11ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΣΤΙΣ ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΕΣ: ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗ

Διοργάνωση

I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
8-11 ΜΑΪΟΥ 2025

στο Ξενοδοχείο Atrion (Χρονάκη 9)
και στις αίθουσες του Επιμελητηρίου Ηρακλείου

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Δ'

Επιμέλεια έκδοσης:
Κώστας Α. Λάβδας
Ελένη Π. Μαράκη • Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης • Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης
Ευγενία Ε. Ψαλτάκη • Φώτης Α. Κολοκοτρώνης
Λεωνίδας Γ. Χαλκιαδάκης • Γεώργιος Ε. Αλεγκάκης
Ευαγγελία Ε. Βολιτάκη • Σταυρούλα Χ. Παπαθανασίου

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ
REGION OF CRETE

ΧΟΡΗΓΟΙ

UNIVERSITY of NICOSIA
MINOAN LINES a Grimaldi Group company
vodafone
καφές ΔΑΝΔΑΛΗ
ΔΗΜΟΣ ΑΝΩΓΕΙΩΝ

ΜΕ ΤΗΝ ΑΡΩΓΗ

evenly ENABLING INCLUSION
webex by CISCO
METANUS
europe rent a car
κύβος www.e-kybos.gr
C.T.R.S. www.ctrs.gr
Αβραάμ ΒΙΒΛΙΟΧΑΡΤΟΠΩΛΕΙΟ
ΡΟΥΒΑΣ
Costis patisserie boulangerie
ΣΤΑΜΑΤΑΚΗ
Αρισμαρί & Βάρσαμο
...Λίγο κρασί... ...Λίγο θάλασσα...! Ταβέρνα - Εστιατόριο

ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Επιμελητήριο Ηρακλείου
Heraklion Chamber of Commerce & Industry
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ

I.A.K.E.
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

11ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ
Συμμετοχή και πρωτοβουλία στις θεσμικές συλλογικότητες: Κοινωνία, εκπαίδευση, πολιτική διαβούλευση

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Δ’

Επιμέλεια έκδοσης:

Κώστας Α. Λάβδας
Ελένη Π. Μαράκη
Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης
Ευγενία Ε. Ψαλτάκη
Φώτιος Α. Κολοκοτρώνης
Λεωνίδας Γ. Χαλκιαδάκης
Γεώργιος Ε. Αλεγκάκης
Ευαγγελία Ε. Βολιτάκη
Σταυρούλα Χ. Παπαθανασίου

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2026

Ι.Α.Κ.Ε.
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης
website: www.iake.gr

info@iake.gr

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.

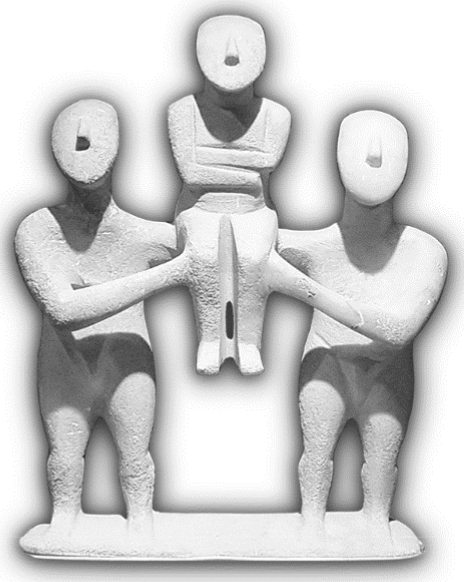
Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους 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
Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης, Ευγενία Ε. Ψαλτάκη
Φώτιος Α. Κολοκοτρώνης, Λεωνίδας Γ. Χαλκιαδάκης,
Γεώργιος Ε. Αλεγκάκης, Ευαγγελία Ε. Βολιτάκη,
Σταυρούλα Χ. Παπαθανασίου

Τυποτεχνική επιμέλεια:
Ευαγγελία Βολιτάκη

Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και
Κοινωνικών Επιστημών
Copyright © 2026



ISBN: 978-618-5506-28-5

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 Δ' ΤΟΜΟΥ

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου **12**

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου **15**

Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου **18**

Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας **19**

ΜΗΝΥΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ **20**

Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης **21**

Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής **22**

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ **24**

Β13. Δημιουργικές Δεξιότητες και Πολυγραμματισμός **25**

ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ 25
Δρ. Τσιουπλή Ευγενία 25
Λάσκαρη Λεμονιά 25

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΥΕΛΙΞΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ ΜΙΚΡΟΥ ΜΗΚΟΥΣ ΣΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ 36
Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία 36

"ΠΕΣ ΤΟ ΜΕ ΕΝΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙ" ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 42
Τσιβοπούλου Δήμητρα 42

ΤΟ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ «TOURING IN THE OLYMPICS» ΩΣ ΜΕΣΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ 49
Τσούση Ελισάβετ 49
Τόλη Θεοδώρα 49

ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ 55
Παπαδάκη-Μπαχούμα Μαρία 55

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ 66
Κόζα Χρυσάνθη 66
Μαργαρίτη Αδαμαντία 66

ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ 72
Συμφέρη Αικατερίνη 72

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΝΕΑ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ 79
Μακρογιάννη Τσαμπίκα 79

«ΑΝΙΧΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΗ ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΜΙΣΟΥΣ ΣΕ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΞΕΝΟΦΟΒΙΚΟ ΜΗΝΥΜΑ ΣΕ GRAFFITI, ΜΙΣΟΓΥΝΙΚΟΙ ΣΤΙΧΟΙ TRAP ΜΟΥΣΙΚΗΣ, ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΟΠΑΔΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ). ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΕΜΠΝΕΥΣΜΕΝΗ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΚΡΙΤΙΚΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ» 88
Σπυριδάκη Ειρήνη 88

Β14. Κοινωνική ένταξη στην εκπαίδευση **103**

ΟΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ-ΘΥΜΑΤΑ ΕΝΔΟΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ. ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 103
Στεφανίδης Δημήτρης 103

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ «ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ» ΚΑΙ ΤΗΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ» ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ....111
Λαδά Αλίκη 111

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ:ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ....119
Ιντζίδου Αργυρώ 119
Παλιάτσιος Γεώργιος 119

Η ΠΟΔΗΛΑΣΙΑ ΚΑΙ Η ΠΕΖΟΠΟΡΙΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ....127
Παπίστας Φώτιος....127

ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΥΣΤΕΓΑΣΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ....131
Αλεπλιώτης Δημήτριος 131
Γεωργίου Αθανάσιος....131
Πατέλη Ολυμπία....131

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ 137
Θωμάκης Ζαφείριος 137

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 143
Δημοσθενίδης Δημήτριος....143
Καρανικόλα Άννα 143

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΑ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ....150
Πομπιέρη Αγγελική....150

ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ : ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΗΣ ΣΑΛΑΜΑΝΚΑ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ 156
Κατσούγκρη Αναστασία 156

Β15. Συμπερίληψη και εκπαιδευτική δικαιοσύνη στις σύγχρονες σχολικές κοινότητες.....165

ΦΙΛΙΚΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ:ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ....165
Πλέσσα Μαίρη 165

ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΛΗΨΗ ΓΝΩΜΑΤΕΥΣΗΣ....173
Παπαποστόλου Κορνηλία 173
Βενιανάκη Αικατερίνη 173

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ, ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΦΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 182
Αυγουστάκη Κατερίνα 182

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ....190
Αυγουστάκη Κατερίνα 190

ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ198
Μπελίτσου Νατάσα 198
Μήτση Ελευθερία....198

Μπερμπέρη Καλλιόπη....198

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ....205
Μαρκαντώνη Στέλα....205

ABCD MODEL (ADULT PROTECTIVE CAPACITIES, BEHAVIORS, CHILD VULNERABILITY, DANGEROUS CONDITIONS) ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ Δ.Α.Φ.. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ....213
Φούρναρη Χαρίκλεια....213
Κούτρα Κλειώ....213
Kokaliari Effrosyni....213
Taylor Joyce....213

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ....221
Περγιώτης Ανδρόνικος Συμεών....221

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ 231
Κεραμίδα Γεωργία....231

ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ, ΧΕΡΙ ΜΕ ΧΕΡΙ: Η ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ....238
Γάκη Ουρανία....238
Μάρκου Κλεοπάτρα....238
Δραχμάνη Ευτυχία....238

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ....247
Γελαστοπούλου Μαρία....247

ΟΤΑΝ ΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΣΥΝΑΝΤΑ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΤΥΠΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ....259
Κόγια Αικατερίνη....259

Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ. ΠΡΟΤΙΘΕΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΓΕΝΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ....266
Λουάρη Μαρίνα....266

Η ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗΣ ΚΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ....275
Βόλκου Αναστασία....275

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ "ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ: ΧΤΙΖΟΝΤΑΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ" 283
Καφά Σοφία....283

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ....292
Τζουβελέκης Παναγιώτης....292

ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΜΈΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ 300
Ντούλια Αθηνά....300

Β16. Δημιουργικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη δεξιοτήτων....307

ΝΕΑΝΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ....307
Τόλη Θεοδώρα....307
Τσαούση Ελισάβετ....307
Κυρατζή Δέσποινα....307

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΣΦΑΛΙΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ. 319
Σαρακινιώτη Αικατερίνη 319
Νιφόρου Αφροδίτη 319
Λυκουροπούλου Ειρήνη 319
Χαμάκος Γεώργιος 319

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ 328
Νιάρη Μαρία 328

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ - ΈΚΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 336
Δρ. Γεωργιάδου Ανθή 336

ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ STEAMFREAK: ΜΕΛΕΤΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 9-15 ΧΡΟΝΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΚΛΕΙΔΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 350
Ρένεση Μαρίνα Παγώνα 350
Δρ. Βρυώνη Άντρη 350

Β17. Κοινότητες Μάθησης και Συμμετοχική Εκπαίδευση 362

ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ 362
Κουτσουλή Μαρία 362
Ντούλια Αθηνά 362
Παντελάκη Νεκταρία 362

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ-ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 371
Λάμπρου Αθηνά-Μαρία 371
Γκαντόλιας Βασίλειος 371

ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ - ΟΙ ΟΜΙΛΟΙ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ 383
Βασιλείου Δημήτριος 383

«ΟΛΑ ΟΣΑ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΑ ΕΜΑΘΑ…» ΣΕ ΦΑΡΟ! Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΙΣ «ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΦΑΡΩΝ» 391
Κακαρούχα Παρασκευή 391

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΖΩΗΣ 'Η ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΓΚΗΣ; 399
Κοζιάκη Βασιλική 399

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΙΚΡΩΝ ΔΙΚΤΥΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ 407
Μπακιρτζή Ιωάννα 407

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ: ΧΩΡΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΘΟΥΚΥΔΙΔΗ & ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗ ΝΕΟΤΕΡΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΙΣΤΟΡΙΑ 414
Γάκη Ανδρονίκη 414

Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ. ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ 421
Τηλιγάδα Ευμορφία (Μορφούλα) 421

ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΕΝΑ ΠΟΛΥΜΟΡΦΟ ΔΙΚΤΥΟ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ 430
Θεοδωρογλάκη Φωτεινή 430

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ, ΜΕΙΚΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ 437
Λουάρη Μαρίνα 437

Ιωαννίδη Βασιλική 437

ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ: ΟΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ ΚΙΝΗΤΡΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ....445
Καπράνας Γεώργιος 445

ΤΟΠΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ «ΑΠΟ ΤΑ ΚΑΤΩ»: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΜΙΑΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ 454
Αδαμοπούλου Ξανθούλα....454
Κουναλάκης Εμμανουήλ....454

ΣΥΛΛΗΨΗ, ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΜΙΑΣ ΑΤΥΠΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 464
Φιλαρέτου Βάγια....464
Μυλωνά Κυριακή....464
Αραμπατζή Ευδοκία....464
Μακρή Κατερίνα....464

ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ Ν. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ....477
Κουτσάκη Χριστίνα....477

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΚΑΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ....486
Καλογιαννίδου Ολυμπία 486

ΔΙΚΤΥΟ ΛΕΣΧΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ "ΜΠΛΕ ΑΛΩΝΙ": Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΩΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ, ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ) 499
Βουμβουράκη Χριστίνα 499

Β18. Προγράμματα συνεργασίας σχολείων και τοπικών κοινωνιών....505

Η ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΧΑΜΟΓΕΛΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ....505
Τσιαούση Ελένη 505

«ΕΛΑ ΜΑΖΙ ΜΑΣ» - ΕΝΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΠΟΛΙΤΕΣ.514
Καπελλάκη Ιωάννα....514
Αθανασάκη Μαρία 514
Κοφινάκη Νεκταρία 514
Τουπογιάννη Μαρίνα 514

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ....525
Φιλιππάκη Καλλιόπη....525

ΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ PROJECT ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΗΣ ΑΝΟΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ....532
Φρούντα Μαρία....532
Ηλιοπούλου Παναγοπούλου Άννα Ευγενία 532
Θεοδωροπούλου Σεβαστή 532

ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΤΟΥ Ε.Ε.Ε.ΕΚ. ΠΕΙΡΑΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΟΠΑΔΙΚΗΣ ΒΙΑΣ....540
Τζουβελέκης Παναγιώτης 540

Β19. Δημιουργική Παιδαγωγική και Πολιτισμική Ταυτότητα 546

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ: ΤΕΧΝΗ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ....546
Μαυρογιάννη Αριστέα 546
Βασιλάκη Ελένη....546
Τραχανιάς Ευστράτιος....546

ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΣΤΑ ΜΟΝΟΠΑΤΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ…. ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΩΤΟ ΑΝΘΡΩΠΟ ΩΣ ΤΙΣ ΜΕΡΕΣ ΜΑΣ....554

Μακριδάκη- Μαρούση Μαρία 554
Μπουμπουλάκη Στέλλα....554
Μπλεμένου Άννα....554

ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ....562
Σιώπη Ελευθερία 562

«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ» 569
Φιολιτάκη Μαρία 569
Χουρσάν Χρυσή 569

Β20. Εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την αειφορία 578

ΚΛΙΜΑΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ....578
Ποιμενίδης Δημήτριος....578
Ιωαννίδου Γεωργία....578
Ποιμενίδου Σοφία....578

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΖΩΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 586
Κουτρούμπας Αθανάσιος 586

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ 594
Νουβάκης Πέτρος....594

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΒΥΖΑΝΤΙΝΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ, ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ....606
Τσαγκαραντωνάκη Μαρία 606
Παπαβασιλείου Βασίλειος....606

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ 614
Πολυχρονάτου Ελένη 614
Γρίβας Γεράσιμος....614

ΒΙΩΣΙΜΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΑΦΙΣΑΣ - ΒΙΩΣΙΜΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ 624
Πατσιαλού Κωνσταντίνα....624

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΚΥΠΡΙΩΝ ΑΓΡΟΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΓΙΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΟΥΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΟΣ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ" 635
Στέλικου Αντωνία 635

Β21. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στις σχολικές κοινότητες 644

Η ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΠΙΠΤΩΣΕΩΝ ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ 644
Χατζηπέμου Θεολόγος....644
Αβδελίδου Ευαγγελία....644

ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ - ΡΕΘΥΜΝΟ....653
Μαυράκη Ζαχαρένια 653
Μαρκαντές Ιωάννης 653

Η ΣΧΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ 659
Αρβανιτάκης Μιχαήλ 659

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ 668
Σταμάτη Ελένη 668
Δρ Ζαχαρής Κωνσταντίνος 668

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ 676
Μπερτσιά Βασιλική 676

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΗΠΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ 682
Παπαϊωάννου Βασιλική 682

ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ 690
Κανάρια Χριστίνα 690

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ-ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 696
Καργιωτίδης Απόστολος 696

ΚΑΛΛΙΕΡΓΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ 704
Καλογιαννίδου Ολυμπία 704

Αλφαβητικό Ευρετήριο 714
Τόμος Δ' 714

..... 715

..... 716

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου

Α . Συλλογική Δράση, Πολιτική Συμμετοχή και Δημιουργικές Κοινότητες

Α01. Συλλογική Δράση και Διατομεακή Συνεργασία

Α02. Συνεργατικές κουλτούρες και βιώσιμα δίκτυα κοινοτήτων

Α03. Συνεργασία και συν-δημιουργία στο δημόσιο τομέα

Α04. Μοντέλα συνεργασίας μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων

Α05. Διακυβέρνηση και Συνεργατικά Μοντέλα

Α06. Ενδυνάμωση και συμμετοχή των πολιτών μέσω συλλογικών πρωτοβουλιών

Α07. Ρόλος της τέχνης και του πολιτισμού στην ενίσχυση των δημιουργικών κοινοτήτων

Α08. Ευρωπαϊκά Προγράμματα και συνεργατικές κοινότητες μάθησης

Α09. Συμμετοχή των πολιτών και νέες μορφές δημοκρατικής διαβούλευσης

Α10. Δικαιώματα, δεοντολογία και δημοκρατία στις θεσμικές συλλογικότητες

Α11. Αναδυόμενες Μορφές Συμμετοχής και Πολιτικής Δράσης στις Σύγχρονες Κοινωνίες

Α12. Η Δυναμική της Κοινωνίας των Πολιτών στη Διαμόρφωση Δημόσιων Πολιτικών

Α13. Ανάπτυξη Ενεργού Πολιτειακής Συνείδησης και Συλλογικής Ευθύνης

Α14. Η Συλλογική Δράση σε Περιόδους Κρίσης

Α15. Συλλογικότητες και Αυτο-οργανωμένες Κοινότητες ως Μέσα Εναλλακτικής Πολιτικής Δράσης

Α16. Σχέδια ένταξης μεταναστών και προσφύγων σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Β. Κοινωνική Παιδεία, Εκπαίδευση και Πολιτισμός

Β01. Συμμετοχικές μεθοδολογίες διδασκαλίας και συμπερίληψης

Β02. Παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διδακτική θεωρία

Β03. Πολιτικές για την εκπαίδευση, προσανατολισμοί και δομές της εκπαίδευσης

Β04. Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικά και διδακτικά υλικά

Β05. Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές

Β06. Διδακτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας

Β07. Αξιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση

Β08. Εκπαιδευτική ηγεσία, προσαρμοστικότητα και ανάπτυξη

Β09. Εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διαπολιτισμική ένταξη

Β10. Ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες

Β11. Κριτική Σκέψη και Δημοκρατική Συνείδηση στην Εκπαίδευση

Β12. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών

Β13. Δημιουργικές Δεξιότητες και Πολυγραμματισμός

Β14. Κοινωνική ένταξη στην εκπαίδευση

Β15. Συμπερίληψη και εκπαιδευτική δικαιοσύνη στις σύγχρονες σχολικές κοινότητες

Β16. Δημιουργικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη δεξιοτήτων 21ου αιώνα

Β17. Κοινότητες Μάθησης και Συμμετοχική Εκπαίδευση

Β18. Προγράμματα συνεργασίας σχολείων και τοπικών κοινωνιών

Β19. Δημιουργική Παιδαγωγική και Πολιτισμική Ταυτότητα

Β20. Εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την αειφορία

Β21. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στις σχολικές κοινότητες

Β22. Ευρωπαϊκά, καινοτόμα προγράμματα (Erasmus, eTwinning, κ.α.)

Β23. Δημιουργία κοινοτήτων και δίκτυα εκπαιδευτικών πρακτικών

Β24. Η συμβολή των κοινοτήτων στη διαχείριση κρίσεων και καταστροφών

Β25. Κλιματική Ευαισθητοποίηση και Κοινωνική Συνοχή

Β26. Συμμετοχική τέχνη και κοινωνικές μετασχηματιστικές διαδικασίες

Β27. Πολιτιστική Κληρονομιά και Νέες Μορφές Δημιουργικής Αναπαράστασης

Β28. Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο

Β29. Θρησκεία και Πολιτισμός

Β30. Επαγγελματικός προσανατολισμός

Β31. Κοινωνική επιχειρηματικότητα

Β32. Ψυχολογία και ψυχοεκπαίδευση

C. Ψηφιακές Τεχνολογίες και Δημιουργικές Πρωτοβουλίες

C01. Τεχνολογία και Συλλογική Δράση

C02. Διαχείριση και ανάλυση δεδομένων στις δημιουργικές κοινότητες

C03. Καινοτόμες τεχνολογίες και κοινωνική δικαιοσύνη στις συλλογικές διαδικασίες

C04. Διαδικτυακές Πλατφόρμες και Συλλογικές Πρωτοβουλίες

C05. Κοινωνικά Δίκτυα και Πολιτισμική Δράση

C06. Επίδραση των κοινωνικών δικτύων στη διαμόρφωση ταυτότητας και συλλογικής δράσης

C07. Ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά

C08. Τεχνολογική Καινοτομία και Συμμετοχική Διακυβέρνηση

C09. Ψηφιακή Δημοκρατία και οι προοπτικές της στις σύγχρονες κοινωνίες

C10. Ηθική και Δεοντολογία στον Ψηφιακό Χώρο

C11. Ρόλος της τεχνητής νοημοσύνης στη συνεργατική δράση και τη συμμετοχή των πολιτών

C12. Επαυξημένη πραγματικότητα (AR) και εικονικές κοινότητες

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Λάβδας Α. Κώνσταντίνος, Καθηγητής και Πρόεδρος του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΕΠΙΤΙΜΟΣ ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΜΕΛΗ:

Baros Wassilios, Prof. Dr., Universität Salzburg
Bathke Arne, Prof. Dr., Universität Salzburg
Braches-Chyrek Rita, Prof. Dr., Universität Bamberg
Bucher Anton A., Prof. Dr., Universität Salzburg
Coelsch-Foisner Sabine, Prof. Dr., University of Salzburg
Gomolla Mechtild, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Green Andy, Prof. Dr., UCL Institute of Education
Greiner Ulrike, PD, DDr., Πρύτανης KPH Wien
Jobst Solvejg, Prof. Dr., Western Norway University of Applied Science, Bergen
Kapranov Yan, Prof. Dr., VIZJA University Warsaw, Poland
Kell-Delić Aida, Dr., University of Salzburg
Kempf Wilhelm, Prof. Dr., Universität Konstanz
Kytidou Olga, Dr., Leuphana University Lüneburg
Mazzarella-Konstantynova Jennifer MA, Universität Zürich
Moran-Ellis Jo, Prof. Dr., University of Sussex
Owens Gareth, Δρ. Γλωσσολογίας ΕΚΠΑ
Özmen Abdurrahim, Assoc. Professor, Dicle University Diyarbakir
Pinedo Aristarco Regalado, Πρύτανης Πανεπιστημίου Guadalajara / CULagos
Rieker Peter, Prof. Dr., Universität Zürich
Sailer Maximilian, Prof. Dr., Universität Passau
Schroeder Joachim, Prof. Dr., Universität Hamburg
Schwendowius Dorothee, Prof. Dr., Otto von Guericke Universität Magdeburg
Seukwa Louis Henri, Prof. Dr., HAW Hamburg
Sünker Heinz, Prof. Dr. Dr. h.c., Universität Wuppertal
Tarnai Christian, Prof. Dr., Universität der Bundeswehr, München
Theurer Thomas, Dr., Technische Universität Dortmund
Thiessen Barbara, Prof. Dr., Universität Bielefeld
Vilmos Vass, Prof. Dr., Budapest Metropolitan University (METU)
Ye Liu, Dr., King's College London
Yildiz Safiye, Prof. Dr., Internationale Hochschule Köln

Αγγελίδης Παναγιώτης, Καθηγητής, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Ανδρουλιδάκης Εμμανουήλ, ΕΔΙΠ, Πατ/ρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Αρβανίτης Χριστόφορος, Καθηγητής, Πατ/ρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Αργυριάδης Αλέξανδρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Frederick
Αργυρίου Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Βαρβούνης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Βλίζος Σταύρος, Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Βουρδόγλου, Δήμητρα, Δρ. Παιδαγωγικής, ΔΠΘ, Συντονίστρια Εκπαίδευσης του Γενικού Προξενείου Κωνσταντινούπολης
Γκασούκα Μαρία, Πρόεδρος ΙΝΕΠ–ΕΚΔΔΑ / Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γουβιάς Διονύσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Γρηγοράκης Ιωάννης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Δουνδουλάκης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ζορμπάς Κωνσταντίνος, Γενικός Διευθυντής Ορθοδόξου Ακαδημίας Κρήτης
Ζώρας Οδυσσέας, Καθηγητής, Πρόεδρος του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου
Καδιανάκη Μαρία, Περιφερειακή Επόπτρια Ποιότητας της Εκπαίδευσης Κρήτης
Καλογιαννάκης Μιχάλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Καραβασίλης Ιωάννης, Μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου
Καραγιάννη Φλώρα, Δ/τρια του Ευρωπαϊκού Κέντρου Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Αρχαιοτήτων
Καρράς Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Δρ. Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής Πρ/θμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου
Κατσαντώνη Σπυριδούλα, Προϊσταμένη ΚΕΣΥ Αν. Αττικής, Διδάσκουσα ΠΜΣ, Παν. Θράκης
Κολιός Γεώργιος, PhD, Καθηγητής Φαρμακολογίας, Τμήμα Ιατρικής Δ.Π.Θ.
Κορνηλάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κοτρόγιαννος Δημήτριος, Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Κουβάτσου Εύα, Καθηγήτρια, Universidad de Guadalajara/CULagos
Κουτούζης Εμμανουήλ, Πρύτανης του Ε.Α.Π.
Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ
Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια, π, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, University of Cyprus
Κουρουτσίδου Μαρία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου
Κουτσιλιέρης Μιχαήλ, Ομότ. Καθηγητής Ιατρικής, ΕΚΠΑ, τ. Πρόεδρος Ι.Κ.Υ.
Κυπριωτάκη Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κωνσταντινίδης Δημήτριος, Πρόεδρος Εταιρίας Επιστημών Αγωγής Δράμας
Λιβεράκος Πάνος, Senior Expert at the UNDP, Regional Hub for Civil Service
Μαντάς Παναγιώτης, Σύμβουλος Α, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Μανάφη Γεωργία, Δρ. Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Salzburg
Μανωλίτσης Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μαράκη Ελένη, Δρ. Επιστημών Αγωγής, Κοινωνιολόγος, Αντιπεριφερειάρχης. Παιδείας & Δια Βίου Μάθησης Περιφέρειας Κρήτης
Μεταξάς Αναστάσιος Ιωάννης, Ομότ. Καθηγητής, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης ΕΚΠΑ
Μητροπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Μικελίδης Δημήτριος, Πρόεδρος Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου
Μουζάκη Αγγελική, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Διευθυντής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Οικονομίδης Βασίλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παναγιωτοπούλου Αλεξάνδρα, Επιστημονικά Υπεύθυνη εκπαίδευσης Κοινωνικού Πολύκεντρου, ΑΔΕΔΥ
Πανούσης Γιάννης, Ομότ. Καθηγητής ΕΚΠΑ, πρ. Πρύτανης ΔΠΘ, πρ. Υπουργός
Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Παπαϊωάννου Γεώργιος, Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Παπαπέτρου Σάββας, Λέκτορας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Παπούλας Ανδρέας, Επίτιμος πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου
Πλιόγκου Βασιλική, Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Ράπτης Νικόλαος, Καθηγητής Πανεπιστήμιου Αιγαίου
Ρογδάκη Αγάθη, Δρ. Επιστημών Αγωγής
Σαμπάνη Μαρία, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σαραφίδου Κατερίνα, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ροδόπης
Σιφακάκης Πολυχρόνης, Δρ., Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σκλάβου Κωνσταντίνα, Αν. Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΠΑ.Δ.Α.
Σολωμού Α. Αιμίλιος, Ιστορικός, Διευθυντής Έδρας UNESCO, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Στριλιγκάς Γεώργιος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Στρουμπάκης Μιχαήλ, Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Στυλιανού Αντρέας, Βοηθός Δ/ντή, Ταμίας Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου
Τζωρτζάκης Γιάννης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Αττικής
Τριχοπούλου Αντωνία, Ομότ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ελλ. Ιδρ. Υγείας
Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Φθενάκης Βασίλειος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο της Βρέμης & Πανεπιστήμιο Bozen
Φωτόπουλος Νίκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Χατζηδάκη Ασπασία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Χρυσουλάκης Ιωάννης, Ομότ. 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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
Τζωρτζάκης Ιωάννης
Κολοκοτρώνης Φώτιος
Μαρκάκη Ειρήνη

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΒΡΑΒΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
Χαλκιαδάκης Λεωνίδας
Τζαγκαρουλάκη Αριστέα

ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ
Κανανάκη Κυριακή
Κωνσταντινίδης Χρήστος
Σιφακάκης Πολυχρόνης

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ
Μπάρος Βασίλειος
Seukwa Louis-Henri

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
Βλαχάκη Αντωνία
Μαυρομανωλάκη Ειρήνη
Ορφανού Νικολέτα
Πατεράκη Ευαγγελία
Ρεράκη Μαρία

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
Χουρδάκης Νικόλαος
Ζαχαριουδάκης Ευάγγελος
Καργιωτίδης Απόστολος
Τερζάκης Ιωάννης
Κοτσιμπός Γεώργιος

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
Αλεγκάκης Γιώργος
Παπαζαχαριάκη Ιωάννα

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
Κουτσάκη Χριστίνα
Παπαζαχαριάκη Μαριλένα
Περισυνάκη Εμμανουέλα

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΑΛΛΑΓΩΝ
Δέρβας Απόστολος
Θεοφάνους Κωνσταντίνος
Ψαλτάκη Ευγενία

Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας

Αλεξάκη Αλεξάνδρα
Αναγνωστάκης Γιώργος
Αράπογλου Αναστασία
Βενέρη Περσεφόνη
Γκούνα Αφροδίτη
Δασκαλάκη Όλγα
Δαφνομήλη Μαρίνα
Διαλυνά Εβίτα
Δουκιαντζάκη Ουρανία
Δραϊνάκης Ιωάννης
Ζαρωνάκη Μαρία
Ζλατιλίδης Δημήτρης
Θεοφάνους Ειρήνη
Καινουργιάκη Μάγδα
Καλογιαννάκη Μαρία
Καλυκάκη Καλλιόπη
Καρκανάκης Στέλιος
Καρνή Ειρήνη
Καστρινάκη Φωτεινή
Κατζιλιέρη Αγγελική
Κεραμιτσόγλου Αθανασία
Κομποχόλη Αντιόπη
Κοπιδάκη Αικατερίνη
Κουγιεντή Μαριγιάννα
Κουντάκης Ευστάθιος
Κτιστάκη Φεβρωνία
Λασιθιωτάκη Ελένη
Λειβαδιωτάκη Αικατερίνη
Λιάμπα Άννα
Λιονή Ιζαμπέλλα
Μαγαράκη Ειρήνη
Μαράκη Αγγελική
Μαρή Μαρία Κωνσταντίνα
Μαρκάκη Αλκιόνη
Μαρκογιαννάκη Αθηνά
Μαρκογιαννάκη Μιχαέλα
Μαρκόπουλος Παναγιώτης
Μαυρομανωλάκη Ελισσάβετ
Μιχαηλίδου Αναστασία
Μουρτζάκη Χαρίκλεια
Μπελαδάκη Δέσποινα
Μπελαδάκη Μαρία
Μπελαδάκη Νίκη
Μπελιμπασάκης Εμμανουήλ
Μπερτσιά Βασιλική
Νικηφόρου Παρασκευή
Νουκάκη Άννα
Ντεντάκης Γεώργιος
Ντρουμπογιάννης Αντώνης
Ντρουμπογιάννης Σταύρος
Παπαθανασίου Σταυρούλα
Παπουτσάκη Άννα
Πατεράκη Άννα
Πατεροπούλου Αγγελική
Πλουμή Μαρία
Πλουμής Κώστας
Ροκαδάκη Μαρία
Σαμαρά Νικολέτα
Σαριδάκης Γεώργιος
Σηφάκης Νίκος
Σιγανού Μαρία
Σκαράκη Ευαγγελία
Στριλιγκά Μαλαματένια
Στριλιγκά Μαρία
Τζιαναμπέτη Αναστασία
Τρουλινού Κλαούντια
Τσαγκαράκη Μιχαέλα
Τσιντάρη Νίκη
Τσουβαλά Αλεξία
Φαραζάκης Νικόλαος
Φιλιππίδου Αργυρώ
Ψαρολόγου Θωμαή

ΜΗΝΥΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης

Στην εποχή της ψηφιακής επανάστασης, των ραγδαίων μεταβολών σε όλα τα επιστημονικά πεδία και βεβαίως των μεγάλων κοινωνικών ανακατατάξεων, η ανάπτυξη των Κοινοτήτων Δημιουργίας, συνιστά μια μεγάλη πρόκληση που καλούμε να αντιμετωπίσουμε. Πάνω σε αυτό ακριβώς το πεδίο, εντοπίζεται το επιστημονικό επίκεντρο του 11ου Συνεδρίου που διοργανώνει το Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πρόκειται για ένα Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο στη διάρκεια του οποίου, καινοτόμες δράσεις, εκατοντάδες εισηγήσεις και βεβαίως η παρουσία των επίσημων ομιλητών, το καθιστούν πρωτοποριακό και ταυτόχρονα το κατατάσσουν μεταξύ των σπουδαίων διοργανώσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας της χώρας.

Στη διάρκεια του 11ου Συνεδρίου του Ι.Α.Κ.Ε. για τις Κοινότητας Δημιουργίας, τη συμμετοχή, τις πρωτοβουλίες στις θεσμικές συλλογικότητες: κοινωνία, εκπαίδευση, πολιτική διαβούλευση, η συζήτηση θα αναδείξει την ανθρώπινη εξέλιξη ως κυρίαρχη συνιστώσα της έννοιες της κοινότητας, καθώς διαχρονικά οι κοινωνίες εξελίσσονται μέσα από τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια. Πρόκειται για τις Κοινότητες διαφόρων εκδοχών, διαφορετικών τόπων και πεδίων, μέσα στα οποία γεννούνται και ωριμάζουν οι μεγάλες ιδέες και οι σύγχρονες πολιτικές.

Ως Περιφέρεια Κρήτης, συγχαίρουμε ιδιαίτερα τη διοίκηση του Ι.Α.Κ.Ε., 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 σας καλωσορίζουμε στο
11ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε.),
με θέμα:

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ
Συμμετοχή και πρωτοβουλία στις θεσμικές συλλογικότητες:
Κοινωνία, εκπαίδευση, πολιτική διαβούλευση

που διοργανώνουμε στο Ηράκλειο Κρήτης, από 8 έως και 11 Μαΐου 2025.

Όπως κάθε χρόνο, το Συνέδριο σχεδιάζεται με γνώμονα τη δυνατότητα να αγκαλιάσει μια ευρεία όσο και συνεκτική οικογένεια προβληματισμών με κοινό σημείο αναφοράς τις σύνθετες και πολυεπίπεδες σχέσεις μεταξύ της παιδείας, της κοινωνίας πολιτών και των δημόσιων πολιτικών. Η φετινή θεματική εστιάζεται στις κομβικής σημασίας έννοιες των κοινοτήτων δημιουργίας, της δημιουργικής συμμετοχής και της συμμετοχικής πρωτοβουλίας.

Οι κοινότητες δημιουργίας μπορούν να προσεγγιστούν από μια ευρύτερη και από μια ειδικότερη σκοπιά. Η ειδικότερη προσέγγιση, σημαντική η ίδια αλλά και αφορμή για περαιτέρω αναζητήσεις, είναι ήδη καθιερωμένη ως διεπιστημονικός ερευνητικός προβληματισμός στις κοινωνικές επιστήμες. Αξιοποιεί την έννοια της κοινότητας δημιουργίας (creative community) ως έννοια που αναδεικνύει τη συνεργατική και διατομεακή συλλογικότητα που συγκεντρώνει διάφορους παράγοντες από την κοινωνία πολιτών, την κυβέρνηση, την εκπαίδευση και την έρευνα, τους οργανισμούς του ιδιωτικού τομέα, σε επιμέρους projects που διαμορφώνουν νέες συνεργατικές κουλτούρες, δημιουργούν προστιθέμενη αξία και οδηγούν σε οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές επιπτώσεις για τους ερευνητικούς εταίρους και την ευρύτερη κοινωνία. Οι κοινότητες δημιουργίας χαρακτηρίζονται από τη συμμετοχή ποικίλου φάσματος ενδιαφερομένων, εμπλεκόμενων μερών και χρηστών. Εργάζονται για τη δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας και ανταλλαγών, διαδίδοντας μοντέλα συνεργασίας και σε περαιτέρω ερευνητικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα. Μπορεί να περιλαμβάνουν συνδυασμούς ομάδων ενεργών πολιτών, εργαζομένων, επιχειρηματιών, ερευνητών, ακαδημαϊκών εμπειρογνωμόνων, φορέων της τοπικής, περιφερειακής και κεντρικής κυβέρνησης, ιδρυμάτων, σωματείων και, βέβαια, ευρωπαϊκών θεσμών.

Η ευρύτερη προσέγγιση, που κυρίως μας ενδιαφέρει, χρησιμοποιεί τον όρο των κοινοτήτων δημιουργίας για να αναδείξει μια ομάδα ανθρώπων που συγκεντρώνονται και συγκλίνουν γύρω από μια κοινή πρόκληση ή θεματική, με σκοπό να δημιουργήσουν, να δράσουν και να μοιραστούν ιδέες, προγράμματα και πρακτικές. Λαμβανομένων υπόψη και των εμπειρικών ευρημάτων και των προγραμμάτων που έχουν ήδη συσχετιστεί με τις κοινότητες δημιουργίας με την στενότερη έννοια, η ευρύτερη προσέγγιση στις κοινότητες δημιουργίας μας ενθαρρύνει να αναλογιστούμε πλαίσια και πλατφόρμες που σχεδιάζουν, προτείνουν και – συχνά – επιχειρούν να εφαρμόσουν νέες ιδέες για την επίλυση εκπαιδευτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών προβλημάτων και την αντιμετώπιση αντίστοιχων προκλήσεων, την αξιοποίηση της διδασκαλίας της τέχνης και των μορφών συμπερίληψης και συμμετοχής στην πολιτειακή παιδεία, την κοινωνική και ανθρωπιστική αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών οριζόντων.

Στο πλαίσιο αυτό, το 11ο Συνέδριο φιλοξενεί εισηγήσεις που αναφέρονται στις σχέσεις των δημιουργικών κοινοτήτων με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και την αναζήτηση νέων πρακτικών συμπερίληψης φορέων και ενδιαφερόμενων μερών, τη σημασία της κοινωνίας πολιτών και τον ρόλο της ιδιότητας του πολίτη (citizenship) στα σημερινά, σύνθετα πολιτικά συστήματα, τις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτικής συμμετοχής, ιδιαίτερα σε μια εποχή που οι νέες τεχνολογίες

σταδιακά διαμορφώνουν νέους ρόλους όχι μόνο στην επικοινωνία αλλά και στις σχέσεις του πολίτη με την πολιτεία και τις νέες δυνατότητες της πολιτικής διαβούλευσης, τις σχέσεις της συλλογικής δημιουργίας με το κοινωνικό κεφάλαιο (social capital) και τις διαστάσεις του, την αλληλεπίδραση με τις νέες τεχνολογίες, την ψηφιακή διακυβέρνηση και, γενικότερα, την τεχνητή νοημοσύνη, που διαδραματίζουν έναν ολοένα σημαντικότερο ρόλο στη σημερινή τρέχουσα κοινωνική αναπτυξιακή πορεία αλλά και, δυνητικά, στις μορφές της πολιτικής συμμετοχής.

Βασικός σκοπός του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου του Ι.Α.Κ.Ε. είναι η κριτική διερεύνηση και η ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά. Αναφορικά τόσο με τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται όσο και με τα προβλήματα που ενδεχομένως προκύπτουν, είναι απαραίτητη η γνώση και η προετοιμασία των πολιτών. Γνώση και προετοιμασία αναφορικά με τη διαμόρφωση συνθηκών για την ανάπτυξη των δημιουργικών κοινοτήτων, τις μορφές ανάπτυξης συλλογικών αναζητήσεων απάντησης στις προκλήσεις και την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των πολιτών για τον ρόλο, μεταξύ άλλων, της τεχνητής νοημοσύνης και τις νέες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των πολιτών και της πολιτείας. Η εκπαίδευση, η παιδεία και η πολιτική συμμετοχή έχουν να διαδραματίσουν καθοριστικούς ρόλους σε αυτή την θεματική όπως διαμορφώνεται μπροστά στα μάτια μας.

Όπως κάθε χρόνο, με αφετηρία το κεντρικό θέμα, το Συνέδριο αναπτύσσει μια σειρά ευρύτερων θεματικών περιοχών, που αναφέρονται τόσο στη συνεργασία και τη συλλογικότητα στις δημιουργικές κοινότητες όσο και σε επιμέρους πεδία που αναδεικνύουν τη συλλογική δράση και τις συνεργατικές κουλτούρες στην κοινωνία πολιτών, την εκπαίδευση, την τέχνη, την πολιτιστική κληρονομιά, την ψηφιακή εποχή και το κρίσιμο πεδίο της πολιτικής συμμετοχής.

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 11ου Συνεδρίου του Ι.Α.Κ.Ε. είναι η κριτική διερεύνηση και η ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά.

Σας προσκαλούμε στο 11ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και ευελπιστούμε σε μια γόνιμη επιστημονική συζήτηση. Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη διοργάνωση των προηγούμενων δέκα 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 όλες και όλους που βοήθησαν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτού του Συνεδρίου και εργάζονται ήδη εντατικά για την υλοποίησή του τις επόμενες ημέρες.

Εκ μέρους της Οργανωτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής

Η Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

Ελένη Π. Μαράκη

Πρόεδρος Ι.Α.Κ.Ε
Εντεταλμένη Σύμβουλος Παιδείας και
Δια Βίου Μάθησης Περιφέρειας Κρήτης.

Κώστας Α. Λάβδας

Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου
Καθηγητής και Πρόεδρος του Τμήματος
Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών
Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Β13. Δημιουργικές Δεξιότητες και Πολυγραμματισμός

ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δρ. Τσιουπλή Ευγενία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Λάσκαρη Λεμονιά
Msc
Εκπαιδευτικός ΠΕ04

Περίληψη

Η σχολική εφημερίδα «Α.Λ.Μ.Α.» (Αναζητήσεις Λυκείου «Μανόλης Ανδρόνικος»), στον πέμπτο χρόνο λειτουργίας της, στο πλαίσιο Ομίλου Καινοτομίας και Αριστείας, αναδεικνύει τους πολυγραμματισμούς και τη δημιουργική αυτενέργεια ως πυλώνες της σύγχρονης παιδαγωγικής. Μέσα από βιωματική μάθηση και συλλογική δημιουργία, καλλιεργεί δεξιότητες απαραίτητες για τον 21ο αιώνα, διαμορφώνοντας ενεργούς και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες. Στο πλαίσιο των δράσεων, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν, δυναμικά, στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας στοιχεία όπως: κριτικό γλωσσικό γραμματισμό, πολυτροπικά κείμενα, δεξιότητες αξιολόγησης πληροφοριών, με τη στήριξη ψηφιακών εργαλείων και παρουσίασης. Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τη δημιουργική έκφραση, τη συνεργασία, τη μεταγνωστική επίγνωση και την κριτική σκέψη, θεμελιώνοντας τη μαθησιακή αυτονομία. Ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές προσεγγίσεις, σε συνδυασμό με δημοκρατική διαχείριση και εξατομικευμένη καθοδήγηση, προάγουν την προσωπική υπευθυνότητα και τη συλλογική συνείδηση. Το «Α.Λ.Μ.Α.» αποτελεί πρότυπο εφαρμογής δεξιοτήτων για τον 21ο αι., ενισχύοντας την αίσθηση του «ανήκειν» και επιβεβαιώνοντας τη δυνατότητα της εκπαίδευσης να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ανάγκες μέσω δημιουργικότητας και εξωστρέφειας.

Λέξεις κλειδιά: σχολική εφημερίδα, πολυγραμματισμός, δεξιότητες για τον 21ο αιώνα.

1. Εισαγωγή

Η μετάβαση στη μεταβιομηχανική κοινωνία της πληροφορίας και της ψηφιακής επικοινωνίας έχει αναδείξει νέες μορφές γραμματισμών, οι οποίες υπερβαίνουν τον παραδοσιακό γραμματισμό της ανάγνωσης και της γραφής. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια των πολυγραμματισμών, όπως διατυπώθηκε αρχικά από την ερευνητική ομάδα New London Group (1996), ανταποκρίνεται στις πολυσύνθετες και πολυτροπικές ανάγκες επικοινωνίας των σύγχρονων νέων και της κοινωνίας εν γένει. Οι πολυγραμματισμοί περιλαμβάνουν την κατανόηση και παραγωγή λόγου μέσω ποικίλων σημειωτικών τρόπων – γλωσσικών, οπτικών, ηχητικών και ψηφιακών – και συνδέονται άμεσα με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενεργού συμμετοχής.

Η παιδαγωγική πράξη καλείται σήμερα να ανταποκριθεί σε αυτόν τον μετασχηματισμό, γεφυρώνοντας τη θεωρητική κατανόηση με βιωματικές, συνεργατικές και αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες. Παράλληλα, οι προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Partnership for 21st Century Skills – P21, 2011), όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων, η χρήση ψηφιακών μέσων και η διαχείριση πληροφορίας. Η καλλιέργεια των εν λόγω δεξιοτήτων προϋποθέτει την ενσωμάτωση των πολυγραμματισμών στο

αναλυτικό πρόγραμμα, με στόχο όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων αλλά και την ανάπτυξη της ικανότητας αξιοποίησής τους σε σύνθετα και πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης (P21, 2011; Larson & Miller, 2011). Η τεχνολογία, όπως επισημαίνει η Laurillard (2008), μεταβάλλει ριζικά τόσο το περιεχόμενο όσο και τη διαδικασία της μάθησης, καθιστώντας απαραίτητη την ικανότητα των μαθητών/τριών να αναζητούν, να οργανώνουν, να αξιολογούν και να επικοινωνούν πληροφορίες με τρόπο κριτικό και δημιουργικό. Οι πολυγραμματισμοί, στο πλαίσιο αυτό, λειτουργούν όχι μόνο ως μέσο πρόσβασης στη γνώση, αλλά και ως εργαλείο ενδυνάμωσης της μαθησιακής ταυτότητας, της προσωπικής έκφρασης και της κοινωνικής συνείδησης.

Η σχέση των πολυγραμματισμών με τις δεξιότητες για τον 21ου αιώνα είναι στενή, πολυεπίπεδη και αμοιβαία ενισχυτική. Οι πολυγραμματισμοί δεν είναι απλώς μια προσέγγιση για την ανάγνωση και την παραγωγή νοήματος σε διαφορετικά μέσα, αλλά συνιστούν ένα πλαίσιο μάθησης που προετοιμάζει αποτελεσματικά τους μαθητές/τριες ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικές, τεχνολογικές και επαγγελματικές προκλήσεις. Καλούνται, πλέον, να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα γνωστικών, κοινωνικών και τεχνολογικών δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα. Η εκπαίδευση, με τη σειρά της, επιδιώκει να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες, διαμορφώνοντας, σταδιακά ολοένα και περισσότερο, βιωματικά μαθησιακά περιβάλλοντα που ενισχύουν την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, καθώς και την ψηφιακή εγγραμματοσύνη.

Η παρούσα εργασία διερευνά πώς οι δεξιότητες αυτές μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη δημιουργία της μαθητικής εφημερίδας «Α.Λ.Μ.Α.» (Αναζητήσεις Λυκείου «Μανόλης Ανδρόνικος»), η οποία λειτουργεί εδώ και πέντε χρόνια ως σημείο συνύπαρξης και ως παιδαγωγικό εργαλείο. Μέσα από τη συλλογική εργασία για τη συγγραφή, επιμέλεια και ψηφιακή παρουσίαση περιεχομένου, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, ανάληψης ευθύνης, διαχείρισης χρόνου, αλλά και τεχνολογικής επάρκειας. Επιπλέον, η διαδικασία επιλογής θεμάτων και πηγών, η ανάλυση και σύνθεση πληροφοριών, καθώς και η επικοινωνία με το κοινό, ενισχύουν την πρωτοβουλία, τη μεταγνωστική επίγνωση και την κοινωνική υπευθυνότητα τους. Συνεπώς, δεν είναι απλοί δέκτες της γνώσης, αλλά ενεργοί δημιουργοί που μαθαίνουν να ερευνούν, να αξιολογούν, να συνεργάζονται και να εκφράζονται δημιουργικά, οικοδομώντας έτσι τα θεμέλια για μια ουσιαστική συμμετοχή στον σύγχρονο κοινωνικό και επαγγελματικό βίο.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει την παιδαγωγική αξία των πολυγραμματισμών, να διερευνήσει τις συνθήκες και τις πρακτικές μέσα από τις οποίες αυτοί μπορούν να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στο σχολείο και να εξετάσει πώς η εμπειρία της μαθητικής εφημερίδας «Α.Λ.Μ.Α.» μπορεί να αξιοποιηθεί ως πρότυπο εφαρμογής σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η ανάλυση που ακολουθεί φιλοδοξεί να συμβάλει στον ευρύτερο προβληματισμό για τη μετάβαση σε μια σύγχρονη, συμπεριληπτική και δυναμική παιδαγωγική προσέγγιση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Σκεπτικό της Εφημερίδας

Η σχολική εφημερίδα «Α.Λ.Μ.Α.», λειτουργεί ως Όμιλος Αριστείας, Δημιουργικότητας και Καινοτομίας, το σχολικό έτος 2020-21, στο 1ο Πρότυπο ΓΕΛ «Μανόλης Ανδρόνικος», στη Θεσσαλονίκη. Σχεδιάστηκε, εξ αρχής, ως ένας χώρος συνάντησης – φυσικός και πνευματικός – για τους μαθητές/τριες, το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία. Το όνομα «Α.Λ.Μ.Α.» αποτελεί ένα λογοπαίγνιο, συνδυάζοντας το αρκτικόλεξο «Αναζητήσεις Λυκείου Μανόλης Ανδρόνικος» με τη λέξη «άλμα», που συμβολίζει την πρωτοτυπία και την ώθηση προς τη γνώση και την εξερεύνηση και θυμίζοντας το λατινικό alma, την ψυχή. Αυτές οι πολλαπλές ερμηνείες αντικατοπτρίζουν τη δημιουργική διάσταση των πολυγραμματισμών, όπου η γλώσσα δεν είναι απλώς μέσο επικοινωνίας, αλλά και εργαλείο για την παραγωγή νέων νοημάτων και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης.

Στόχος της είναι να λειτουργήσει ως γέφυρα που συνδέει τις εμπειρίες των μαθητών/τριών με τον κόσμο πέρα από τα όρια της τάξης, προάγοντας τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή. Το «Α.Λ.Μ.Α.» διαφέρει από τις παραδοσιακές σχολικές εφημερίδες, καθώς κάθε τεύχος της είναι θεματικό, επικεντρώνεται δηλαδή σε μία ενιαία θεματική ενότητα που προσεγγίζεται με απρόσμενους και πρωτότυπους τρόπους. Αυτή η επιλογή αποσκοπεί στην παραγωγή κειμένων, εικόνων και ψηφιακών δημιουργιών που αντικατοπτρίζουν τη διαφορετική οπτική τους ενισχύοντας, παράλληλα, τις γλωσσικές, ψηφιακές και οπτικοακουστικές δεξιότητες τους. Παραδείγματα τέτοιων απρόσμενων οπτικών είναι άρθρα όπως «Εγχειρίδιο Οδηγιών Δημιουργίας Οικοσυστημάτων» ή το «Τα δικαιώματα των ρομπότ».

Εικόνα 1: Το εξώφυλλου του τεύχους #16 (δημιουργία του Π. Καβαρινού)

Στα 17 τεύχη κυκλοφορίας του το «Α.Λ.Μ.Α.» έχει καλύψει θεματικές, όπως η υγεία («Η υγεία… αλλιώς!»), οι φυσικές επιστήμες («Οι φυσικές επιστήμες… φυσικά!»), η Θεσσαλονίκη, τα δικαιώματα, ο εθελοντισμός, η πανδημία, τα συναισθήματα, οι αριθμοί, η ευγένεια στο διαδίκτυο, οι εξαρτήσεις, τα επαγγέλματα και η τέχνη. Για παράδειγμα, στο τεύχος «Η Τέχνη … αλλιώς», οι μαθητές/τριες εξερευνούν την καθολικότητα της Τέχνης («Τέχνη: Η Γλώσσα της Ανθρωπότητας»), προβληματίζονται για τα όρια της («Τι ΔΕΝ είναι τέχνη;») και διαπιστώνουν πώς μπορεί να αξιοποιηθεί, βέλτιστα, στην εκπαίδευση («Συνέντευξη με την υπεύθυνη του Ομίλου Αρχαιολογίας, Εικαστικών και Ψηφιδωτού κας Βασιλικής Γκράτζιου») ενώ στο τεύχος που είναι αφιερωμένο στου εθισμούς συνδέουν βιωματικές εμπειρίες («Ξανά και ξανά και ξανά») με κοινωνικά ζητήματα («Μια δεύτερη ευκαιρία»). Αυτή η θεματική εστίαση τους επιτρέπει να εμβαθύνουν σε ένα θέμα, να το προσεγγίσουν από πολλαπλές οπτικές και να δημιουργήσουν περιεχόμενο που συνδυάζει έρευνα, φαντασία και κριτική σκέψη. Το «Α.Λ.Μ.Α.» δεν είναι απλώς ένα μέσο έκφρασης, αλλά ένα εργαλείο που ενώνει τη σχολική κοινότητα με την κοινωνία, δίνοντας φωνή στους νεότερους και ενισχύοντας την αίσθηση του «ανήκειν».

2.2. Παιδαγωγική Φιλοσοφία

Η παιδαγωγική φιλοσοφία της μαθητικής εφημερίδας «Α.Λ.Μ.Α.» βασίζεται στη βιωματική μάθηση, τη συλλογική δημιουργία και την καλλιέργεια δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα, με σκοπό τη

διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (P21, 2011). Εμπνευσμένη από τη θεωρία των πολυγραμματισμών, η εφημερίδα αναγνωρίζει τους/τις μαθητές/τριες ως συνδιαμορφωτές της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως παθητικούς αποδέκτες γνώσης (New London Group, 1996). Αυτή η προσέγγιση προάγει τον κριτικό γλωσσικό γραμματισμό, την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων και την ικανότητα αξιολόγησης πληροφοριών. Για παράδειγμα, στο τεύχος *«Η καταιγίδα μίας… πανδημίας»*, οι μαθητές/τριες συνδυάζουν επιστημονική ανάλυση (*«Στο φως των ερευνών: Ποια η προέλευση του Covid-19»*) με δημιουργική έκφραση (*«Το Soundtrack της καραντίνας»*), αναδεικνύοντας τη διαθεματικότητα και την πολυγραμματισμικότητα της σύγχρονης μάθησης.

Κεντρικοί παιδαγωγικοί άξονες είναι η προαγωγή της συνεργασίας και της δημοκρατικής συμμετοχής. Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά, αποφασίζουν συλλογικά τις θεματικές και τα περιεχόμενα, και λαμβάνουν εξατομικευμένη καθοδήγηση από τις εκπαιδευτικούς. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται η προσωπική υπευθυνότητα και η συλλογική συνείδηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το τεύχος *«Δικαίωμα»*, όπου διερευνούν θέματα όπως *«Το δικαίωμα στη μάθηση»* και *«Δικαιώματα ζώων… Υποχρεώσεις ανθρώπων»*, συνδυάζοντας έρευνα, συνεντεύξεις και καλλιτεχνικές δημιουργίες, όπως γελοιογραφίες.

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων (π.χ. λογισμικά για γραφικά, επεξεργασία ήχου και βίντεο) καλλιεργεί την ψηφιακή εγγραμματοσύνη, ενώ η πολυτροπικότητα —ποιήματα, διηγήματα, γρίφοι— ενισχύει τη δημιουργικότητα και την εκφραστική αυτονομία των μαθητών/τριών (Cope & Kalantzis, 2009). Επιπλέον, ενθαρρύνεται η μεταγνωστική τους επίγνωση, καθώς μαθαίνουν να αξιολογούν τη δουλειά τους και να αναστοχάζονται πάνω στη διαδικασία μάθησης, όπως φαίνεται σε δραστηριότητες όπως οι σκακιστικοί γρίφοι ή οι βιβλιοκριτικές, π.χ. *«Βιβλιοπροτάσεις, τεύχος 17»*. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και τον δημόσιο λόγο είναι κεντρικός άξονας της εφημερίδας. Στο *«Επετειακό τεύχος»* για τα 40 χρόνια από την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΕ, αναλύουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα (*«Ευρωπαϊκή Ένωση – Ελλάδα: Μια ιδιάζουσα σχέση»*) και θέματα όπως ο ευρωσκεπτικισμός, ενισχύοντας την εξωστρέφεια, την πολιτειότητα και τη δημοκρατική συνείδηση (Alm, 2024). Έτσι, η εφημερίδα συνιστά έναν παιδαγωγικό χώρο όπου η θεωρία των πολυγραμματισμών ζωντανεύει στην πράξη, διαμορφώνοντας μαθητές/τριες ικανούς/ές να ανταποκριθούν στις πολυδιάστατες προκλήσεις του 21ου αιώνα.

2.3. Διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης της μαθητικής εφημερίδας

Οι διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης της μαθητικής εφημερίδας «Α.Λ.Μ.Α.» διαρθρώνονται γύρω από έναν κύκλο συνεργατικής και διερευνητικής εργασίας, ο οποίος περιλαμβάνει τα εξής στάδια: επιλογή θεματικής, ερευνητική διερεύνηση, δημιουργική παραγωγή και τελική παρουσίαση.

Η θεματική κάθε τεύχους καθορίζεται συλλογικά από τους/τις μαθητές/τριες, μέσω διαλόγου και δημοκρατικών διαδικασιών (συζητήσεις, προτάσεις, ψηφοφορίες), ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα και την αίσθηση ιδιοκτησίας του μαθησιακού έργου. Ενδεικτικά, το τεύχος *«Κύπρος, Ελλάδα, Ομογένεια»* γεννήθηκε από την επιθυμία τους να εξερευνήσουν τις πολιτισμικές και εκπαιδευτικές διασυνδέσεις των δύο χωρών, ενώ το *«Ευγένεια στο διαδίκτυο»* αντανακλά τον προβληματισμό τους σχετικά με την υπεύθυνη διαδικτυακή συμπεριφορά.

Η φάση της έρευνας περιλαμβάνει την αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών από πολλαπλές και ποικίλες πηγές – επιστημονικά άρθρα, έντυπα μέσα, διαδικτυακές πηγές, αλλά και συνεντεύξεις με ειδικούς – ενισχύοντας τον κριτικό γραμματισμό και την ικανότητα διάκρισης εγκυρότητας. Στο τεύχος *«Ψυχής αγώνας άγονος»*, για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες διερεύνησαν το φαινόμενο του εθισμού στα ψηφιακά παιχνίδια, προσεγγίζοντάς το τόσο επιστημονικά (*«Κατανόηση της εθιστικής συμπεριφοράς στα βιντεοπαιχνίδια»*) όσο και βιωματικά-διερευνητικά (*«Συνέντευξη με την κα Πιλιτσίδου»*).

Η δημιουργική φάση οργανώνεται γύρω από έναν διακριτό καταμερισμό ρόλων, που βασίζεται στις ιδιαίτερες δεξιότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Έχουν συσταθεί τρεις επιμέρους ομάδες:

- η **ομάδα σύνταξης**, αρμόδια για τη συγγραφή και την επιμέλεια των κειμένων,
- η **δημιουργική ομάδα**, υπεύθυνη για την παραγωγή πολυτροπικών περιεχομένων (εικόνες, σκίτσα, ψηφιακές συνθέσεις),
- και η **ομάδα ψηφιακής υποστήριξης**, η οποία επιμελείται την τεχνολογική διάσταση της εφημερίδας (μορφοποίηση, διάταξη, ψηφιοποίηση).

Παράλληλα, οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν σαφώς καθορισμένους ρόλους, όπως επιμελητής κειμένων, αθλητικογράφος, εικονογράφος ή υπεύθυνος πολυμέσων, οι οποίοι ενισχύουν τη δέσμευση, την υπευθυνότητα και την επαγγελματική προσέγγιση του έργου. Καθ' όλη τη διάρκεια της παραγωγής του κάθε τεύχους, εφαρμόζεται ένα σύστημα αμοιβαίας ανατροφοδότησης: διαβάζουν, σχολιάζουν και αξιολογούν τις εργασίες των συμμαθητών τους, σε κλίμα ενσυναίσθησης και αλληλοσεβασμού. Η πρακτική αυτή ενισχύει δεξιότητες μεταγνώσης, κριτικής σκέψης και στοχαστικής μάθησης, προσδίδοντας στον εκπαιδευτικό εγγραμματισμό συλλογικό χαρακτήρα.

Η όλη διαδικασία υποστηρίζεται από τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λειτουργούν ως καθοδηγητές και εμψυχωτές, χωρίς να επιβάλλονται, σύμφωνα με τις αρχές της μαθησιακής αυτονομίας. Η ποικιλομορφία του περιεχομένου – από επιστημονικά κείμενα (*«Τι μένει να ανακαλύψουμε;»*) έως λογοτεχνικά έργα (*«Για ένα πουλόβερ σχολικό, για μιαν Ελένη…»*) και δημιουργικούς γρίφους – αντανακλά την έμφαση στην πολυτροπικότητα, την καλλιέργεια δημιουργικής έκφρασης και τη διαρκή μεταγνωστική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών.

2.4. Δράσεις εξωστρέφειας της μαθητικής εφημερίδας

Η συμμετοχή της σχολικής εφημερίδας «Α.Λ.Μ.Α.» σε διαγωνισμούς, συνέδρια και μέσα ενημέρωσης αναδεικνύει την καλλιέργεια κρίσιμων δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα, ενισχύοντας την εξωστρέφεια, τη δημιουργικότητα, την κοινωνική συνείδηση και τη μαθησιακή αυτονομία των μαθητών/τριών. Η προβολή της δουλειάς τους σε ευρύτερα fora δεν αποτελεί απλώς αναγνώριση· λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της προσωπικής ευθύνης, δεξιότητες απαραίτητες για την ενεργό συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία.

Τα βραβεία που απονεμήθηκαν στο «Α.Λ.Μ.Α.» επιβεβαιώνουν την ποιότητα και το βάθος αυτών των δεξιοτήτων στην πράξη. Το 2ο Βραβείο στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό «Η καταιγίδα… μιας πανδημίας» (2021-2022) ανέδειξε την ικανότητα των μαθητών/τριών να συνδυάζουν επιστημονική σκέψη με δημιουργική έκφραση, ενώ το 1ο Βραβείο Συμπράξεων Δευτεροβάθμιας στον Διεθνή Διαγωνισμό «Κύπρος, Ελλάδα, Ομογένεια: εκπαιδευτικές γέφυρες» (2022-2023) κατέδειξε τις δεξιότητες συνεργασίας και διαπολιτισμικής κατανόησης που καλλιεργούνται όταν σχολεία συνεργάζονται με κοινό στόχο. Η αναγνώριση μέσω βραβείων, όπως το 2ο Βραβείο για το «Ψυχής Αγώνας Άγονος» και ο Έπαινος για το «Ευγένεια στο Διαδίκτυο» (2023-2024), δεν λειτουργεί απλώς ως επιβράβευση. Ενισχύει τη νοηματοδότηση της μάθησης, καθώς η δουλειά των μαθητών/τριών αποκτά απτό κοινωνικό αντίκτυπο. Καλλιεργείται η υπευθυνότητα απέναντι στην πληροφορία, η ενσυναίσθηση και η ικανότητα διαχείρισης κοινωνικά σύνθετων θεμάτων, όπως η ψυχική υγεία και η ψηφιακή ηθική. Οι δράσεις αυτές απαιτούν ομαδική εργασία, υπευθυνότητα και υψηλό επίπεδο ερευνητικής και επικοινωνιακής ικανότητας.

Η προετοιμασία και συμμετοχή των μαθητών/τριών σε τέτοιες δράσεις ενεργοποιεί την ικανότητα για αναστοχασμό και επίλυση προβλημάτων, καθώς καλούνται να επιλέξουν θέματα, να οργανώσουν την εργασία τους, να αξιολογήσουν πηγές και να παρουσιάσουν τις ιδέες τους με τρόπο κατανοητό και πειστικό. Η δημιουργία πολυμεσικών προϊόντων (άρθρα, σκίτσα, βίντεο, συνεντεύξεις) υποστηρίζει τη ψηφιακή εγγραμματοσύνη και την εξοικείωση με σύγχρονα εργαλεία επικοινωνίας, δεξιότητες απαραίτητες για το εργασιακό περιβάλλον του μέλλοντος.

Η συμμετοχή της εφημερίδας στο «3ο Μαθητικό Συνέδριο Έρευνας και Επιστήμης», στην εκπομπή «Δημότης online» και η αναφορά της στον τοπικό Τύπο (grtimes.gr, 2023) αποδεικνύουν τη σύνδεση της σχολικής κοινότητας με το κοινωνικό γίγνεσθαι και την ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν». Οι μαθητές/τριες ενδυναμώνονται ως ενεργοί πολίτες με φωνή και λόγο στον δημόσιο

χώρο, γεγονός που ενισχύει την κοινωνική υπευθυνότητα, την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα δημόσιου λόγου. Το «Α.Λ.Μ.Α.» αναδεικνύεται, έτσι, όχι μόνο ως χώρος δημιουργίας, αλλά και ως ζωντανό εργαστήριο για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα, δίνοντας στους μαθητές/τριες τα εφόδια να κατανοούν τον κόσμο και να τον διαμορφώνουν με ευθύνη και φαντασία.

2.5. Ανάπτυξη δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα μέσω της μαθητικής εφημερίδας «Α.Λ.Μ.Α.»

Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (2009), η καλλιέργεια των πολυγραμματισμών δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσω απλών εκπαιδευτικών εντολών ή αποσπασματικών πρακτικών· απαιτείται στοχευμένος σχεδιασμός, ποικίλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις και ευέλικτοι εκπαιδευτικοί με δυνατότητα ενσωμάτωσης διεπιστημονικών και αυθεντικών δραστηριοτήτων κατά τη διαδικασία των εκπαιδευτικών δράσεων. Πιο συγκεκριμένα, όπως προτείνεται στο διεθνές πλαίσιο ανάπτυξης των δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα, είναι αναγκαίο να προσφέρονται στους μαθητές/τριες ευκαιρίες για την εφαρμογή τους σε αυθεντικά συμφραζόμενα, μέσω δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν τον σχεδιασμό, την τέχνη, τον λόγο και τη δημιουργική έκφραση· δραστηριότητες που συχνά δεν χωρούν στο παραδοσιακό ημερήσιο πρόγραμμα, αλλά προσφέρουν χώρο για πειραματισμό, εξωστρέφεια και νοηματοδοτημένη μάθηση (P21, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, η λειτουργία της σχολικής εφημερίδας λειτουργεί ως παράδειγμα καλής πρακτικής. Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στη δημιουργία δημοσιογραφικού περιεχομένου, στην οργάνωση καινοτόμων δράσεων εξωστρέφειας, στη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς και στη συμμετοχή σε εθνικούς και διεθνείς διαγωνισμούς. Η όλη διαδικασία κινητοποιεί πολυδιάστατες δεξιότητες που διατρέχουν το σύνολο των στόχων της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ακολουθώντας την τυπολογία της Kaufman (2013:81-83), στον Πίνακα 1 αποτυπώνονται οι επιμέρους δεξιότητες, οι οποίες αναπτύσσονται μέσω ποικίλων μαθητικών ενεργειών και δράσεων, ενώ παρατίθενται και ενδεικτικά παραδείγματα.

Πίνακας 1: Δεξιότητες, μαθητικές ενέργειες και ενδεικτικά παραδείγματα

	Δεξιότητα	**Μαθητικές ενέργειες**	**Ενδεικτικό Παράδειγμα Άρθρου / Τεύχους ή Δράσης**
.	Παγκόσμια Συνείδηση	Συμμετοχή σε διακρατικές συνεργασίες και δημιουργίες	• Συνέντευξη – Μαρτυρία για την εισβολή στην Κύπρο • 1ο Βραβείο στον Διεθνή Διαγωνισμό «Κύπρος, Ελλάδα, Ομογένεια»
2.	Δημιουργικότητα	Δημιουργία πρωτότυπων λογοτεχνικών έργων, σκίτσων, βίντεο, θεατρικών	«Με αφορμή μία εικόνα: Μπορεί μια μηχανή να γίνει πιο ανθρώπινη από εμάς;»
3.	Περιβαλλοντικός Γραμματισμός	Κριτική ανάλυση ζητημάτων αειφορίας	«Κοινότητα Δημοκρατίας και Ευθύνης: Το δικαίωμα στη συμμετοχή»
4.	Υγεία και Ευημερία	Έρευνα και συγγραφή για θέματα διατροφής και ευεξίας	«Δωρί(ζω), ελπί(ζω), άρα ζω!»
5.	Ηγετικές Δεξιότητες	Ανάληψη ρόλων στην ομάδα (συντάκτης, επιμελητής, υπεύθυνος θεματικής)	• «Δικαιώματα ζώων… Υποχρεώσεις ανθρώπων» • Διακριτοί ρόλοι στη δημιουργία των τευχών
6.	Κοινωνική Ευθύνη	Προγράμματα κοινωνικής ευαισθητοποίησης	Τεύχος για τον Εθελοντισμό
7.	Κριτική Σκέψη	Ανάλυση και αξιολόγηση πληροφοριών	Επιλογή κατάλληλων πληροφοριών, δημιουργική προσέγγιση των θεματικών τευχών
8.	Οικονομικός Γραμματισμός	Έρευνα για διεθνή οικονομικά θέματα	«Ο σύγχρονος πυρετός χρυσού»
9.	Συγκείμενη Μάθηση	Ανάλυση θεμάτων από πολλαπλές οπτικές	Η θεματική μορφή των τευχών
10.	Ηθική	Δημιουργία και τήρηση ηθικού πλαισίου εργασίας	Πλήρη αναφορά βιβλιογραφίας
11.	Προσαρμοστικότητα	Εναλλαγή ρόλων ανάλογα με τις ανάγκες κάθε τεύχους	Ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, αξιοποίηση κατάλληλων εργαλείων
12.	Γραμματισμός στην επιχειρηματικότητα και στις επιχειρηματικές δεξιότητες	Σχεδιασμός καινοτόμων ιδεών, παρουσίαση προτάσεων	Τεύχος: «Επαγγέλματα... Αλλιώς»

13.	Επίλυση Προβλημάτων	Αντιμετώπιση θεμάτων διαχείρισης σε μικροκλίμακα και σε ετήσια βάση	• Αντιμετώπιση προβλημάτων σύνταξης, μορφοποίησης και έκδοσης της εφημερίδας
14.	Επικοινωνιακές Δεξιότητες	Συνεντεύξεις, παρουσιάσεις σε ΜΜΕ, συγγραφή άρθρων	• Συνέντευξη με τον ιδιοκτήτη της γκαλερί «Ειρμός» • Συμμετοχή σε συνέδρια (π.χ. 3ο Μαθητικό Συνέδριο Έρευνας και Επιστήμης)
15.	Γραμματισμός στα ΜΜΕ	Παραγωγή πολυμεσικού υλικού, δημοσίευση σε ιστοσελίδες, παρουσίαση στη δημόσια σφαίρα	• Διαμόρφωση ψηφιακής έκδοσης • Συνέντευξη στην εκπομπή «Δημότης online»
16.	Δεξιότητες Συνεργασίας	Δομημένες ομάδες (σύνταξης, δημιουργίας, ψηφιακής υποστήριξης), ανατροφοδότηση συμμαθητών	Ανατροφοδότηση σε κείμενα συμμαθητών, παραγωγή συλλογικών έργων
17.	Τεχνολογικός Γραμματισμός	Χρήση εργαλείων επεξεργασίας και έκδοσης εφημερίδας	• Ψηφιακή επιμέλεια • Χρήση Canva, Google Docs κτλ.
18.	Αυτοεκτίμηση	Παρακολούθηση της πορείας και του ρόλου τους στο έργο	Ορατή βελτίωση των συγγραφικών, ψηφιακών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων από τεύχος σε τεύχος
19.	Προσωπική Παραγωγικότητα	Διαχείριση χρόνου, αναθέσεων και παραδοτέων	Οργάνωση περιεχομένου ανά ομάδα και τεύχος
20.	Προσωπική Ευθύνη και Αυτοδιάθεση	Ανάληψη πρωτοβουλιών, διαχείριση έργου ανεξάρτητα	Ανάπτυξη προσωπικής οπτικής και πρωτοβουλιών για άρθρα ή/και συνεντεύξεις
21.	Καινοτομία	Διεπιστημονικές προσεγγίσεις, πειραματισμός με νέα είδη λόγου	• «Αγροτικά επαγγέλματα, σήμερα και αύριο» • «Η πραγματική δύναμη των γυναικών»

Η εμπειρία των μαθητών/τριών στον Όμιλο «Α.Λ.Μ.Α.» αναδεικνύει τη μετάβαση από την παραδοσιακή σχολική μάθηση σε ένα περιβάλλον ενεργούς μάθησης, όπου η γνώση συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο, τα κοινωνικά ζητήματα και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Οι δραστηριότητες εξωστρέφειας, όπως οι παρουσιάσεις σε εκπομπές, οι συνεντεύξεις με τοπικούς φορείς, η δημοσιογραφική κάλυψη κοινωνικών προβλημάτων και η συμμετοχή σε διαγωνισμούς, συνθέτουν ένα ισχυρό πλαίσιο βιωματικής μάθησης που ενεργοποιεί ολόπλευρα τους/τις μαθητές/τριες.

3. Παιδαγωγικές προκλήσεις της σχολικής εφημερίδας και η επίδραση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ)

Η εισαγωγή της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στον χώρο της εκπαίδευσης δημιουργεί ένα νέο πλέγμα προκλήσεων και δυνατοτήτων. Παρότι η λειτουργία μίας μαθητικής εφημερίδας βασίζεται στις αρχές των πολυγραμματισμών και της βιωματικής μάθησης, ταυτόχρονα καλείται, και θα κληθεί ακόμη περισσότερο στο άμεσο μέλλον, να ενσωματώσει δημιουργικά τα νέα ψηφιακά εργαλεία, διατηρώντας, ωστόσο, τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα.

Η ραγδαία είσοδος της ΤΝ, μέσω εργαλείων όπως το ChatGPT και το DALL·E, εισάγει νέα επίπεδα πολυπλοκότητας στην εκπαιδευτική πρακτική. Η πρόκληση έγκειται στην αξιοποίηση αυτών των εργαλείων για παραγωγή περιεχομένου, χωρίς να υποβαθμίζεται η αυθεντική μαθητική δημιουργικότητα και η κριτική μεταγλώσσα (Kalantzis & Cope, 2023). Η απουσία επιμόρφωσης σε αυτούς τους τομείς για τους εκπαιδευτικούς εντείνει το χάσμα (Kalantzis & Cope, 2025). Η έρευνα, η ανάλυση και η τεκμηρίωση αποτελούν βασικά στοιχεία της εφημερίδας, ωστόσο, η ευκολία χρήσης εργαλείων ΤΝ για αυτόματη παραγωγή ιδεών και περιεχομένου ενδέχεται να υπονομεύσει την ανάπτυξη της ανεξάρτητης κριτικής σκέψης, θεμελιώδους δεξιότητας για τον 21ο αιώνα (Selwyn, 2011). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώσουν παιδαγωγικές στρατηγικές που θα χρησιμοποιούν την ΤΝ υποστηρικτικά και όχι ως υποκατάστατο των μαθησιακών διαδικασιών (Rotherham & Willingham, 2010).

Η δημιουργικότητα, αποτελεί πυρήνα της προσπάθειας, όμως, η παραγωγή πρωτότυπου περιεχομένου απειλείται όταν η ΤΝ προσφέρει «έτοιμες» λύσεις σε μορφή ποιημάτων, γραφικών ή άρθρων. Η πρόκληση είναι η χρήση της ΤΝ ως έμπνευση, όχι ως υποκατάσταση της ανθρώπινης φαντασίας (P21, 2011). Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων απαιτεί υποδομές και δεξιότητες. Η άνιση πρόσβαση σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό, ενδέχεται να αποκλείσει μαθητές/τριες από τη συμμετοχή. Ταυτόχρονα, η ανάγκη συνεχούς τεχνικής υποστήριξης και αναβάθμισης υπερβαίνει συχνά τις δυνατότητες ενός σχολικού περιβάλλοντος (Kalantzis & Cope, 2025).

Εικόνα 2: Το εξώφυλλο του πιο πρόσφατου τεύχους, #17 (δημιουργία της Ι. Παπαβασιλείου)

Η παραγωγή μιας εφημερίδας είναι χρονοβόρα και απαιτητική. Η ένταξη της ΤΝ απαιτεί επιπλέον χρόνο για κατάρτιση και αξιολόγηση, ενώ πρέπει να συνυπολογιστούν και οι απαιτήσεις συμμετοχής σε διαγωνισμούς ή δράσεις. Η πίεση αυτή μπορεί να δυσχεράνει την ενσωμάτωση των καινοτομιών στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Η αυθεντικότητα, η πνευματική ιδιοκτησία και η ψηφιακή ηθική αναδεικνύονται ως κρίσιμα ζητήματα, ιδίως όταν οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με περιεχόμενο παραγόμενο από ΤΝ. Η ανάγκη καλλιέργειας της ψηφιακής υπευθυνότητας είναι θεμελιώδης, ώστε η εφημερίδα να λειτουργεί ως πλαίσιο ανάπτυξης κοινωνικής συνείδησης. Η επαφή με την κοινότητα και η καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν» ενδέχεται να αποδυναμωθούν από την αυτοματοποίηση της επικοινωνίας. Η «Α.Λ.Μ.Α.» διακρίνεται για την εξωστρεφή της δράση ωστόσο απαιτείται στρατηγική διατήρησης της ανθρωποκεντρικής διάστασης σε ένα ολοένα και πιο ψηφιοποιημένο περιβάλλον (Kalantzis & Cope, 2025).

Η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η ψηφιακή επίγνωση και η κοινωνική υπευθυνότητα δεν μπορούν να προκύψουν αυτόματα μέσω της τεχνολογίας· απαιτούν παιδαγωγικό σχεδιασμό που θέτει την ανθρώπινη διάσταση στο επίκεντρο. Η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική αποστολή μίας μαθητικής εφημερίδας μόνο όταν αξιοποιείται με υπευθυνότητα, ισοτιμία και στοχευμένη καθοδήγηση. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ΤΝ δεν λειτουργεί ως υποκατάστατο, αλλά ως αφορμή για βαθύτερη μάθηση, καλλιεργώντας στους μαθητές/τριες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν ενεργά, δημιουργικά και με επίγνωση στον κόσμο που αλλάζει.

4. Επίλογος

Η σχολική εφημερίδα «Α.Λ.Μ.Α.» αποτελεί ένα παράδειγμα του πώς ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό εγχείρημα μπορεί να ενσωματώνει τις δεξιότητες για τον 21ο αιώνα με τρόπο αυθεντικό, δημιουργικό και βιωματικό. Μέσα από τη διαθεματική και συνεργατική της φύση, ενισχύει τη φωνή των μαθητών/τριών, καλλιεργεί πολυγραμματισμούς και δίνει χώρο στην προσωπική έκφραση, ενώ ταυτόχρονα προάγει την κοινωνική συμμετοχή και την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας. Ωστόσο,

η ραγδαία είσοδος της ΤΝ στο εκπαιδευτικό τοπίο επαναπροσδιορίζει, συνεχώς, το πλαίσιο αυτών των δράσεων, αναδεικνύοντας κρίσιμες παιδαγωγικές προκλήσεις. Η ανάγκη για ισότιμη πρόσβαση στην τεχνολογία, η διαφύλαξη της δημιουργικότητας, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η ηθική χρήση των νέων εργαλείων καθιστούν επιτακτική την ενίσχυση της παιδαγωγικής καθοδήγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η πρόκληση του σήμερα είναι να διατηρηθεί ο ανθρώπινος πυρήνας της μάθησης μέσα σε ένα ψηφιακό περιβάλλον που εξελίσσεται ταχύτατα. Το «Α.Λ.Μ.Α.» μπορεί να συνεχίσει να λειτουργεί ως εργαστήριο δημοκρατίας, δημιουργίας και στοχασμού, υπό την προϋπόθεση ότι θα παραμείνει ανοιχτή στην καινοτομία, με κριτικό βλέμμα και με σεβασμό στον εκπαιδευτικό της ρόλο. Η πορεία προς το σχολείο του μέλλοντος περνά μέσα από πρακτικές που συνδυάζουν τεχνολογικά επιτεύγματα με παιδαγωγική σοφία και ανθρωπιστικό όραμα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Alm, A. (2024). Exploring Autonomy in the AI Wilderness: Learner Challenges and Choices. *Educ. Sci.* 14. 1369.

Cope, B., & Kalantzis, M. (eds.). (2009). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.* London and New York: Routledge.

Hallström, J. (2023). The Philosophical and Political Value of Technology Education: Fostering Technological Multiliteracies. In Gill, D., Irving-Bell, D., McLain, M. (eds), *The Bloomsbury Handbook of Technology Education*. London: Bloomsbury Academic. pp. 346-355.

Kalantzis, M. Cope, B. (2023). Multiliteracies: A Short Update. *The International Journal of Literacies,* 30(2), pp. 1-16.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2025). Literacy in the time of Artificial Intelligence. *Reading Research Quarterly*. 60:1. e591.

Kaufman, K. J. (2013). 21 Ways to 21st Century Skills: Why Students Need Them and Ideas for Practical Implementation, *Kappa Delta Pi Record*, 49(2), pp. 78-83.

Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st Century Skills: Prepare Students for the Future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121–123. https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575.

Laurillard, D. (2008). *Digital technologies and their role in achieving our ambitions for education*. London: Institute of Education, University of London.

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2011). *Framework for 21st Century Learning*. Washington, D.C.: Partnership for 21st Century Learning.

Rotherham, A. J., Willingham, D. T. (2010). "21st-Century" Skills Not New, but a Worthy Challenge. *American Educator*, 34(1), pp. 17-20.

Selwyn, N. (2011): Technology, media and education: telling the whole story. *Learning, Media and Technology*. 36:3. pp. 211-213.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*. 66:1. pp. 60-92.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st Century Skills. *Discussienota. Zoetermeer*: The Netherlands: Kennisnet, 23:03. 2000.

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΥΕΛΙΞΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ ΜΙΚΡΟΥ ΜΗΚΟΥΣ ΣΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ

Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια

Περίληψη

Η ευελιξία αποτελεί μία δεξιότητα με την οποία το άτομο αντιδράει αποτελεσματικά σε κάθε νέα συνθήκη και οδηγείται σε λειτουργικές λύσεις, ενώ στο σχολείο, η εκπαιδευτική ταινία μικρού μήκους μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των παιδιών να προσαρμόζονται σε αλλαγές με θετικό τρόπο. Η δημιουργική ανάγνωση και γραφή, από την άλλη, με τις παιγνιώδεις ασκήσεις παραγωγής ποικίλων αφηγημάτων, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να είναι ανοιχτά σε νέες σκέψεις και να εργάζονται ευέλικτα. Η θετική επίδραση του εργαστηρίου δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής στην ενίσχυση της δεξιότητας της ευελιξίας αποτυπώνεται μέσω ενός ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο οποίο πήραν μέρος 1020 μαθητές και μαθήτριες των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Το περιεχόμενο του εργαστηρίου αναφορικά με τη δεξιότητα της ευελιξίας και τη χρήση της εκπαιδευτικής ταινίας, αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία έδειξαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στα παραπάνω, αναλύονται στο παρόν άρθρο.

Λέξεις κλειδιά: ευελιξία, εκπαιδευτική ταινία, δημιουργική γραφή

1. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις, αλλά και οι αλλαγές στην παγκόσμια αγορά εργασίας ανέδειξαν σε ιδιαίτερα σημαντικές τις δεξιότητες εκείνες με τις οποίες το άτομο διαχειρίζεται τον εαυτό του, αλλά και τη σχέση του με τους άλλους και οι οποίες αποτελούν τις μαλακές ή οριζόντιες δεξιότητές του (Claxton, Costa & Kallick, 2016). Η ευελιξία αποτελεί μία από αυτές και σχετίζεται με την ικανότητά του να εκτελεί σύνθετα έργα, να επιτυγχάνει τους στόχους του και να προσαρμόζεται σε ποικίλες αλλαγές (Miyake et al., 2000). Μάλιστα, για τους Goldstone και Landy (2010), αφορά την ικανότητα του ατόμου να μεταπηδά από ένα έργο σε ένα άλλο, να εκτελεί πολλά έργα ταυτόχρονα, να αλλάζει συμπεριφορά όταν αλλάζουν οι συνθήκες, να βρίσκει διάφορες λύσεις σε προβλήματα, αλλά και να δημιουργεί νέα γνώση. Στα παραπάνω να προστεθεί ότι η κατοχή της εν λόγω δεξιότητας, δίνει τη δυνατότητα στα άτομα, όχι μόνο να αντικαθιστούν τις αρνητικές τους σκέψεις με θετικές, αλλά και να αναπτύσσουν νέους μηχανισμούς διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων (Arslan & Turk, 2022).

Σε ό,τι αφορά το σχολικό πλαίσιο, παρά το γεγονός ότι η εν λόγω δεξιότητα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να σκέφτονται δημιουργικά και να αξιοποιούν τη γνώση με ποικίλους τρόπους, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν συχνά παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές που δίνουν έμφαση στην απομνημόνευση και τις σταθερές διαδικασίες, στοιχεία, δηλαδή, που δεν προάγουν αποτελεσματικά την ικανότητα αυτή των παιδιών (Sugilar & Nuraida, 2022). Αντίθετα, η ευελιξία μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την ενασχόληση με την επίλυση προβλημάτων και τις μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, δίνοντας, έτσι, την ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να προσαρμόζονται σε καινούριες κάθε φορά καταστάσεις (Feng et al., 2020). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εμφυσήσουν στα παιδιά αναφορικά με τη δεξιότητα της ευελιξίας τις παρακάτω συμπεριφορές: α) Να αντιμετωπίζουν την αλλαγή ως αναπόφευκτο μέρος της ζωής τους, αλλά και ως ευκαιρία για μάθηση, β) Να μην κατηγορούν τους εαυτούς τους ή τους άλλους όταν οι συνθήκες αλλάζουν, γ) Να αξιολογούν με προσοχή τις καταστάσεις, ώστε να αναγνωρίζουν πότε μία

αλλαγή είναι απαραίτητη, δ) Να είναι ανοιχτοί στο να αλλάζουν την προσέγγισή τους, εφόσον η υπάρχουσα δεν είναι αποτελεσματική, ε) Να προσπαθούν να ξεπερνούν τα όποια εμπόδια, αλλά πάντοτε λαμβάνοντας υπόψη τον αντίκτυπο που μπορεί να έχουν οι αλλαγές στους γύρω τους, ζ) Να είναι ανοιχτοί στις προτάσεις των άλλων για το πώς μπορεί να γίνει μια αλλαγή και τέλος η) Να είναι υποστηρικτικοί απέναντι σε όσους βιώνουν μία αλλαγή στη ζωή τους (UMJ, 2020).

Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική ταινία μικρού μήκους, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, αλλά και της συνεργατικής μάθησης (Σπύρου & Αλιβίζος, 2017). Μάλιστα, μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, όπως ενδεικτικά στα γλωσσικά μαθήματα με στόχο την προώθηση της προφορικής ικανότητας των παιδιών, στις κοινωνικές επιστήμες με στόχο την προσέγγιση κοινωνικών γεγονότων, αλλά και στις φυσικές επιστήμες για την παρουσίαση φαινομένων και διαδικασιών που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμα από τα παιδιά (Σοφός, 2013). Άλλωστε, η εκπαιδευτική ταινία μικρού μήκους ενισχύει την απομνημόνευση και την κατανόηση, αλλά και τον εκφραστικό πλούτο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες σκέφτονται με τη βοήθεια οπτικών και κινητικών εικόνων, γεγονός που αναβαθμίζει τη γνώση και μειώνει την ανάγκη για επανάληψη. Στα παραπάνω να προστεθεί ότι ενισχύεται η ικανότητα των παιδιών να αξιολογούν τις ανθρώπινες σχέσεις, να ερμηνεύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, αλλά και να διαπιστώνουν αποτελεσματικότερα τη σχέση αιτίου και αποτελέσματος (Kabadayi, 2012). Να τονιστεί, ακόμα, ότι μελέτες (Demirel, 2008. Hakkari et al., 2008) έδειξαν ότι μέσω των ταινιών προσελκύεται η προσοχή των παιδιών για μεγάλο χρονικό διάστημα κι ενισχύεται κατά πολύ η μνημονική τους ικανότητα.

Αναφορικά με τη δημιουργική ανάγνωση και γραφή, οι οποίες συλλειτουργούν και η μία προϋποθέτει την άλλη, αποτελούν, όχι μόνο τρόπους έκφρασης και αυτοανακάλυψης, αλλά και ενίσχυσης των συγγραφικών δεξιοτήτων, δίνοντας τη δυνατότητα στον εμπλεκόμενο να υπερβεί την κυριολεκτική κατανόηση ενός κειμένου και να προσθέσει σε αυτό τα δικά του νοήματα (Dawson, 2005). Ειδικότερα, ο δημιουργικός αναγνώστης και συγγραφέας, έχοντας ως αφόρμηση οποιοδήποτε κειμενικό είδος, αφού το διαβάσει και το ερμηνεύσει σύμφωνα με τις δικές του πεποιθήσεις και αντιλήψεις, διατυπώνει στο τέλος τη δική του ερμηνεία, παράγοντας με αυτόν τον τρόπο ένα νέο γραπτό προϊόν (Τσάτσου-Νικολούλη, 2020). Στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής η εκπαιδευτική ταινία μικρού μήκους μπορεί να λειτουργήσει ως εφαλτήριο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και, κυρίως, της δημιουργικότητας των παιδιών, παρέχοντάς τους γνώσεις και τεχνικές για να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα και στη συνέχεια να τα δημοσιοποιήσουν στην ολομέλεια.

Στο πλαίσιο του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος «Μαλακές/Οριζόντιες Δεξιότητες (soft skills) & Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, αξιοποιήθηκε η ταινία “Last Shot” της Widodo (2016), η οποία έδωσε το έναυσμα για συζήτηση γύρω από πιθανούς τρόπους προσαρμογής σε ενδεχόμενες αλλαγές της καθημερινότητας. Επιπλέον, λειτούργησε και ως αφόρμηση δημιουργικής γραφής, παρέχοντας στους μαθητές και τις μαθήτριες την ευκαιρία να γράψουν τα λόγια των ηρώων σε πρώτο ή δεύτερο πρόσωπο, δημιουργώντας, έτσι, το δικό τους κόμικ. Η ερευνητική διαδικασία και τα αποτελέσματά της παρουσιάζονται παρακάτω.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού ενίσχυσης της δεξιότητας της ευελιξίας των μαθητών/τριών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου μέσα από την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ταινίας μικρού μήκους στο εργαστήριο δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής. Πρόκειται για μία έρευνα παρεμβατική, εφαρμοσμένη και ποσοτική, η οποία βασίστηκε στο μοντέλο ABC του De Vries (1998) κατά τον σχεδιασμό της. Ειδικότερα, η απουσία σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης της εν λόγω δεξιότητας σε συνδυασμό με τους ατομικούς και κοινωνικούς

παράγοντες που σχετίζονται με τα γενικότερα προβλήματα κοινωνικής υγείας των μαθητών/τριών έθεσαν επιτακτική την ανάγκη δημιουργίας ασκήσεων δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, αξιοποιώντας παράλληλα και την εκπαιδευτική ταινία μικρού μήκους. Μετά τη χορήγηση άδειας για τη διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας, ακολούθησε η δημιουργία ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης συμμετείχαν 679 μαθητές και μαθήτριες που πήραν μέρος στο εργαστήριο δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, ενώ οι 341 μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου ακολούθησαν το πρόγραμμα του σχολείου τους. Να διευκρινιστεί, ακόμη, ότι έγιναν δύο αξιολογήσεις: αρχική αξιολόγηση, δηλαδή πριν την υλοποίηση του εργαστηρίου και τελική αξιολόγηση, δηλαδή μετά την ολοκλήρωσή του.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της δεξιότητας της ευελιξίας, αξιοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια: α) το ερωτηματολόγιο με την κλίμακα αξιολόγησης, β) το ερωτηματολόγιο υλοποίησης και αξιολόγησης του εργαστηρίου δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής και γ) το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης εκπαιδευτικού, το οποίο συμπληρώθηκε από 25 εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέβασης που συμμετείχαν στην υλοποίηση του εργαστηρίου.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι αξιολογήσεις των δασκάλων για τους μαθητές και τις μαθήτριες σε σχέση με τη δεξιότητα της ευελιξίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 με τη μορφή μέσων όρων για κάθε μία αξιολόγηση (πριν και μετά την παρέμβαση) και για κάθε μία ομάδα μαθητών/τριών (ελέγχου και παρέμβασης).

Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά για τις αξιολογήσεις των μαθητών/τριών από τους δασκάλους πριν και μετά την παρέμβαση ανά ομάδα μαθητών/τριών

Δεξιότητα	Αξιολόγηση	Ελέγχου	Παρέμβασης
Ευελιξία	Αρχική	3.44	3.52
	Τελική	3.57	3.74

Παρατηρείται ότι οι δάσκαλοι έχουν αξιολογήσει τη δεξιότητα της ευελιξίας των μαθητών/τριών μετά την παρέμβαση με μεγαλύτερο βαθμό, κατά μέσο όρο, συγκριτικά με τον βαθμό πριν την παρέμβαση και για τις δύο ομάδες μαθητών/τριών.

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι αξιολογήσεις των δασκάλων για τους μαθητές και τις μαθήτριες μετά την παρέμβαση συγκρίθηκαν μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών/τριών (ελέγχου και παρέμβασης) για τη δεξιότητα της ευελιξίας με την εφαρμογή της ANCOVA (Analysis of Covariance–Ανάλυση Συνδιακύμανσης). Οι συγκρίσεις αυτές πραγματοποιούνται αφού προηγουμένως έχει ελεγχθεί (αφαιρεθεί) η επίδραση της αξιολόγησης πριν την παρέμβαση στην αξιολόγηση μετά την παρέμβαση (όπως θα πραγματοποιούνταν, δηλαδή, εάν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν την ίδια αξιολόγηση πριν την παρέμβαση).

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ANCOVA και των προσαρμοσμένων μέσων όρων για τους βαθμούς της αξιολόγησης μετά την παρέμβαση, οι οποίοι προκύπτουν μετά τον έλεγχο (αφαίρεση) της επίδρασης της αξιολόγησης πριν την παρέμβαση στην αξιολόγηση μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών/τριών (ελέγχου και παρέμβασης) σε σχέση με τις αξιολογήσεις των δασκάλων μετά την παρέμβαση για τη δεξιότητα της ευελιξίας και με συμμεταβλητές τις αντίστοιχες αξιολογήσεις πριν την παρέμβαση (ANCOVA)

Δεξιότητα	Ελέγχου	Παρέμβασης	P
Ευελιξία	3.61	3.72	0.007

Σύμφωνα με τους προσαρμοσμένους μέσους όρους, οι δάσκαλοι έχουν αξιολογήσει τη δεξιότητα της ευελιξίας των μαθητών/τριών της ομάδας παρέμβασης με μεγαλύτερο βαθμό από την αντίστοιχη δεξιότητα των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου.

Το Έντυπο Υλοποίησης και Αξιολόγησης Εργαστηρίου Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής συμπληρώθηκε από 25 εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης, οι οποίοι απάντησαν σε τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου για το εργαστήριο της δεξιότητας της ευελιξίας.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, το εργαστήριο υλοποιήθηκε με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στο πρόγραμμα σε ποσοστό 92.0 %.

Πίνακας 3. Το εργαστήριο υλοποιήθηκε όπως έχει περιγραφεί στο πρόγραμμα;

Εργαστήριο	Αριθμός Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών
Ευελιξία	23 (25)	92.0 %

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές/τριες στην πλειοψηφία τους κατανόησαν τον βασικό στόχο του εργαστηρίου σε ποσοστό 76%.

Πίνακας 4. Κατανόησαν οι μαθητές/τριες τον βασικό στόχο του εργαστηρίου; (Ποσοστά εκπαιδευτικών επί του συνόλου των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το έντυπο για το αντίστοιχο εργαστήριο)

Εργαστήριο	Η πλειοψηφία, ναι	Κάποιοι ναι, κάποιοι όχι	Η πλειοψηφία, όχι
Ευελιξία	76.0	24.0	0.0

Όπως παρατητείται από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το εργαστήριο ήταν αποτελεσματικό σε ποσοστό 92%.

Πίνακας 5. Πόσο αποτελεσματικό ήταν το εργαστήριο στο σύνολό του;

Εργαστήριο	Αποτελεσματικό	Ουδέτερο	Αναποτελεσματικό
Ευελιξία	92.0 %	8.0 %	0.0

Όπως παρατηρείται από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα χρησιμοποιούσαν ξανά τις τεχνικές του εργαστηρίου σε ποσοστό 100%.

Πίνακας 6. Θα χρησιμοποιούσατε ξανά τις τεχνικές του εργαστηρίου;

Εργαστήριο	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό εκπαιδευτικών
Ευελιξία	25 (25)	100.0 %

Ολοκληρώνοντας, το Έντυπο Ικανοποίησης Εκπαιδευτικού συμπληρώθηκε από 44 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δήλωσαν τον βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένοι από τη βελτίωση των μαθητών/τριών στη δεξιότητα της ευελιξίας μετά την παρέμβαση.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση των μαθητών/τριών στη δεξιότητα της ευελιξίας.

Πίνακας 7. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση των μαθητών/τριών στη δεξιότητα της ευελιξίας

Δεξιότητα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο	Σύνολο (Αρκετά-Πολύ)
Ευελιξία	0.0	20.5%	68.2%	11.4%	100%	79.5%

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ταινίας στο εργαστήριο δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής μπορεί να ενισχύσει τη δεξιότητα της ευελιξίας. Μάλιστα, το 79,5% των δασκάλων δήλωσε μέσω του Εντύπου Ικανοποίησης Εκπαιδευτικού ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες βελτιώθηκαν αρκετά/πολύ στο να είναι ευέλικτοι στον τρόπο σκέψης τους, ενώ το 92% ανέφερε μέσω του Εντύπου Υλοποίησης και Αξιολόγησης Εργαστηρίου ότι το εργαστήριο για τη δεξιότητα της ευελιξίας ήταν αποτελεσματικό στο σύνολό του. Να σημειωθεί, επίσης, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το εν λόγω έντυπο ανέφεραν ότι θα χρησιμοποιούσαν ξανά τις τεχνικές του συγκεκριμένου εργαστηρίου.

Πράγματι, η δημιουργική γραφή είναι ένας τρόπος για να βοηθηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν αυτήν τη δεξιότητα. Η συμμετοχή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες και η ενασχόλησή τους με ένα θέμα ή ένα κειμενικό είδος, τους δίνει τη δυνατότητα να είναι ανοιχτοί σε νέες σκέψεις και να εργάζονται ευέλικτα, εξερευνώντας, προσαρμόζοντας και διαμοιράζοντας τις ιδέες τους (Avramenko et al., 2018. Ismuwardani, et al., 2019. Leahy, 2009. Peary, 2015). Άλλωστε, στη μελέτη του Williams το 1970 (όπ. αναφ. στον Moseley και τους συνεργάτες του, 2005) η δημιουργική σκέψη, άρα και η δημιουργική γραφή, περιλαμβάνει τη «γέννηση» νέων ιδεών μέσω μίας σειράς γνωστικών συμπεριφορών όπως της ευελιξίας. Για τους O'Connor και McDermott (1997), η ανατροφοδότηση αποτελεί μία τεχνική ενίσχυσης της εν λόγω δεξιότητας, τεχνική που αξιοποιείται και στη δημιουργική γραφή κατά το στάδιο δημοσιοποίησης των παραγόμενων κειμένων στην ολομέλεια, καθώς παρέχει την ευκαιρία στο άτομο να βελτιώσει την παραγωγικότητά του μέσω της εξεύρεσης καλύτερων τρόπων ολοκλήρωσης της εργασίας του.

Στα παραπάνω αξίζει να προσθέσουμε και τον ρόλο της εκπαιδευτικής ταινίας μικρού μήκους, δεδομένου ότι τα αφηγηματικά της στοιχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής. Άλλωστε, τα παιδιά με τη θέαση μιας ταινίας συμμετέχουν νοερά στην αναπαράσταση ενός γεγονότος, επιλέγοντας για τον εαυτό τους έναν φαντασιακό ρόλο κι εκδηλώνοντας σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές (Γρόσδος, 2016). Παρόμοια, ο Bordwell (1989) τονίζει ότι ο θεατής μιας κινηματογραφικής ταινίας κατανοεί, ερμηνεύει, αλλά και κατασκευάζει ο ίδιος ποικίλα νοήματα, ενώ για τους Πούλιο και Λυμπούδη (2013), η ευελιξία που παρέχει στον εκπαιδευτικό τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι μπορεί να υποστηρίξει κάθε πρόγραμμα που υλοποιείται στο σχολείο. Για τους ίδιους, μάλιστα, αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι βασίζεται στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της μαθητοκεντρικής μάθησης με τον δάσκαλο να περιορίζεται κυρίως στον ρόλο του μαέστρου ή του σκηνοθέτη του τελικού έργου.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γρόσδος, Σ. (2016). *Οι κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής με ταυτόχρονη απόπειρα επίτευξης στόχων οπτικοακουστικού γραμματισμού. Διδακτικές προτάσεις στα πλαίσια μιας έρευνας δράσης.* 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση.

Πούλιος, Ι., Λυμπούδης, Α. (2013). *Κινηματογραφική αγωγή: Δημιουργώντας στην τάξη μια ταινία μικρού μήκους.* Υποστηρικτικό υλικό για τη δημιουργία ταινίας μικρού μήκους. Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών. Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σοφός, Α. (2013). Παιδαγωγική Αξιοποίηση κινηματογραφικής ταινίας και βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σοφός, Α, Βρατάσλης Κ. (Επιμ.). *Παιδαγωγική Αξιοποίηση Νέων Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία*, 119 - 146. Αθήνα: ΙΩΝ.

Σπύρου, Σ.Π., Σοφός, Α. (2017). *Εκπαιδευτικές ταινίες μικρού μήκους-παραγωγή κι αξιοποίηση.* Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 240-251.

Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2020). *Υποστήριξη δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης μέσα από τον παρεμβατικό ρόλο της δημιουργικής γραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

Arslan, Ş., Türk, F. (2022). Comparison of cognitive flexibility and psychological flexibility concepts. *Curr. Appr. Psychiatry* 14, 119–130.

Avramenko, A. P., Davydova, M. A., Burikova, S. A. (2018). Developing creative writing skills in a high school ESL classroom. *Teaching Language and Culture, 2*(4), 55-69.

Bordwell, D. (1989). *Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema.* Cambridge Massachusetts - London England: Harvard University Press.

Claxton, G., Costa, A., Kallick, B. (2016). Hard thinking about soft skills. *Educational Leadership, 73*(6), 60-65.

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Oxford and New York: Routledge.

De Vries, H. (1998). Planning health promotion. In: R. Weston & D. Scott (Eds), *Evaluation of Health Promotion.* Stanley Thornes, Cheltenham, 92-108.

Demirel. O. (2008). *Ogretme Sanati-Ogretim Ilk eve Yontemleri.* Ankara: Pegem Yayinevi.

Feng, X., Perceval, G., Feng, W., Feng, C. (2020). High cognitive flexibility learners perform better in probabilistic rule learning. *Frontiers in Psychology, 11*, 415.

Goldstone, R. L., Landy, D. (2010). Domain-creating constraints. *Cognitive Science, 34*(7), 1357-1377.

Hakkari, F., İbili, E., Kantar, M., Boy, Y., Bayram, F., Doğan, M. (2008). Uzaktan Eğitimde Ders Materyallerinin Hazırlanmasında Ders İçeriklerinin Tasarımı ve Senaryolaştırılması, 2. Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı, İstanbul.

Ismuwardani, Z., Nuryatin, A., Doyin, M. (2019). Implementation of project-based learning model to increased creativity and self-reliance of students on poetry-writing skills. *Journal of Primary Education, 8*(1), 51-58.

Kabadayi, L. (2012). The role of short film in education. *Social and Behavioral Sciences 47*, 316-320.

Leahy, A. (2009) Melding form and content. *American Book Review, 30*(4), 5.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49-100.

Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., Newton, D. (2005). *Frameworks For Thinking: A handbook for Teaching and Learning.* Cambridge University press.

O'Connor, J., McDermott, I. (1997). *The Art of Systems Thinking*. Thorsons, England.

Peary, A. (2015). The pedagogy of creative writing across the curriculum. In T. C. Hunley & A. Perry (Authors), *Creative writing pedagogies for the twenty-first century,* 30-51. Southern Illinois University Press.

Sugilar, H., Nuraida, I. (2022). Cognitive flexibility in terms of mathematics education student learning outcomes. *Numerical: Jurnal Matematika Dan Pendidikan Matematika, 6*(1), 49–58.

UMJ (2020). *A toolkit for soft skills development for young people*. Balllymun Job Centre.

Widodo, A. (2016). *Last Shot.* Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=TYCFxvU-Lzg (13/4/2025).

"ΠΕΣ ΤΟ ΜΕ ΕΝΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙ" ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τσιβοπούλου Δήμητρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφια διδάκτορας ΑΠΘ

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αφορά στην καλλιέργεια δημιουργικών δεξιοτήτων, εφαρμόζοντας τις αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Αναλυτικότερα, ο σκοπός του είναι να ενισχυθεί η συναισθηματική και διανοητική κατανόηση των μαθητών σχετικά με την αξία των ζώων και τη σημασία της προστασίας τους, χρησιμοποιώντας τη θεωρία των πολυγραμματισμών. Οι μαθητές/τριες συνθέτουν και δημιουργούν ένα τραγούδι για τα ζώα, εκφράζοντας τις γνώσεις τους μέσα από ποικίλους τρόπους (μουσική, λόγος, εικόνα). Ο σχεδιασμός του σεναρίου περιλαμβάνει αρχικά, το θεωρητικό υπόβαθρο της καλλιέργειας των δημιουργικών δεξιοτήτων των παιδιών και την παρουσίαση των παιδαγωγικών αρχών της θεωρίας των πολυγραμματισμών. Στη συνέχεια, σκιαγραφείται το εκπαιδευτικό πλαίσιο εφαρμογής του σεναρίου, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, η μεθοδολογία και ο αναστοχασμός. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του σεναρίου είναι η καλλιέργεια των δημιουργικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης των παιδιών καθώς και η δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους χρησιμοποιώντας διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους, στα πλαίσια μιας κοινότητας μάθησης και δημιουργίας.

Λέξεις κλειδιά: πολυγραμματισμοί, δημιουργικές δεξιότητες, κριτική σκέψη, διδακτικό σενάριο, δημοτικό σχολείο

1. Εισαγωγή

Η αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας και της γλωσσικής πολυμορφίας, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, συμβάλλει στην παγκόσμια συνδεσιμότητα καθώς και στην εμφάνιση και ανάπτυξη των πολυτροπικών κειμένων (Cazden et al., 1996, pp. 63-64). Έτσι, δημιουργείται ένα σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον που δημιουργεί στα μέλη του την ανάγκη να επικαιροποιούν τις υπάρχουσες δεξιότητές τους και να αποκτούν συνεχώς νέες σε προσωπικό, κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο. Το γεγονός αυτό επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία (Cope & Kalantzis, 2009, pp. 10-17).

Πιο συγκεκριμένα, η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα δημιουργεί την ανάγκη να ερμηνευτούν τα πολλαπλά νοήματα που υπάρχουν στον σύγχρονο κόσμο, τα οποία δύνανται να εκφέρονται με διαφορετικούς τρόπους και να μετασχηματίζονται ώστε να επιτυγχάνονται ποικίλοι πολιτισμικοί σκοποί (Cope & Kalantzis, 2009, pp. 178-179). Την ανάγκη αυτή καλύπτει η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια δημιουργικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων (Χατζησαββίδης, 2005, σσ. 3).

2. Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικού σεναρίου

Έχοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας καθώς και την ανάγκη ερμηνείας των σύγχρονων πολλαπλών νοημάτων, το παρόν διδακτικό σενάριο εστιάζει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των δημιουργικών δεξιοτήτων, εφαρμόζοντας τις διδακτικές πρακτικές των πολυγραμματισμών.

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η παρουσίαση των βασικών αρχών της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών καθώς και οι στρατηγικές καλλιέργειας των δημιουργικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης.

2.1. Βασικές αρχές των πολυγραμματισμών

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές των πολυγραμματισμών, κατά την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των ανθρώπων, λαμβάνουν χώρα συνεχώς μετασχηματισμοί των ποικίλων πόρων έκφρασης των νοημάτων, με στόχο την επίτευξη ποικίλων πολιτισμικών σκοπών. Οι μετασχηματισμοί, που πραγματοποιούνται, αποτελούν το αποκαλούμενο "σχέδιο" του μηνύματος, το οποίο υλοποιείται σε τρεις φάσεις: α) την κατανόηση των διαθέσιμων πόρων για την κατασκευή των νοημάτων (μελέτη ήδη σχεδιασμένων νοημάτων), β) τον μετασχηματισμό των επιλεγμένων πόρων (επιλογή συγκεκριμένων πόρων και σχεδιασμός του νοήματος) και γ) τη δημιουργία του μετασχηματισμένου νοήματος (ανασχεδιασμός των επιλεγμένων νοημάτων σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια) (Cazden,et al., 1996, pp. 81; Kalantzis & Cope, 2001, pp. 25).

Στόχος της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών αποτελεί η καλλιέργεια δεξιοτήτων ερμηνείας και επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων, μέσω των πολιτισμικών πηγών των διαφόρων πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών πλαισίων (Αρχάκης, 2006, σσ. 40-41; Δενδρινού, 2001). Αναλυτικότερα, η μάθηση, σύμφωνα με την εν λόγω παιδαγωγική, θεωρείται μια πολύτροπη και πολύμορφη διεργασία, που περιλαμβάνει τη δημιουργία και τον μετασχηματισμό κειμένων από τους/τις εκπαιδευόμενους/νες, ανάλογα με τις επιδιώξεις και τα ενδιαφέροντά τους. Αυτή η διεργασία πραγματοποιείται σε κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα που αλλάζουν συχνά και ταχύτατα. Κατά τη διαδικασία της διεργασίας αυτής, οι εκπαιδευόμενοι/νες έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς πόρους παραγωγής νοημάτων, τους οποίους έχουν τη δυνατότητα να αναδιαμορφώσουν (Ξυδόπουλος, Γ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ., Χατζησαββίδης, Σ., & Τσάκωνα, Β., 2013, σσ. 296; Χατζησαββίδης, 2007, σσ. 2-3).

Πιο συγκεκριμένα, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει τις παρακάτω βασικές αρχές: α) τα κειμενικά είδη προσεγγίζονται ως πολυεπίπεδα, πολύσημα και πολυτροπικά, β) πραγματοποιείται εμβύθυνση των εκπαιδευόμενων στην κοινωνική τους εμπειρία, γ) αναγνωρίζεται ο γλωσσικός πλουραλισμός των εκπαιδευόμενων, δ) διευρύνονται οι πνευματικοί τους ορίζοντες και ε) καλλιεργούνται οι δημιουργικές δεξιότητες και το κριτικό πνεύμα, ώστε οι εκπαιδευόμενοι/νες να αποτελέσουν ενεργά κοινωνικά μέλη που θα έχουν την ικανότητα να αξιοποιούν κάθε διαθέσιμη πηγή για την παραγωγή νοημάτων (Ξυδόπουλος κ.ά., 2013, σσ. 296; Χατζησαββίδης, 2005, σσ. 3-4).

Εφαρμόζοντας την παιδαγωγική των πολυγραματισμών στη διδακτική πράξη, επιτυγχάνεται η συμπερίληψη και κατ' επέκταση η βελτίωση του σχολικού κλίματος, καθώς βελτιώνονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών (Τσιβοπούλου, 2024β, 2024γ). Επιπρόσθετα, καλλιεργείται η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη που είναι απαραίτητα στοιχεία της ανάπτυξης της μαθηματικής σκέψης και του κριτικού γραμματισμού ο οποίος αποτελεί μία από τις όψεις του γραμματισμού στον οποίο στοχεύει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο (Τσιβοπούλου, 2023, 2024α, 2024β, 2024γ).

2.2. Στρατηγικές καλλιέργειας δημιουργικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης

Η καλλιέργεια των δημιουργικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης κρίνεται απαραίτητη στη σύγχρονη διδακτική πράξη καθώς συμβάλλει στην προετοιμασία των εκπαιδευόμενων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων και προκλήσεων της ζωής τους στην κοινωνία. Επίσης, συμβάλλει στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη που θεωρείται απαραίτητη για τη σύναψη υγειών κοινωνικών σχέσεων (Alzahrani, Al-Dhaimat & Shahin, 2020).

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση καλλιεργεί την αισθητική και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων, μέσω της δημιουργίας καλλιτεχνικών αναπαραστάσεων. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως η δημιουργικότητα αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση των ιδιαίτερων ικανοτήτων του κάθε ατόμου σε έναν τομέα του ενδιαφέροντός του (Piske, Stoltz, Guérios & Costa Lobo, 2020; Rinn & Bishop, 2015). Έτσι, στα πλαίσια της σχολικής τάξης, οι δημιουργικές δεξιότητες αναπτύσσονται μέσα από την καλλιέργεια της φαντασίας, την ενθάρρυνση της κριτικής

ανάλυσης διαφόρων καταστάσεων, την αλληλεπίδραση με καταστάσεις και πρόσωπα και τη διατύπωση πρωτότυπων ερωτημάτων (Piske et al., 2020).

Σύμφωνα με τον Ambrose (2019), υπάρχουν τέσσερις στρατηγικές ανάπτυξης των δημιουργικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων. Η πρώτη στρατηγική αφορά τη διδασκαλία του ήθους. Οι εκπαιδευόμενοι/νες προβληματίζονται σχετικά με ένα φαινόμενο, ένα ηθικό ζήτημα ή μια προβληματική κατάσταση και διατυπώνουν τις αρνητικές και τις θετικές διαστάσεις του ζητήματος που διερευνούν. Στη συνέχεια, μέσα από διάλογο, προκύπτουν με επαγωγικό τρόπο τα συμπεράσματά τους. Η δεύτερη στρατηγική περιλαμβάνει την αναθεώρηση παγιωμένων πεποιθήσεων και απόψεων των εκπαιδευόμενων με την αναζήτηση και διατύπωση επιχειρημάτων από τα ίδια τα άτομα που διατύπωσαν αυτές τις πεποιθήσεις, με σκοπό τη μακροπρόθεσμη κατάρριψη του δογματισμού. Η τρίτη στρατηγική αναφέρεται στην ανάλυση σύνθετων ζητημάτων και μέσω αυτής τα άτομα μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τα ζητήματα αυτά ατομικά ή ομαδικά. Η τέταρτη στρατηγική είναι η καλλιέργεια του αλτρουισμού που στοχεύει στη δημιουργία συλλογικής και όχι ατομικιστικής ηθικής (Ambrose, 2019).

3. Παρουσίαση διδακτικού σεναρίου

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο με τίτλο: “Πες το μ’ ένα τραγούδι” εφαρμόστηκε στη Γ΄ και Δ΄ τάξη ενός εξαθέσιου Δημοτικού Σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας, μέσα από συνδιδασκαλίες, δημιουργώντας έτσι μία κοινότητα δημιουργίας αποτελούμενη από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Η διάρκεια της εφαρμογής του ήταν δέκα διδακτικές ώρες.

Σχετικά με το προφίλ των μαθητών/τριών των δύο τάξεων, τόσο η Γ΄ όσο και η Δ΄ τάξη έχουν μαθητές/τριες που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως πρώτη και ως δεύτερη γλώσσα καθώς και μαθητές/τριες με μαθησιακά προβλήματα διαγνωσμένα από το ΚΕΔΑΣΥ. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτών των τάξεων έχουν ευχέρεια στον προφορικό λόγο, αλλά δυσκολεύονται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης, ενδιαφέρονται πάρα πολύ για τη μουσική, τα εικαστικά και την πληροφορική.

3.1. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του διδακτικού σεναρίου

Με βάση το προφίλ των μαθητών/τριών των συγκεκριμένων τάξεων διατυπώθηκαν τα παρακάτω προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια των δημιουργικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης των παιδιών στα πλαίσια των ενδιαφερόντων τους.

Έτσι, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου ήταν: α) να κατανοήσουν τα παιδιά την αξία των ζώων και τον ρόλο τους στο οικοσύστημα και την κοινωνία, β) να αναγνωρίσουν τη σημασία του σεβασμού και της προστασίας των ζώων, γ) να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά μέσα επικοινωνίας (μουσική, εικόνα, λόγος) για να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και δ) να αναπτύξουν τις συνεργατικές και δημιουργικές τους ικανότητες μέσα από τη σύνθεση τραγουδιού.

3.2. Μεθοδολογία διδακτικού σεναρίου

Η μεθοδολογία εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου, λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ των μαθητών/τριών των συγκεκριμένων τμημάτων, ήταν η μαθητοκεντρική διδασκαλία και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, με σκοπό τη σχεδίαση και την παρουσίαση ενός έργου, στα πλαίσια της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της εργοκεντρικής προσέγγισης, η οποία διευκολύνει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης (Ανδρέου, 2020; Μητσιάκη, 2020). Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκαν η στρατηγική της διδασκαλίας του ήθους για την καλλιέργεια των δημιουργικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης καθώς και οι αρχές της συμπερίληψης, εφαρμόζοντας εξατομικευμένη διδασκαλία, όπου θεωρούνταν απαραίτητο να γίνει.

Σύμφωνα με την εργοκεντρική προσέγγιση, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί αποφασίζουν από κοινού να δημιουργήσουν ένα έργο σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο για την επίτευξη κάποιου επικοινωνιακού σκοπού. Τα στάδια εφαρμογής της εν λόγω προσέγγισης είναι: α) η επιλογή του έργου, β) η παρατήρηση του σχεδιασμού παρόμοιων έργων και η συλλογή σχετικών πληροφοριών, γ) η παρουσίαση από τους εκπαιδευτικούς σχετικού γνωστικού υλικού που θα χρησιμεύσει στην παραγωγή του έργου και δ) η αξιολόγηση των δημιουργιών με βάση την επίτευξη ή όχι του αρχικού επικοινωνιακού σκοπού τους (Μητσιάκη, 2020, σσ. 54-55).

Αντίστοιχα, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει τέσσερις πρακτικές που μπορούν να συνδυαστούν με τις παραπάνω πρακτικές της εργοκεντρικής προσέγγισης. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις βασικές αρχές των πολυγραμματισμών, οι πρακτικές αυτές είναι: α) η τοποθετημένη πρακτική, στην οποία οι μαθητές/τριες αναφέρουν τη δική τους εμπειρία σχετικά με ένα θέμα ή τη δημιουργία ενός έργου, β) η ανοιχτή διδασκαλία, στην οποία πραγματοποιείται η συστηματική διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου ή ο τρόπος δημιουργίας ενός έργου, με σκοπό τη συνειδητή κατανόησή του, γ) η κριτική πλαισίωση του γνωστικού αντικειμένου ή ενός έργου, ώστε να ενταχθεί σε κοινωνικά πλαίσια και να ερμηνευθεί με κριτικό πνεύμα ο τρόπος δημιουργίας του και δ) η μετασχηματισμένη πρακτική, κατά την οποία υλοποιείται η μεταβίβαση, η προσαρμογή και η εφαρμογή της νέας γνώσης σε διαφορετικό επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Αρχάκης, 2006, σσ. 42; Kalantzis & Cope, 2001, pp. 28-29; Ξυδόπουλος κ.ά., 2013, σσ. 296).

3.3. Φάσεις του σεναρίου

Στην πρώτη φάση του σεναρίου (1 διδακτική ώρα), σε κάθε τάξη ξεχωριστά, οι μαθητές/τριες με αφορμή την ενότητα στη Μελέτη Περιβάλλοντος για το περιβάλλον και ειδικότερα για τα ζώα, συζητούν ομαδικά και προβληματίζονται σχετικά με τον ρόλο των ζώων στη ζωή του ανθρώπου. Διατυπώνουν τις αρνητικές και τις θετικές διαστάσεις αυτού του ζητήματος και τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια, μέσα από διάλογο, προκύπτουν τα συμπεράσματά τους σχετικά με τα οφέλη των ζώων στους ανθρώπους και τους τρόπους προστασίας τους. Έπειτα, προτείνουν τρόπους δράσης των μαθητών/τριών για την προστασία των ζώων και καταλήγουν στην απόφαση να δημιουργήσουν ένα τραγούδι για την αξία των ζώων και να το προωθήσουν στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα.

Εικόνα 1: Πρώτη φάση του σεναρίου

Στη δεύτερη φάση (1 διδακτική ώρα), τα παιδιά παρουσιάζουν στην τάξη τους τραγούδια ή ποιήματα που γνωρίζουν και τα οποία αναφέρονται στα ζώα. Οι μαθητές/τριες που δεν γνωρίζουν κάποια τέτοια τραγούδια ή ποιήματα, τα αναζητούν στο διαδίκτυο και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης αυτών των έργων, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν στοιχεία του σχεδιασμού τους και να συλλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τις χρησιμοποιήσουν για τη δημιουργία του δικού τους τραγουδιού. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούν τη δομή των ποιημάτων και των τραγουδιών (στροφές, στίχους), συζητούν για το περιεχόμενό τους (λεξιλόγιο, μεταφορές, προσωποποιήσεις) και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους.

Εικόνα 2: Δεύτερη φάση του σεναρίου

Στην τρίτη φάση (1 διδακτική ώρα), ο/η εκπαιδευτικός κάθε τάξης πραγματοποιεί την ανοιχτή διδασκαλία, κατά την οποία επιλέγεται ένα από τα τραγούδια που παρουσίασαν τα παιδιά και παρουσιάζεται η δομή των στίχων του (στροφές, ομοιοκαταληξία, τονισμός λέξεων, λεξιλόγιο, σύνταξη-γραμματική). Ακόμη, μέσα από τη συζήτηση που διεξάγεται στην τάξη, τα παιδιά διαπιστώνουν τους επικοινωνιακούς και πολιτισμικούς σκοπούς που επιτυγχάνονται με τη χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών δομών (π.χ. πώς παρουσιάζονται τα ζώα; ποιες λέξεις το δηλώνουν; ποιος μιλάει για τα ζώα; ακούγεται η "φωνή" των ζώων; αν μπορούσαν να μας μιλήσουν, τι θα μας έλεγαν;) Στην τέταρτη φάση (1 διδακτική ώρα), γίνεται η κριτική πλαισίωση του επιλεγμένου τραγουδιού, με στόχο την απάντηση συγκεκριμένων ερωτημάτων (π.χ. ποιος το δημιούργησε, για ποιο σκοπό, σε ποιους απευθύνεται, μπορούν όλοι να το κατανοήσουν, κ.ά.). Στη φάση αυτή, το τραγούδι συνδέεται με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε και εξετάζεται συνολικά ο σκοπός του ως προς την αξία και τον σεβασμό απέναντι στα ζώα. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης τα παιδιά διαπιστώνουν ότι οι εικόνες και οι λεζάντες βοηθούν στην κατανόηση του μηνύματος του τραγουδιού.

Εικόνα 3: Τρίτη και τέταρτη φάση του σεναρίου

Στην πέμπτη φάση (2 διδακτικές ώρες), πραγματοποιείται συνδιδασκαλία των δύο τάξεων παρουσία και των δύο εκπαιδευτικών τους, κατά την οποία υλοποιείται η μεταβίβαση, η προσαρμογή και η εφαρμογή της νέας γνώσης σε διαφορετικό επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα τη δημιουργία των στίχων ενός τραγουδιού για την αξία των ζώων. Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν ό,τι έμαθαν στις προηγούμενες φάσεις. Επίσης, στη φάση αυτή, οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας, της μουσικής, των εικαστικών και της πληροφορικής, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, καθοδηγούν τα παιδιά την ώρα του μαθήματός τους, ώστε να προσθέσουν τους αγγλικούς στίχους, τη μουσική στο τραγούδι τους, την εικονογράφησή του και τη δημιουργία βίντεο για την παρουσίασή του στην ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα (4 διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη). Στο τέλος, πραγματοποιήθηκε από τα παιδιά η αξιολόγηση του έργου με βάση την επίτευξη ή όχι του επικοινωνιακού του σκοπού και συμπληρώθηκε το φύλλο αξιολόγησης που υπάρχει εδώ. Το έργο των παιδιών υπάρχει στην παρακάτω διεύθυνση: https://youtu.be/kiw7QmkMXjY

Εικόνα 4: Πέμπτη φάση του σεναρίου

4. Αναστοχασμός

Μέσα από την εφαρμογή των βασικών αρχών των πολυγραμματισμών καθώς και της εργοκεντρικής προσέγγισης, σε συνδυασμό με την εφαρμογή της στρατηγικής της διδασκαλίας του ήθους, καλλιεργήθηκαν οι δημιουργικές δεξιότητες των μαθητών/τριών και η κριτική τους σκέψη. Επιπλέον, βελτίωσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και συγκεκριμένα την παραγωγή γραπτού λόγου μέσω της δημιουργικής γραφής, δηλαδή της δημιουργίας τραγουδιού. Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του συγκεκριμένου έργου, είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν με άλλα παιδιά και με πολλούς εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια των ενδιαφερόντων τους. Αυξήθηκε η ενεργός συμμετοχή τους και με την εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης δόθηκε ο απαιτούμενος σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα, στην πολυγλωσσία και στη διαφορετικότητα. Έτσι, αποφεύχθηκε ο παραγκωνισμός παιδιών.

Επιπρόσθετα, με την εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου, είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες, δημιουργώντας μια κοινότητα μάθησης και συνεργασίας, μέσω της οποίας παράχθηκε ένα δημιουργικό έργο, συνδυάζοντας διάφορους διαθέσιμους πόρους (λόγος, μουσική, ζωγραφική, τεχνολογία) για την παραγωγή νοήματος.

Ωστόσο, θα μπορούσαν να υπάρξουν περισσότερες ώρες συνδιδασκαλίας των τμημάτων και των εκπαιδευτικών. Ακόμη, θα μπορούσε να υπάρξει και συνεργασία με διάφορους φορείς της κοινωνίας (π.χ. τοπικός δήμος, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων) ή με άλλα σχολεία σε εθνικό ή και ευρωπαϊκό επίπεδο (προγράμματα e-twinning). Αναφορικά με τη διάρκεια των φάσεων του σεναρίου και το είδος των δραστηριοτήτων, είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως μπορούν να τροποποιηθούν σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του κάθε σχολείου και με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το επίπεδο των παιδιών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Μ. (2020). Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας των ήπιων δεξιοτήτων σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις των εκπαιδευτικών (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 16/3/2025 από: https://tinyurl.com/bdz94vnu

Αρχάκης, Α. (2006). Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων. Αθήνα: Πατάκη.

Δενδρινού, Β. (2001). Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 16/3/2025 από: https://bit.ly/3RaH6Xc

Μητσιάκη, Μ. (2020). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ξυδόπουλος, Γ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ., Χατζησαββίδης, Σ., & Τσάκωνα, Β. (2013). Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση - Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα: ΕΑΠ.

Τσιβοπούλου, Δ. (2023, Δεκέμβριος). «Όψεις γραμματισμού στο πρόγραμμα σπουδών του 2021 για τη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Εισήγηση στο 16ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, 14-17 Δεκεμβρίου, Θεσσαλονίκη. https://tinyurl.com/4cku9vyr

Τσιβοπούλου, Δ. (2024α, Απρίλιος). «Ισοδύναμα κλάσματα – Διαφορετική μορφή, αλλά ίση δύναμη» Μια διδακτική προσέγγιση για τη Γ΄ Δημοτικού. Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο Ημαθίας, 12-13 Απριλίου, Νάουσα. https://pdimacon.sites.sch.gr/

Τσιβοπούλου, Δ. (2024β). «Συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζοντας σε θέματα ταυτοτήτων και συναισθημάτων με τη χρήση ψηφιακών μέσων: Ένα εκπαιδευτικό σενάριο». Στο: Β. Τσιάντος (επιμ.), *Διδακτική των Επιστημών μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών,* Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, 19-21 Απριλίου 2024, σελ. 526-537. Καβάλα: Δ.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 16/3/2025 από: https://confdst.ihu.gr/5th/

Τσιβοπούλου, Δ. (2024γ). «Η βελτίωση του σχολικού κλίματος εφαρμόζοντας διδακτικές πρακτικές του πολυγραμματισμού για την καλλιέργεια ήπιων επικοινωνιακών δεξιοτήτων: Μία διδακτική πρόταση». Στο: Π. Τριανταφυλλίδου (επιμ.), *Σχολικό κλίμα: σύγχρονες προκλήσεις και προοπτικές*, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου, 25-26 Μαΐου 2024 (τομ. Γ΄, σελ. 563-575). Κατερίνη: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας.Ανακτήθηκε στις 16/3/2025 από: https://tinyurl.com/yc2b38pt

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 16/3/2025 από: https://bit.ly/4bPdetb

Ξενόγλωσση

Ambrose, D. (2019). Giftedness and wisdom. In R. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge Handbook of Wisdom* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 465-482). Cambridge: Cambridge University Press.

Alzahrani, A. A., Al-Dhaimat, Y., & Shahin, A. (2020). The Effectiveness of Future Problem-Solving Program (FPSP) in Developing Creative Thinking Skills Among Gifted Students: Experimental Study. *Journal of Education and Practice, 11*(9), 138-147.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard educational review, 66(1), 60-92. Retrieved 16/3/2025 from: http://bit.ly/3XWm5mR

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. Pedagogies: An International Journal, 4(3), 164-195. Retrieved 16/3/2025 from: https://bit.ly/4ku9Asp

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies. Australia: Common Ground. Retrieved 16/3/2025 from: https://bit.ly/3XV5lfE

Piske, F. H. R., Stoltz, T., Guérios, E., & Costa Lobo, C. (2020). *Socio-emotional Development and Creativity of Gifted Students*. Coimbra: Coimbra University Press.

Rinn, A. N., & Bishop, J. (2015). Gifted adults: A systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly, 59*(4), 213-235.

ΤΟ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ «TOURING IN THE OLYMPICS» ΩΣ ΜΕΣΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

Τσούση Ελισάβετ
Εκπαιδευτικός, ΠΕ11
Τόλη Θεοδώρα
Εκπαιδευτικός, ΠΕ05

Περίληψη

Τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούν μοναδικό εργαλείο προαγωγής ανοικτού περιβάλλοντος για μάθηση, απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων και πρακτικής πολυγραμματισμών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης του επιτραπέζιου παιχνιδιού «Touring in the Olympics» από μαθητές και μαθήτριες του 1ου Πρότυπου Γυμνασίου Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργικότητα και την φαντασία και να αξιοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία για την κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού με θέμα τους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες. Μέσα από την κατασκευή του ενισχύθηκε ο πολυγραμματισμός των μαθητών. Ειδικότερα, οι μαθητές χρησιμοποίησαν και ανέπτυξαν γραπτό και λεκτικό γραμματισμό δημιουργώντας κανόνες και οδηγίες, ενώ ενίσχυσαν τον οπτικό και γραφικό γραμματισμό μέσω του σχεδιασμού των γραφικών του παιχνιδιού. Επιπλέον, η επιλογή των ερωτήσεων προώθησε τον κριτικό γραμματισμό και η συνεργασία ενδυνάμωσε τον κοινωνικό γραμματισμό. Εν κατακλείδι, η δημιουργία του συγκεκριμένου παιχνιδιού δεν αποτέλεσε μόνο μια διασκεδαστική διαδικασία, αλλά μια πολύτιμη μορφή μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: επιτραπέζιο παιχνίδι, πολυγραμματισμός, ολυμπιακοί αγώνες

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η ενσωμάτωση των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει γίνει ολοένα και πιο δημοφιλής προσφέροντας μια πιο εμπλουτισμένη και ευχάριστη εμπειρία μάθησης για τους μαθητές. Βασίζεται στην ιδέα ότι η σύγχρονη εκπαίδευση αξιοποιεί τη δραστηριοποιημένη μάθηση, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε ένα διασκεδαστικό και ελκυστικό περιβάλλον (Μπράτιτσης Θ., & Κοντοβουνησίου Ά., 2022). Τα επιτραπέζια παιχνίδια ενθαρρύνουν τη στρατηγική σκέψη και την κριτική ικανότητα, καθώς οι παίκτες συνήθως πρέπει να σκεφτούν προσεκτικά τις αποφάσεις τους και να προβλέψουν τις αντιδράσεις των άλλων (Alvarez, 2017). Η δημιουργική προσέγγιση που απαιτείται για την επίλυση προβλημάτων μπορεί να μεταφερθεί και σε άλλες πτυχές της ζωής και της μάθησης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση καινοτόμων σκέψεων και ιδεών. Επίσης, μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους παίκτες, οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, ο σεβασμός και η επικοινωνία. Συνολικά τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούν ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό περιβάλον για τη μάθηση, αλλά και μέσο πρακτικής απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων και πρακτικής πολυγραμματισμού. Η παρούσα εισήγηση αναδεικνύει την εκπαιδευτική διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης του επιτραπέζιου παιχνιδιού «Touring in the Olympics» από μαθητές και μαθήτριες του 1ου Πρότυπου Γυμνασίου Θεσσαλονίκης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Πολλοί Γραμματισμοί

Ο όρος "πολλοί γραμματισμοί" αναφέρεται σε μια διευρυμένη αντίληψη του γραμματισμού που περιλαμβάνει όχι μόνο τις παραδοσιακές ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, αλλά και άλλες

μορφές επικοινωνίας και κατανόησης. Υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης που προάγει την ικανότητα να επικοινωνούμε και να αλληλεπιδρούμε σε διάφορα περιβάλλοντα. Η διαδικασία εκμάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων εντός του σχολικού πλαισίου σχετίζεται με το σχολικό γραμματισμό. Περιλαμβάνει δε, την εκμάθηση βασικών κανόνων και στρατηγικών που απαιτούνται για την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Από την άλλη πλευρά, οι εξωσχολικοί γραμματισμοί αναφέρονται σε δεξιότητες και γνώσεις που αποκτώνται εκτός του επίσημου σχολικού πλαισίου. Αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν κοινωνικούς, πολιτισμικούς και ψηφιακούς γραμματισμούς, καθώς και δεξιότητες που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή, την εργασία και την προσωπική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Hull & Schultz (2002) η εξίσωση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού με τις ενδοσχολικές είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς υποδεικνύει μια εξέλιξη στη σκέψη γύρω από την εκπαίδευση και τη μάθηση. Η αναγνώριση της αξίας των εξωσχολικών δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές αναγνωρίζουν και αξιοποιούν τις γραμματιστικές τους ικανότητες σε ποικιλία πλαισίων έξω από την παραδοσιακή τάξη.

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα προωθεί την ανάπτυξη αυτών των "πολλών γραμματισμών" ώστε οι μαθητές να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ένας ολοκληρωμένος προσδιορισμός του γραμματισμού θα πρέπει να περιλαμβάνει μια πολυδιάστατη προσέγγιση που να ενσωματώνει αυτές τις ποικιλόμορφες δεξιότητες και γνώσεις.

2.2. Μάθηση με βάση το παιχνίδι υπό το πρίσμα των Πολυγραμματισμών

Το παιχνίδι αποτελεί έναν εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία του εξωσχολικού γραμματισμού, καθώς προσφέρει μια διασκεδαστική, βιωματική και ολιστική προσέγγιση στη μάθηση. Η χρήση του παιχνιδιού σε περιβάλλοντα που δεν σχετίζονται άμεσα με την επίσημη εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες με ευχάριστο τρόπο. Ο Marc Prensky, 2002.,παρουσίασε την ιδέα ότι το παιχνίδι μπορεί να δημιουργήσει ένα πιο ευχάριστο και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, που ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών. Αντίθετα, η διαδικασία της μάθησης στο παραδοσιακό σχολικό πλαίσιο συχνά θεωρείται επώδυνη και λιγότερο ελκυστική για τα παιδιά. Ο Gee (2003) περιγράφει τα παιχνίδια ως μια συνθετική και δυναμική διαδικασία μάθησης που ενσωματώνει πολλούς τύπους γραμματισμού. Σύμφωνα με τον James Paul Gee, τα παιχνίδια προσφέρουν μια μοναδική ευκαιρία για τους παίκτες να αναπτύξουν δεξιότητες και γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους και την επίλυση προβλημάτων. Η προσέγγιση του Brown (2001) αναδεικνύει τη σημασία του περιβάλλοντος στη διαδικασία της μάθησης, υποστηρίζοντας ότι η μάθηση προκύπτει πιο φυσικά και αποτελεσματικά όταν οι μαθητές βρίσκονται σε ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό πλαίσιο. Αυτό ισχύει και στο πλαίσιο των παιχνιδιών, όπου η ενασχόληση με δραστηριότητες που έχουν στοιχεία παιχνιδιού μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης, της εξερεύνησης και της δημιουργικής σκέψης. Συνολικά, η ενσωμάτωση των παιχνιδιών στη διαδικασία μάθησης μπορεί να προσφέρει πολύτιμα οφέλη στον τομέα του πολυγραμματισμού. Μέσω της διασκέδασης και της αλληλεπίδρασης, οι συμμετέχοντες μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία σε διάφορους τομείς της ζωής τους.

2.3. Επιτραπέζια παιχνίδια

Τα επιτραπέζια παιχνίδια προσφέρουν μια μοναδική μαθησιακή εμπειρία, καθώς ενθαρρύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την στρατηγική σκέψη και την ανάλυση καταστάσεων. Μέσω της συμμετοχής σ’ αυτά, οι παίκτες αναπτύσσουν πολλές δεξιότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τον πολυγραμματισμό. Επιπλέον, προσφέρουν μια μοναδική εμπειρία μάθησης που ενθαρρύνει την κοινωνικότητα, τη στρατηγική σκέψη και τη συνεργασία. Επίσης, τα καλά σχεδιασμένα παιχνίδια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και μάθηση (Αγγελίδου, 2011). Δημιουργούν ένα περιβάλλον που είναι όχι μόνο διασκεδαστικό αλλά και γεμάτο προκλήσεις, στον οποίο οι παίκτες έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν στο περιεχόμενο και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Η

παιχνιδοποίηση (gamification) έχει γίνει ένας δημοφιλής τρόπος για να ενισχυθεί η μάθηση, καθώς τα παιχνίδια προάγουν την αλληλεπίδραση, την κινητοποίηση και την κοινωνική συνεργασία. Τα στοιχεία του ανταγωνισμού σε ένα ασφαλές περιβάλλον ενθαρρύνουν τους παίκτες να ασχοληθούν βαθύτερα με τη διαδικασία της εκμάθησης και να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πρακτικά σενάρια (Treher, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, η πίστα παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς έχει σχεδιαστεί ώστε να αντανακλά το θέμα του παιχνιδιού, είτε αυτό αφορά περιπέτειες, στρατηγικές μάχες ή ακόμα και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ακόμη, η διαδικασία της κίνησης των παικτών πάνω στην πίστα, με τη χρήση ζαριών ή άλλων μηχανισμών, προσθέτει έναν στοιχειώδη παράγοντα τυχαιότητας, γεγονός που ενισχύει την αίσθηση της συνεχιζόμενης έντασης και της προσμονής. Οι ενέργειες που ακολουθούν μπορεί να περιλαμβάνουν την εκτέλεση στρατηγικών κινήσεων ή την αλληλεπίδραση με άλλους παίκτες που είναι κρίσιμες για τη διαχείριση των πόρων και την εξέλιξη των δυνατοτήτων των παικτών. Ο φυσικός χαρακτήρας του παιχνιδιού ενισχύεται από την κοινή παρουσία των παικτών γύρω από το τραπέζι, παρέχοντας έτσι εμπειρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης όπως ανταλλαγές, συζητήσεις και στρατηγικές συναντήσεις.

Συνολικά, ένα τέτοιο επιτραπέζιο παιχνίδι όχι μόνο προσφέρει διασκέδαση αλλά και συνδυάζει το στρατηγικό και κοινωνικό στοιχείο, αναδεικνύοντας την ικανότητα των παικτών να συνεργάζονται και να ανταγωνίζονται σε έναν κοινό χώρο. Σε αυτή την εργασία, προτείνεται η δημιουργία ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού που συνδυάζει τη διασκέδαση με τη μάθηση, εστιάζοντας στην Ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων.

2.4. Περιγραφή παιχνιδιού

Η παρούσα εργασία αφορά τη δημιουργία ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού για ένα γενικό θέμα που εμπίπτει στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής και σχεδιάστηκε με αφορμή τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 2024. Ειδικότερα, έγινε ιστοεξερεύνηση για την ιστορία των σύγχρονων ολυμπιακών αγώνων που είναι πραγματικά συναρπαστική και μπορεί να προσφέρει πολλές ευκαιρίες για μάθηση και δημιουργία. Ακολούθησε η χαρτογράφησή τους με τη χρήση του Google maps. Χρησιμοποιώντας το Google Maps, οι μαθητές τοποθέτησαν σημεία για κάθε πόλη που έχει φιλοξενήσει τους Ολυμπιακούς Αγώνες και πρόσθεσαν πληροφορίες όπως το έτος, τα κύρια γεγονότα και τα ιστορικά στοιχεία της εκάστοτε διοργάνωσης. Ο χάρτης αποτέλεσε το φόντο του παιχνιδιού πάνω στο οποίο σχεδιάστηκε η χρονογραμμή των Σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων, με την αξιοποίηση του ψηφιακού πολυεργαλείου Canva. Η χρήση του ψηφιακού εργαλείου Canva για τη δημιουργία χρονογραμμής προσθέτει μια οπτική διάσταση που μπορεί να κάνει την εμπειρία πιο ελκυστική και εκπαιδευτική. Στην χρονογραμμή, κάθε σταθμός αναφέρεται στην κάθε Ολυμπιάδα, περιλαμβάνοντας σημαντικά γεγονότα, διακρίσεις και άλλες σχετικές πληροφορίες. Επίσης, αναφέρει τις χώρες που φιλοξένησαν τους Αγώνες, τα αθλήματα που εισήχθησαν ή καταργήθηκαν, καθώς και τον αντίκτυπο που είχαν αυτοί στους συμμετέχοντες και το κοινό. Η χρονογραμμή που συνοδεύει το παιχνίδι είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για την κατανόηση της ιστορίας και της εξέλιξης των Ολυμπιακών Αγώνων. Μπορεί να κινήσει το ενδιαφέρον των παικτών και να τους βοηθήσει να συνδέσουν γεγονότα και εξελίξεις με σημαντικές στιγμές στην ιστορία των Αγώνων.

Εικόνα 1: Οι οδηγίες του παιχνιδιού

Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού περιλαμβάνει ερωτήσεις Σωστού/Λάθους, τις οποίες δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και τη βαθύτερη κατανόηση της Ολυμπιακής ιστορίας και τους αθλητές που ξεχώρισαν. Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να προσαρμοστούν και να τροποποιηθούν ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο γνώσεων των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσουν να σκεφτούν κριτικά και να αναγνωρίσουν την αξία και την ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων και των αθλητών που έχουν ξεχωρίσει. Το παιχνίδι περιλαμβάνει συνολικά 33 σταθμούς, όσες είναι οι Σύγχρονες Ολυμπιάδες. Στόχος είναι ξεκινώντας από το 1896 να φτάσει ο παίκτης στην Ολυμπιάδα του 2024 απαντώντας σωστά στις ερωτήσεις που θα του τύχουν. Η κίνηση που θα κάνει κάθε φορά εξαρτάται από τον αριθμό που θα φέρει το ζάρι. Το παιχνίδι συνδυάζει γνώση και τύχη καθώς νικητής είναι αυτός που φτάνει πρώτος στο τέρμα. Το παιχνίδι μπορεί να παιχτεί ατομικά αλλά και ομαδικά σε μικρά γκρουπς μαθητών, οι οποίοι μπορούν να συνεργάζονται προκειμένου να απαντήσουν σωστά τις ερωτήσεις και να προχωρήσουν στις επόμενες χρονολογίες. Ο συνδυασμός ψυχαγωγίας και μάθησης γύρω από τους Ολυμπιακούς Αγώνες που προσφέρεται μέσω του συγκεκριμένου παιχνιδιού είναι πράγματι ένας εξαιρετικός τρόπος να διευρύνουν οι παίκτες τις γνώσεις τους και να ανακαλύψουν την ιστορία, τον πολιτισμό και τις αξίες που πρεσβεύουν οι αγώνες αυτοί. Η διαδικασία που περιγράφεται περιλαμβάνει πολλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες: από την παρακολούθηση εκπαιδευτικών βίντεο και τη συμμετοχή σε επισκέψεις, μέχρι τη δημιουργία φύλλων εργασίας και ηλεκτρονικών χαρτών. Όλες αυτές οι δραστηριότητες ενισχύουν την κατανόηση και την εκτίμηση του Ολυμπιακού πνεύματος. Η αξιοποίηση και προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού του ΙΕΠ για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής) "Μικροί χαρτογράφοι εν δράσει" αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών στον τομέα της γεωγραφίας, της χαρτογραφίας και της ιστορίας των σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων. Η αξιοποίηση μιας ώρας εβδομαδιαίως εντός του προγράμματος και η ενσωμάτωσή της στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων δημιούργησε τις συνθήκες για μια πιο ενδελεχή και δημιουργική προσέγγιση του θέματος.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν ιδιαίτερα καθοριστικός. Μέσα από μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τη συνεργασία τους σε ομαδικά έργα. Αυτή η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μάθησης δεν ενίσχυσε μόνο τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και τους υποστήριξε στο να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα να συνεργάζονται αποτελεσματικά. Η εστίαση στη διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης λειτούργησε ως κίνητρο για τους μαθητές, προκαλώντας το ενδιαφέρον τους και οδηγώντας σε πιο ενεργό συμμετοχή. Μέσω του διαλόγου, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμβάλουν με τη γνώση και τις ιδέες τους στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων, γεγονός που ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους. Επίσης, για τον εντοπισμό των πόλεων και των γεωγραφικών τοποθεσιών που φιλοξένησαν του Ολυμπιακούς Αγώνες χρησιμοποιήθηκε το Google Earth, μια εφαρμογή που παρέχει δορυφορικές εικόνες μεγάλης ευκρίνειας από όλα τα σημεία του πλανήτη. Η δυνατότητα «Street View» επιτρέπει ακόμη πιο λεπτομερή εξερεύνηση των πόλεων, καθώς οι χρήστες μπορούν να περιηγηθούν στους δρόμους και να δουν από κοντά τα γήπεδα και άλλα αξιοθέατα. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα χρήσιμο για ιστορικές αναφορές, καθώς μπορεί κανείς να δει πώς έχουν εξελιχθεί οι πόλεις που φιλοξένησαν τους Ολυμπιακούς Αγώνες με την πάροδο των χρόνων. Το δυναμικό αυτό εργαλείο είναι κατάλληλο για να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες, ικανότητες αναζήτησης και εξερεύνησης, ενώ παράλληλα ενισχύονται οι ψηφιακές και γεωχωρικές τους δεξιότητες.

Εικόνα 2: Το παιχνίδι "Touring in the Olympics"

Η υλοποίηση του επιτραπέζιου παιχνιδιού "Touring in the Olympics" αποτελεί μια εξαιρετική πρωτοβουλία που συνδυάζει την εκπαίδευση με την αλληλεπίδραση και την πολυπολιτισμικότητα. Το γεγονός ότι το παιχνίδι είναι σχεδιασμένο να παιχτεί διαδικτυακά με μαθητές από άλλα ευρωπαϊκά σχολεία προωθεί τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές χώρες. Επίσης, η χρήση της αγγλικής γλώσσας στη δημιουργία του παιχνιδιού τους παρέχει την ευκαιρία να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι, μέσω του ευρωπαϊκού προγράμματος E-twinning, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εμβαθύνουν στην ιστορία και τις αξίες των Ολυμπιακών Αγώνων, που είναι στενά συνδεδεμένες με την ειρηνική συνύπαρξη και τον αθλητισμό. Επιπροσθέτως, αξιοποιήθηκε ως εκπαιδευτικό υλικό από την Εθνική Ολυμπιακή Ακαδημία στα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιεί με σχολεία του εξωτερικού στο χώρο της Αρχαίας Ολυμπίας. Μέσω αυτών των προγραμμάτων, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν για την ιστορία, τις αξίες και τη σημασία των Ολυμπιακών Αγώνων, προάγοντας παράλληλα τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Αυτό το είδος εκπαίδευσης μπορεί να εμπνεύσει τους νέους να εκτιμήσουν την αθλητική παράδοση και τον πολιτισμό της Ελλάδας, ενώ τους προετοιμάζει για μια πιο ενεργή συμμετοχή στη διεθνή κοινότητα.

Εικόνα 3: Το παιχνίδι "Touring in the Olympics"σε εκπαιδευτικά προγράμματα στην Αρχαία Ολυμπία

Συνολικά, η πρωτοβουλία αυτή προάγει τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, καλυτερεύει τη σύνδεση μεταξύ των μαθητών και τους δίνει μια πιο βαθιά κατανόηση των Ολυμπιακών Αγώνων και των αξιών τους.

3. Συμπεράσματα

Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης είναι πράγματι μια εξαιρετικά αποτελεσματική διδακτική μέθοδος που μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία μάθησης μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των μαθητών. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, καθώς και να ανακαλύψουν τη νέα γνώση με έναν πιο ευχάριστο και ελκυστικό τρόπο.

Η χρήση παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν στοιχεία παιχνιδιού μπορεί να ενισχύσει το κίνητρο των μαθητών, κάνοντάς τους πιο ενεργούς και συμμετοχικούς στη διαδικασία μάθησης. Ταυτόχρονα, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών βοηθά στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές νιώθουν άνετα να συμμετέχουν και να εκφράσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους.

Επιπλέον, η παιγνιώδης προσέγγιση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές συχνά εργάζονται σε ομάδες και αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλον. Εκτός από την απόκτηση γνώσεων, η εκπαίδευση μέσω παιχνιδιών μπορεί να τους διδάξει πώς να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλους.

Εν κατακλείδι, η εφαρμογή της παιγνιώδους μάθησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να έχει πολυδιάστατα οφέλη, ενισχύοντας τη διαδικασία μάθησης και διευκολύνοντας την ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων για το μέλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μπράτιτσης Θ., & Κοντοβουνησίου Ά. (2022). Ένα επιτραπέζιο παιχνίδι για τη διδασκαλία θεμάτων Πληροφορικής στην προσχολική ηλικία. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 57–64.

Αγγελίδου, Μ. (2011). Η Χρήση των Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών στη Διδασκαλία, τη Μάθηση και την Κατάρτιση. Η Άποψη των Εκπαιδευτικών. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ξενόγλωσση

Alvarez, V. (2017). Engaging Students in the Library through Tabletop Gaming. Knowledge Quest, 45(4), 40-48

Brown, J.S. (2001). Learning in the digital age. In The Internet and the university: Forum, Washington, DC: Educause.

Hull, G. and Schultz, K. (eds.): 2002, School’s Out: Bridging Out of School Literacies
with Classroom Practice, Teachers College Press, New York

Gee, J.P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Computers in Entertainment (CIE), 1(1), 20.

Prensky, M. (2006). Don't bother me, mom, I'm learning! St. Paul, MN: Paragon House

Treher, E. (2011). Learning with board games. Tools for learning and retention. The learning Key, Inc

ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Παπαδάκη-Μπαχούμα Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στην ενότητα του συνεδρίου "Δημιουργικές Δεξιότητες και Πολυγραμματισμός" και προτείνει μια καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση για τη σύνθεση πολυτροπικών ιστοριών από παιδιά νηπιαγωγείου. Εστιάζει στη διεύρυνση του γραμματισμού μέσω πολυτροπικών και πολυμεσικών εργαλείων, με έμφαση στη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την τεχνολογική εξοικείωση. Τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν τη δομή μιας ιστορίας, να δημιουργήσουν πρωτότυπες αφηγήσεις και να τις παρουσιάσουν με διαφορετικές μορφές αναπαράστασης. Βασικός στόχος είναι η κατανόηση των αλλαγών στη μορφή, το περιεχόμενο και τη δομή μιας ιστορίας όταν αυτή μεταφέρεται από τον γραπτό λόγο σε προφορική αφήγηση ή συνδυάζεται με οπτικοακουστικά μέσα. Η προσέγγιση καλλιεργεί γλωσσικές, κοινωνικές και δημιουργικές δεξιότητες και ενισχύει την ομαδικότητα. Η πολυτροπικότητα αναδεικνύεται ως βασικό εργαλείο έκφρασης και επικοινωνίας, προετοιμάζοντας τα παιδιά για τις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Λέξεις κλειδιά: : πολυγραμματισμός, νηπιαγωγείο, δημιουργικότητα, πολυτροπικότητα

1. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο επικοινωνιακό και πολιτισμικό περιβάλλον, όπου το νόημα παράγεται και προσλαμβάνεται μέσα από ποικίλα μέσα, μορφές και τεχνολογικές πλατφόρμες, καθίσταται αναγκαία η επανεξέταση των παιδαγωγικών πρακτικών που σχετίζονται με τη γλώσσα, την αφήγηση και τη δημιουργία. Η έννοια του πολυγραμματισμού, όπως διατυπώθηκε από την ομάδα του New London (1996), προτείνει ένα διευρυμένο πλαίσιο γλωσσικής και σημειωτικής εκπαίδευσης, το οποίο περιλαμβάνει τη δυνατότητα των παιδιών να κατανοούν και να παράγουν λόγο και νόημα μέσα από πολλαπλά είδη κειμένου, διαφορετικά σημειωτικά συστήματα και τεχνολογικά περιβάλλοντα (Cope & Kalantzis, 2009).

Η πολυτροπικότητα , ως βασική διάσταση του πολυγραμματισμού, αναφέρεται στη χρήση περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων -όπως γλώσσα, εικόνα, ήχος, κίνηση, χειρονομία- για τη συγκρότηση νοήματος (Kress & van Leeuwen, 2006). Παράλληλα, ο ψηφιακός γραμματισμός δεν αφορά μόνο την τεχνική εξοικείωση με ψηφιακά μέσα, αλλά περιλαμβάνει τόσο τη δεκτική ικανότητα κατανόησης και κριτικής ανάλυσης ψηφιακού περιεχομένου, όσο και τη δημιουργική παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων (Burn & Parker, 2003; Walsh, 2010). Ειδικά στην προσχολική ηλικία, όπου τα παιδιά είναι ήδη εκτεθειμένα σε ψηφιακές πρακτικές στην καθημερινότητά τους, προκύπτει η ανάγκη παιδαγωγικής αξιοποίησης αυτών των εμπειριών προς την κατεύθυνση της ενεργού, αισθητικά και νοηματικά συγκροτημένης παραγωγής.

Η αφήγηση, ως τρόπος οργάνωσης του βιώματος και σύνθεσης νοήματος (Bruner, 1997), δημιουργεί ένα εξαιρετικά πρόσφορο πεδίο για την ενεργοποίηση αυτού του είδους γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε με σκοπό την καλλιέργεια της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών μέσα από πολυτροπικές και πολυμεσικές μορφές έκφρασης, αξιοποιώντας στοιχεία από τη λογοτεχνία, την εικαστική δημιουργία και τις ΤΠΕ. Τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν βασικά αφηγηματικά δομικά στοιχεία, να δημιουργήσουν πρωτότυπες ιστορίες και να τις αναπαραστήσουν διαδοχικά ως προφορική αφήγηση, ηχογραφημένο λόγο, εικονογραφημένο βιβλίο και stop motion animation. Η παρέμβαση, ευθυγραμμισμένη με το Νέο

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο στοχεύει στην ενίσχυση του πολυγραμματισμού μέσω της καλλιέργειας αφηγηματικής σκέψης, γλωσσικών και εικαστικών δεξιοτήτων, εξοικείωσης με τα ΤΠΕ και ενίσχυσης της ομαδικότητας.

2. Κυρίως μέρος

Η διδακτική πρόταση υλοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Αθήνας και περιλάμβανε 40 συναντήσεις διάρκειας μίας διδακτικής ώρας. Βασίστηκε σε μια πολυτροπική προσέγγιση της αφήγησης, επιδιώκοντας την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία πρωτότυπων ιστοριών και τον πειραματισμό με διαφορετικές μορφές αναπαράστασης. Πρακτικά, οργανώθηκε σε τρεις φάσεις: διερεύνηση και κατανόηση της αφηγηματικής δομής, σύνθεση και παρουσίαση της ιστορίας μέσω πολυτροπικών μέσων και, τέλος, αναστοχασμός σχετικά με τη σχέση περιεχομένου και σημειωτικού τρόπου.

Στην πρώτη φάση, τα παιδιά ενεργοποίησαν τις πρότερες γνώσεις τους για την έννοια της ιστορίας μέσα από τεχνικές όπως η παρατήρηση, η ιδεοθύελλα, η παντομίμα και η αισθησιοκινητική αναπαράσταση. Η κατανόηση της αφηγηματικής δομής οικοδομήθηκε σταδιακά μέσω της ερμηνείας γνωστών παραμυθιών και του εντοπισμού σταθερών αφηγηματικών στοιχείων – ήρωας, πρόβλημα, εμπόδια, βοήθεια, λύση, κατάληξη – σε συμφωνία με σχήματα της λαϊκής αφήγησης (Propp, 2009), της γνωστικής θεώρησης του αφηγείσθαι (Bruner, 1997) και της θεωρίας των καθημερινών αφηγήσεων (Labov & Waletzky, 1997). Η εμπλοκή των παιδιών υποστηρίχθηκε από βιωματικές δραστηριότητες με το σώμα, τη φωνή και το παιχνίδι, που τους επέτρεψαν να πειραματιστούν με ρόλους και επεισόδια. Οι αρχικές αφηγήσεις αναπαραστάθηκαν εικαστικά και δραματοποιήθηκαν, οδηγώντας μέσα από συνεχή συλλογική επεξεργασία στη δημιουργία μιας πρωτότυπης ιστορίας με βασική ηρωίδα την κροκοδειλίνα Ρόζυ Μαξ. Η αφηγηματική της δομή ενσωμάτωνε όλα τα στοιχεία που είχαν επεξεργαστεί τα παιδιά: αφετηρία (μολυσμένη λίμνη), πρόβλημα (υποβάθμιση περιβάλλοντος), εμπόδια (ανεπιτυχείς δοκιμές σε άλλους πλανήτες), και λύση (επιστροφή στη Γη και δράση για την αφύπνιση των ανθρώπων). Η ιστορία εντάσσεται στο αφηγηματικό κυκλικό σχήμα, όπου ο ήρωας εγκαταλείπει τον αρχικό του χώρο, αντιμετωπίζει εμπόδια και επιστρέφει με νέα γνώση ή αποστολή (Bruner, 1997). Στην προκειμένη περίπτωση, η Ρόζυ, μέσω ενός φαντασιακού ταξιδιού στο ηλιακό σύστημα, επαναπροσδιορίζει τη σχέση της με τον κόσμο και επιστρέφει ως φορέας αλλαγής. Το αφήγημα λειτουργεί ως πεδίο σύνθεσης προσωπικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών νοημάτων, ενισχύοντας τη δημιουργική και ηθική διάσταση της αφηγηματικής κατανόησης.

Στη δεύτερη φάση, η ιστορία της Ρόζυ διαμορφώθηκε σταδιακά και συνεργατικά, μέσα από επαναληπτικές αφηγήσεις, εμπλουτισμό περιεχομένου και επεξεργασία εκφραστικών στοιχείων. Η πρώτη ολοκληρωμένη αναπαράσταση της ιστορίας πραγματοποιήθηκε μέσω podcast, όπου τα παιδιά ανέλαβαν ρόλους αφηγητών και ηχητικών υποστηρικτών, ενσωματώνοντας μουσικά εφέ, εναλλαγές φωνής και ρυθμικές παύσεις. Η διαδικασία περιλάμβανε ηχογράφηση, ακρόαση, αξιολόγηση και αναδιατύπωση, ενισχύοντας την αναστοχαστική ικανότητα και την αισθητική κρίση. Ο πειραματισμός με τεχνικές παραμέτρους (ένταση, μικρόφωνο, ρυθμός) καλλιέργησε τον ψηφιακό γραμματισμό ως επίγνωση της σχέσης μέσου και νοήματος (Walsh, 2010). Η χρήση του podcast, ως μορφής πολυτροπικής αφήγησης, ευθυγραμμίζεται με παιδαγωγικές που αξιοποιούν τις ψηφιακές δυνατότητες προς την παραγωγή νοήματος από τους ίδιους τους μαθητές (Martalock, 2016).

Το εικονοβιβλίο αποτέλεσε μια δεύτερη αναπαράσταση της ίδιας ιστορίας, δίνοντας έμφαση στη σύνθεση λόγου και εικόνας στο πλαίσιο ενός εντύπου αφηγηματικού είδους. Η διαδικασία ξεκίνησε με τη διερεύνηση της δομής και των χαρακτηριστικών των εικονοβιβλίων: τα παιδιά παρατήρησαν εξώφυλλα, σελίδες, σχέσεις κειμένου και εικόνας, και κατέγραψαν ποικίλες μορφές οργάνωσης, εικονογράφησης και αφήγησης. Ακολούθως, η ιστορία χωρίστηκε σε επεισόδια και η δημιουργία του εικονοβιβλίου υπήρξε μια ατομική διαδικασία. Η ενασχόληση των παιδιών με τη δομή, τη ροή και τη σχέση εικόνας-λόγου τους βοήθησε να αντιληφθούν τη λειτουργία της πολυτροπικότητας ως συνεργασίας σημειωτικών τρόπων στη συγκρότηση νοήματος (Kress & Van Leeuwen, 2006). Η απόφαση για το πότε το κείμενο θα εξηγεί την εικόνα, πότε θα τη συμπληρώνει

και πότε θα παραμένει σιωπηλό, αποτέλεσε μια σύνθετη διαδικασία κριτικής επιλογής και δημιουργικής απόφασης. Παρά το κοινό κείμενο, η εικονογράφηση και το ύφος διαφοροποιήθηκαν σημαντικά, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο γλωσσικό υλικό μπορεί να μετασχηματιστεί αισθητικά και σημειωτικά, μέσα από την προσωπική έκφραση κάθε παιδιού. Η διαδικασία αυτή ανέδειξε τη σχέση μεταξύ λόγου και εικόνας ως πεδίο ενεργού ανασημασιοδότησης και ενίσχυσε την επίγνωση ότι το κείμενο δεν είναι σταθερό, αλλά ευμετάβλητο και πολυσημικό, ιδίως όταν εντάσσεται σε πολυτροπικά περιβάλλοντα (Kress & van Leeuwen, 2006).

Το stop motion animation αποτέλεσε την πιο σύνθετη μορφή αναπαράστασης της ιστορίας, ενσωματώνοντας εικόνα, κίνηση, ήχο και αφήγηση σε ένα πολυμεσικό και πολυτροπικό περιβάλλον. Αν και τα παιδιά είχαν εμπειρία από ψηφιακές συσκευές, η ιδέα της παραγωγής ενός αφηγηματικού προϊόντος υπερέβαινε την έως τότε δεκτική τους σχέση με την τεχνολογία, αναδεικνύοντας τη διάκριση μεταξύ ψηφιακού γραμματισμού ως κατανάλωσης και ως δημιουργικής ικανότητας (Burn & Parker, 2003). Αφού μελέτησαν παραδείγματα και κατασκεύασαν πειραματικό υλικό, τα παιδιά συνεργάστηκαν στη συμπύκνωση της ιστορίας, την υιοθέτηση πρωτοπρόσωπης αφήγησης και την κατανομή ρόλων για την παραγωγή του τελικού έργου. Η σύνθεση έγινε με ψηφιακή εφαρμογή stop motion και περιλάμβανε επιλογή ταχύτητας, προσθήκη ήχου και τίτλων. Η τεχνική αυτή ενίσχυσε τη μεταγνωστική τους ικανότητα και την επίγνωση ότι κάθε στοιχείο – από τη φωνή έως τη ροή των εικόνων – συνδιαμορφώνει το νόημα της αφήγησης (Walsh, 2010). Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση, που προτάθηκε από τα ίδια τα παιδιά, ενίσχυσε τη συναισθηματική ταύτιση με την ηρωίδα και ανέδειξε τις ηθικές διαστάσεις της ιστορίας. Η εμπειρία αυτή επιβεβαιώνει τον ρόλο των παιδιών ως σχεδιαστών νοήματος (Kress, 2010), αποδεικνύοντας την παιδαγωγική δυναμική της πολυτροπικής δημιουργίας ως τόπου συνάντησης αισθητικής, τεχνολογίας και φαντασίας. Η συνολική πορεία λειτούργησε ως διαδικασία ενεργού πολυγραμματισμού και σταδιακής μεταγνώσης, με τα παιδιά να αντιλαμβάνονται ότι κάθε μορφή αφήγησης διαθέτει δικούς της κανόνες, δυνατότητες και περιορισμούς. Η πολυτροπικότητα έγινε έτσι όχι μόνο μέσο δημιουργικής έκφρασης, αλλά και γνωστικό εργαλείο συγκρότησης του νοήματος (Marsh et al., 2016) .

2.1. Μέθοδος

Η παρέμβαση υιοθέτησε τις αρχές της ποιοτικής παιδαγωγικής παρατήρησης, όπως ορίζονται στη σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση. Αντί για απλή καταγραφή, εστίασε στην ερμηνεία των νοημάτων που αποδίδουν τα παιδιά στις δράσεις τους, μέσα στα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα (Carr & Lee, 2012). Συγκεκριμένα, η ποιοτική παρατήρηση αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη διάρκεια, την ενεργό εμπλοκή του παρατηρητή, την πληθώρα τεκμηρίων (γλωσσικών και μη) και την αναστοχαστική κατανόηση της παιδικής συμμετοχής, δίνοντας έμφαση στη φωνή των παιδιών και στις συνεργατικές διαδικασίες (Rinaldi, 2006).

Η εκπαιδευτικός συμμετείχε ενεργά στην ομάδα, υιοθετώντας μια θέση που συνδύαζε συμμετοχική εμπλοκή και στοχευμένη παρακολούθηση της διαδικασίας, η οποία τεκμηριώθηκε με διαδοχικές αναλυτικές ημερολογιακές καταγραφές στις διδακτικές συνεδρίες. Η μεθοδολογία ενσωμάτωσε χαρακτηριστικά της εθνογραφικής παρατήρησης, καθώς δόθηκε έμφαση στη μακροχρόνια, επιτόπια και ενσώματη παρακολούθηση των παιδιών σε αυθεντικές παιδαγωγικές περιστάσεις (Hammersley & Atkinson, 2007). Η τεκμηρίωση περιλάμβανε τρεις αλληλένδετες κατηγορίες δεδομένων: πρώτον, το γραπτό ημερολόγιο της εκπαιδευτικού με συστηματική αναφορά στα στάδια κατανόησης της αφηγηματικής δομής και τις παιδικές αφηγηματικές πρωτοβουλίες, δεύτερον, το οπτικό και γραπτό υλικό που παράχθηκε συλλογικά (χαρτί του μέτρου, ομαδικά σχεδιαγράμματα, λεκτικές καταγραφές) και τρίτον, το πολυτροπικό υλικό που δημιουργήθηκε από τα ίδια τα παιδιά (εικονογραφήσεις, ηχογραφήσεις, υλικά για το stop motion animation). Το σύνολο αυτών των δεδομένων αποτέλεσε την κύρια βάση για την ανάλυση τόσο της πορείας της δράσης και της συμμετοχής των παιδιών, όσο και της ερμηνείας του αφηγηματικού, κοινωνικού και αισθητικού τους γραμματισμού.

Οι στόχοι της παρέμβασης, όπως η σταδιακή κατανόηση της αφηγηματικής δομής και η δημιουργία πρωτότυπων ιστοριών μέσω των ΤΠΕ, αξιολογήθηκαν τόσο από τις αυθόρμητες όσο και από τις καθοδηγούμενες αφηγήσεις των παιδιών, αποτυπώνοντας τόσο λεκτικό όσο και αισθητικό-τεχνικό περιεχόμενο. Η οργάνωση της παρεμβατικής διαδικασίας, με τη συνεχή χρήση και αξιολόγηση των διαφόρων μορφών έκφρασης, κατέστησε δυνατή την πλήρη παρακολούθηση της εξέλιξης τόσο των αφηγηματικών όσο και των συνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Η αξιοποίηση των μέσων τεκμηρίωσης κατέστησε δυνατή την παρακολούθηση της πορείας της παρέμβασης με τρόπο οργανωμένο και διαφανή. Μέσα από το υλικό που προαναφέρθηκε, αναδείχθηκαν οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά προσέγγισαν τη δομή της αφήγησης και τη μετατροπή της σε διαφορετικά εκφραστικά μέσα και εξοικειώθηκαν με τα εργαλεία. Η μεθοδολογία ανέδειξε την εξέλιξη των αφηγηματικών και συνεργατικών δεξιοτήτων, όπως αυτές διαμορφώνονταν σταδιακά στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων και της ομάδας.

2.2. Αποτελέσματα

Η εκπαιδευτική παρέμβαση οδήγησε στη δημιουργία τριών διακριτών αλλά θεματικά συνδεδεμένων πολυτροπικών και πολυμεσικών προϊόντων της ίδιας ιστορίας που διαφοροποιούνται όμως σημαντικά ως προς την αφηγηματική τεχνική, το ύφος, την έκταση και τα εκφραστικά μέσα. Ο πίνακας που ακολουθεί αποτυπώνει συνοπτικά τα χαρακτηριστικά κάθε μορφής λόγου.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά μορφής λόγου στις ιστορίες των παιδιών

Μορφή	Αφηγηματική Τεχνική	Ύφος	Είδος Λόγου	Εκφραστικά Μέσα	Μέση Έκταση Κειμένου	Χρήση Τεχνολογίας
Podcast	Τριτοπρόσωπη	Περιγραφικό, λογοτεχνικά επεξεργασμένο	Προφορικός -ακουστικός	Φωνή, ρυθμός, ηχητικά εφέ	~350 λέξεις	Ηχογράφηση, μοντάζ ήχου, ακρόαση
Εικονοβιβλίο	Τριτοπρόσωπη	Συμπυκνωμένο, υπαινικτικό	Γραπτός - οπτικός - λεκτικός	Εικόνα, χρώμα, διάταξη σελίδας	~150 λέξεις	Επεξεργασία κειμένου, εκτύπωση
Stopmotion animation	Πρωτοπρόσωπη	Αυθόρμητο, δραματοποιημένο	Οπτικοακουστικός - δραματοποιημένος	Κίνηση, φωνή, συγχρονισμός εικόνας και ήχου	~200 λέξεις	Λήψη εικόνων, συγχρονισμός ήχου-εικόνας, επεξεργασία video

Πιο συγκεκριμένα, το podcast ξεκινά με την παρουσίαση της ηρωίδας: «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια κροκοδειλίνα που την έλεγαν Ρόζυ Μαξ. Ζούσε σε μια λίμνη πάρα πολύ βρώμικη, γεμάτη μπουκάλια, χαρτιά, σακούλες από πατατάκια και ψίχουλα». Η ιστορία αναπτύχθηκε σε μια

ηχητική αφήγηση με τριτοπρόσωπη οπτική, σαφή αφηγηματική δομή και περιγραφικό, λογοτεχνικά χρωματισμένο λόγο. Τα παιδιά ανέλαβαν ρόλους αφηγητών και δημιουργών ηχητικών εφέ, εργάστηκαν συνεργατικά για την εκφώνηση, την άρθρωση και την τονικότητα, και προχώρησαν σε πολλαπλές ηχογραφήσεις, δοκιμές και βελτιώσεις. Κατά την ηχογράφηση παρατηρήθηκαν χαρακτηριστικά της ηλικιακής φωνητικής ανάπτυξης, όπως ασαφής άρθρωση, συντμήσεις ή παραλείψεις καταλήξεων, καθώς και επιρροές από την ετερότητα της γλωσσικής προέλευσης των παιδιών. Η διαδικασία επανάληψης και επανηχογράφησης έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να ακούσουν τη φωνή τους, να αντιληφθούν πτυχές της εκφοράς και να προσαρμόσουν τον λόγο τους με στόχο την κατανόηση και τη ροή. Η ακρόαση λειτούργησε ως εργαλείο αυτοπαρατήρησης, ενισχύοντας την προσοχή σε στοιχεία όπως η ένταση, η καθαρότητα και η χροιά. Η ηχητική αυτή απόδοση ενίσχυσε την επίγνωση της σημασίας της φωνής, της ρυθμικότητας και της ακουστικής πληροφορίας ως φορέων νοήματος και καλλιέργησε δεξιότητες που σχετίζονται με τον προφορικό λόγο.

Το εικονοβιβλίο αποτέλεσε μια διαφορετική εκδοχή της ίδιας ιστορίας, βασισμένη στον συνδυασμό της έντυπης οπτικής και λεκτική απόδοσης. Εδώ, ο λόγος συμπυκνώνεται, συχνά αποσύρεται, και η εικόνα αναλαμβάνει κεντρικό ρόλο στη δόμηση του νοήματος. Κάθε παιδί εικονογράφησε όλες τις σελίδες της ιστορίας, κατασκευάζοντας ένα πλήρες προσωπικό βιβλίο με εξώφυλλο, οπισθόφυλλο και σελίδες εσωτερικού περιεχομένου (βλ. Εικόνα 1). Το ίδιο λεκτικό υλικό οπτικοποιήθηκε με πολλαπλούς τρόπους, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες της αφήγησης ως ανοιχτής, πολυσημειακής διαδικασίας. Η μεταφορά της ιστορίας σε αυτή τη μορφή λειτούργησε ως άσκηση συνειδητής επιλογής σημειωτικών τρόπων: πότε μιλά η εικόνα, πότε ενισχύεται ή ερμηνεύεται από τον λόγο, πότε το κείμενο μπορεί να είναι ελλειπτικό ή συμβολικό. Παραδείγματος χάριν, στη σελίδα όπου η Ρόζυ φτάνει στον πλανήτη Ποσειδώνα, το κείμενο διατυπώνεται ως εξής: «Πρώτη στάση: πλανήτης Ποσειδώνας. Το διαστημόπλοιο της Ρόζυ δεν μπορούσε να προσγειωθεί…» Η πρόταση παραμένει ελλειπτική και ανοιχτή, αφήνοντας την εικόνα να συμπληρώσει ή να ερμηνεύσει τη δράση ή σε άλλες σελίδες, η φράση περιορίζεται ακόμη περισσότερο, υποδηλώνοντας την έντονη εξάρτηση της νοηματοδότησης από το εικαστικό περιεχόμενο. Η μορφή αυτή ενεργοποίησε τον οπτικό γραμματισμό, δίνοντας έμφαση στην εικόνα, στη συνειδητή χρήση του χώρου και στη δυνατότητα διαφοροποίησης ακόμη και με σταθερό γλωσσικό υλικό.

Εικόνα 3:Τα εξώφυλλα των εικονοβιβλίων

Το stop motion animation λειτούργησε ως κορύφωση της διαδικασίας, καθώς ενσωμάτωσε όλα τα προηγούμενα μέσα σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον που συνδυάζει εικόνα, κίνηση, ήχο, φωνή και τεχνολογία. Εδώ, η αφήγηση μετασχηματίστηκε σε πρωτοπρόσωπη, με την ηρωίδα Ρόζυ να μιλά άμεσα, εκφράζοντας συναισθήματα και σκέψεις. Ο αφηγηματικός λόγος διαφοροποιήθηκε σημαντικά ως προς τη μορφή και το ύφος, υιοθετώντας χαρακτήρα διαλογικό, πιο προσωπικό και δραματοποιημένο. Τα παιδιά ανέλαβαν επιμέρους ρόλους στην κατασκευή σκηνικών, στη φωτογράφηση, στην ηχογράφηση και στη σύνθεση του τελικού προϊόντος, διανύοντας μια πορεία από την υλοποίηση στοχαστικών αποφάσεων έως την τεχνική ενορχήστρωση των πολυτροπικών στοιχείων. Η αφήγηση ξεκινά με τη φωνή της Ρόζυ: «Είμαι η Ρόζυ Μαξ, η κροκοδειλίνα. Ζω σε μια λίμνη γεμάτη βρωμιές και σκουπίδια των ανθρώπων. Ίου, δεν μου αρέσει πια εδώ. Αλλά πού να πάω; Χμμ… λέτε να υπάρχει ζωή σε άλλον πλανήτη και να είναι καλύτερη από αυτή εδώ; Πάμε να δούμε!» Ο λόγος είναι άμεσος, πρωτοπρόσωπος, γεμάτος συναισθηματικές εκφράσεις και ρητορικά ερωτήματα, με παύσεις και επιφωνήματα που εντείνουν την προφορικότητα και τη δραματικότητα της αφήγησης. Η τεχνική του stop motion επέτρεψε στα παιδιά να ελέγξουν με λεπτομέρεια τη ροή της εικόνας και να συντονίσουν τον οπτικό ρυθμό με τη φωνητική εκφορά. Το animation αξιοποίησε τον ψηφιακό πολυγραμματισμό με τρόπο δημιουργικό και ενεργητικό, επιτρέποντας στα παιδιά να λειτουργήσουν ως δημιουργοί ενός σύνθετου ψηφιακού μέσου.

Εκτός από την ανάλυση του λόγου, ιδιαίτερη σημασία έχει και η διερεύνηση του εικαστικού τρόπου με τον οποίο αποδόθηκε η ιστορία στο εικονοβιβλίο. Αν και το κείμενο παρέμεινε κοινό για όλα τα παιδιά, κάθε εικονογράφηση ανέδειξε διαφορετικές προσεγγίσεις στην ερμηνεία και την απόδοση της ιστορίας. Σε ορισμένα βιβλία, η εικόνα αποδίδει πιστά το περιεχόμενο της πρότασης, ενώ σε άλλα αναπτύσσεται δημιουργικά, προσθέτοντας σκηνές, χρώματα ή στοιχεία που δεν αναφέρονται ρητά. Οι διαφοροποιήσεις στον τρόπο σχεδίασης της Ρόζυ, στην απεικόνιση των πλανητών ή στη χρήση του χώρου της σελίδας φανερώνουν την αισθητική ιδιοσυγκρασία κάθε παιδιού και τη δυνατότητα της εικόνας να φέρει προσωπικό αποτύπωμα, ακόμη και όταν συνοδεύει

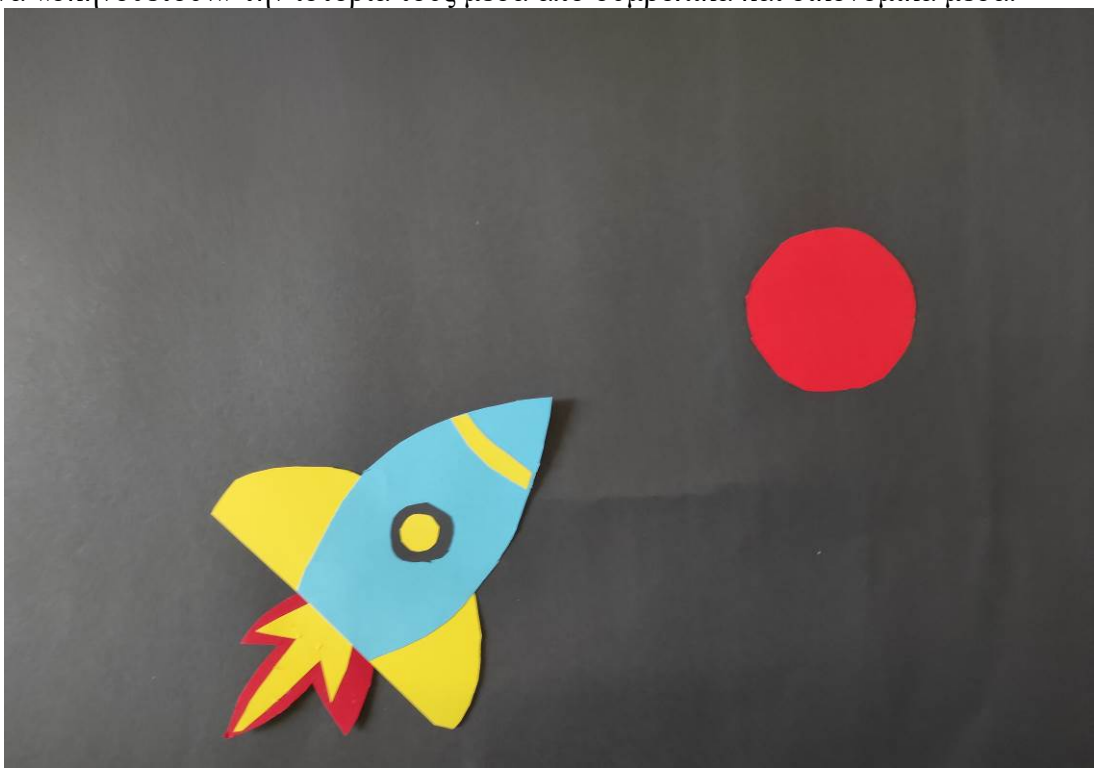
το ίδιο λεκτικό υλικό. Η εικόνα, έτσι, δεν λειτουργεί απλώς επικουρικά, αλλά συνιστά αυτόνομο μέσο αφήγησης.

Παρατηρώντας τις ατομικές εκδοχές των εικονοβιβλίων, αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο το κάθε παιδί προσέγγισε το ίδιο κείμενο με διαφορετικό αισθητικό βλέμμα. Η ηρωίδα Ρόζυ Μαξ παρουσιάζεται σε διαφορετικά στυλ: άλλοτε ως ρεαλιστικό ζώο με κλασικά χαρακτηριστικά, άλλοτε ως ανθρωπόμορφη φιγούρα με φουσκωτά μάγουλα ή ενδυματολογικά στοιχεία. Ορισμένα παιδιά την τοποθετούν πλαισιωμένη από σκουπίδια, χρωματιστά νερά ή λουλούδια, ενώ άλλα επικεντρώνονται στο πρόσωπό της ή στο διαστημόπλοιό της. Η διάταξη στο χώρο της σελίδας επίσης ποικίλλει: κάποια παιδιά αφήνουν λευκό χώρο γύρω από το κείμενο, ενώ άλλα γεμίζουν ολόκληρη τη σελίδα με χρώματα. Η απόδοση των συναισθημάτων – φόβου, απογοήτευσης ή ενθουσιασμού – αποτυπώνεται άλλοτε με έντονα χρώματα και εκφράσεις προσώπων και άλλοτε με αφαιρετικά σχήματα ή πιο αφηγηματικές λεπτομέρειες. Στο οπισθόφυλλο, οι εικόνες που επέλεξαν να σχεδιάσουν ως κλείσιμο της ιστορίας διαφοροποιούνται σημαντικά: άλλο παιδί αποτυπώνει την επιστροφή της Ρόζυ στη Γη με ζεστά χρώματα, ενώ κάποιο άλλο εστιάζει στον ήλιο ή σε στοιχεία του διαστήματος. Οι παραπάνω παρατηρήσεις αποκαλύπτουν ότι, παρότι το κείμενο ήταν κοινό, η οπτική του απόδοση λειτουργεί ως φορέας ατομικού νοήματος. Η πολυτροπική προσέγγιση έδωσε χώρο στην προσωπική ερμηνεία, επιτρέποντας στο κάθε παιδί να εκφράσει την ιστορία με αισθητική αυτονομία και να μετασχηματίσει τον λόγο σε εικόνα μέσα από τις δικές του εμπειρίες, προτιμήσεις και δημιουργικές επιλογές (βλ. Εικόνα2).

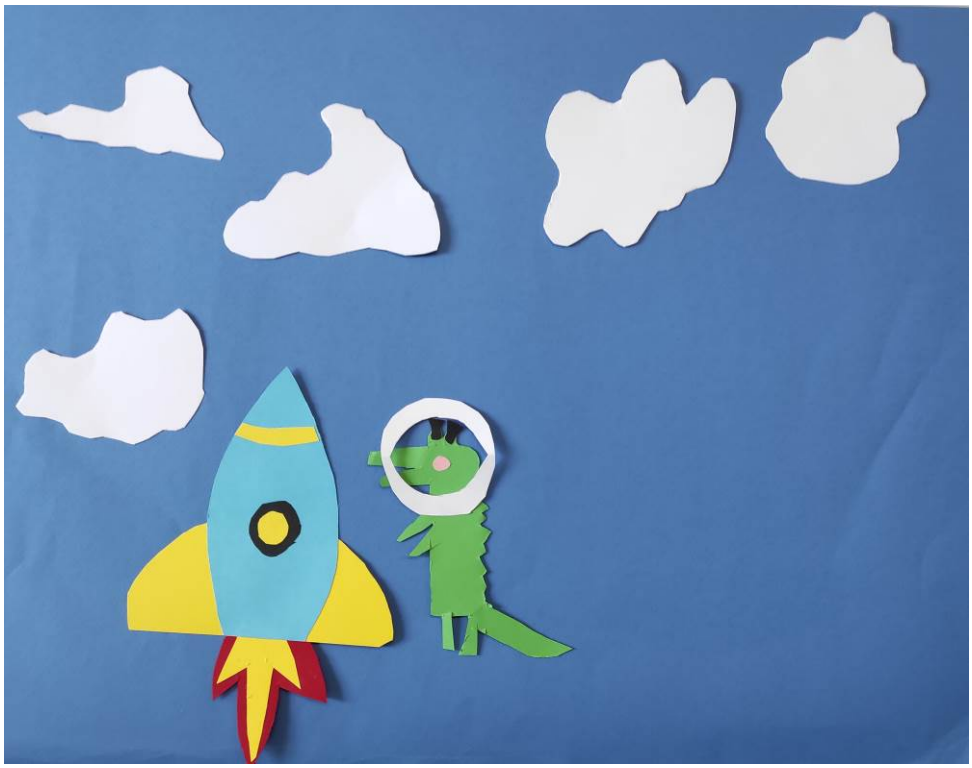
Εικόνα 4:Διαφορετική οπτικοποίηση ιστορίας

Σε ό,τι αφορά την αισθητική προσέγγιση στο stop motion animation ήταν λειτουργικά απλοποιημένη, ώστε να καταστεί εφικτή η σταδιακή κατασκευή και η φωτογράφηση των καρέ από τα ίδια τα παιδιά. Οι πλανήτες αποδόθηκαν ως μονοχρωματικοί κύκλοι, χωρίς εσωτερικά χαρακτηριστικά ή λεπτομέρειες, επιλογή που επέτρεψε στα παιδιά να εστιάσουν στην αλληλουχία της αφήγησης και στη ροή της εικόνας, αποφεύγοντας την ανάγκη τροποποίησης εκφράσεων ή

σύνθετων στοιχείων σε κάθε καρέ (βλ. Εικόνα 3). Η Ρόζυ επίσης κατασκευάστηκε ως επίπεδη φιγούρα, με ξεκάθαρο περίγραμμα και απλή μορφοποίηση, ώστε να μπορεί να μετακινείται εύκολα μέσα στο σκηνικό. Η μινιμαλιστική αυτή απόδοση συνδύασε χειροποίητη κατασκευή και τεχνολογική επεξεργασία, ενεργοποιώντας την ικανότητα των παιδιών να διαχειριστούν τον χώρο, τη διαδοχή και την εστίαση της εικόνας (βλ. Εικόνα 4). Η έμφαση μετατοπίστηκε από την αισθητική λεπτομέρεια στη λειτουργικότητα της κινούμενης εικόνας, με στόχο την κατανόηση της αφηγηματικής συνέχειας και τη βιωματική εμπλοκή με την πολυμεσική αφήγηση. Το τελικό αποτέλεσμα αναδεικνύει όχι μόνο τις τεχνικές δυνατότητες των παιδιών, αλλά και την ικανότητά τους να «σκηνοθετούν» την ιστορία τους μέσα από συμβολικά και οικονομικά μέσα.



Εικόνα 5: Καρέ από το stop motion animation



Εικόνα 6: Καρέ από το stop motion animation με τη Ρόζυ

3. Συμπεράσματα

Η δημιουργία τριών διακριτών αλλά θεματικά ενιαίων αφηγηματικών προϊόντων επέτρεψε τη σταδιακή εμβάθυνση των παιδιών στην πολυτροπική παραγωγή νοήματος και στην εμπειρική διερεύνηση του πολυγραμματισμού. Η σύγκριση ανάμεσα στις τρεις μορφές – podcast, εικονοβιβλίο, stop motion animation – ανέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη χρήση του λόγου, την έκφραση και τη σημειωτική πολυπλοκότητα. Η ηχητική αφήγηση βασίστηκε σε περιγραφικό και λογοτεχνικά επεξεργασμένο λόγο, με συνοχή και εκφραστική ρυθμικότητα. Το εικονοβιβλίο περιόρισε το κείμενο σε ελλειπτικές ή υπαινικτικές φράσεις, αποδίδοντας τη νοηματική πληροφορία κυρίως μέσω εικόνας. Αντίθετα, το stop motion υιοθέτησε μια αυθόρμητη και πρωτοπρόσωπη τεχνική, όπου η φωνή της ηρωίδας μεταφέρει συναισθήματα, σκέψεις και ρητορικά ερωτήματα, προσδίδοντας βιωματική αμεσότητα.

Η διαφοροποίηση του αφηγηματικού ύφους είναι εμφανής σε αντίστοιχες αφηγηματικές στιγμές. Στο podcast ακούμε: «Έτσι, αποφάσισε να πάει να φτιάξει το σπίτι της σε άλλο πλανήτη. Μια και δυο ξεκίνησε για το μεγάλο ταξίδι στο διάστημα». Στο εικονοβιβλίο, η ίδια ενότητα συμπυκνώνεται στη φράση: «Μπήκε στο διαστημόπλοιο και πέταξε μακριά». Στο stop motion, η ηρωίδα εκφράζεται ως εξής: «Χμμ… λέτε να υπάρχει ζωή σε άλλον πλανήτη και να είναι καλύτερη από αυτή εδώ; Πάμε να δούμε!» Οι μετατοπίσεις αυτές δεν είναι απλώς μορφολογικές, αποτελούν ενδείξεις του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται, μετασχηματίζουν και επαναδομούν το αφηγηματικό περιεχόμενο ανάλογα με το μέσο, αποδεικνύοντας τη σταδιακή εμβάθυνση στις αρχές του πολυγραμματισμού (Kalantzis et al., 2019).

Οι διαφορές στο ύφος και στη σύνθεση του λόγου μεταξύ των τριών μορφών δεν αποτελούν απλώς τεχνικές ή γλωσσικές παραλλαγές. Αντικατοπτρίζουν την αυξανόμενη επίγνωση των παιδιών για το πώς η αφήγηση διαμορφώνεται από το μέσο, τον ρόλο, το κοινό και τις προθέσεις του αφηγητή (Kress, 2010). Η ίδια αφηγηματική ενότητα, όταν μεταφέρεται από την τριτοπρόσωπη ηχητική περιγραφή στο οπτικό και λεκτικό κείμενο ή στην πρωτοπρόσωπη δραματοποιημένη εκφορά, αλλάζει ρυθμό, ύφος, τονικότητα και εκφραστική πυκνότητα.

Σε σχέση με τους αρχικούς στόχους της παρέμβασης δηλαδή την κατανόηση της αφηγηματικής δομής, τη δημιουργία πρωτότυπων ιστοριών, την αξιοποίηση των ΤΠΕ, την ενίσχυση γλωσσικών,

εικαστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν σε πολλαπλά επίπεδα. Η συμμετοχή τους δεν περιορίστηκε στην εκτέλεση, αλλά επεκτάθηκε στη λήψη αποφάσεων, στην οργάνωση περιεχομένου, στην εικαστική και τεχνολογική επιμέλεια. Η διαδικασία της δημιουργίας λειτούργησε ταυτόχρονα ως μαθησιακό πεδίο και ως εργαλείο παρατήρησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν τη σταδιακή ωρίμανση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών (Bruner, 1997; Flewitt et al., 2015).

Η επίδραση της προηγούμενης θεματικής ενότητας για το διάστημα ενσωματώθηκε οργανικά στο περιεχόμενο της ιστορίας, ενισχύοντας τη συνάφεια με τα βιώματα και τις αναπαραστάσεις των παιδιών. Η επιρροή αυτή δεν υποβάθμισε τη δημιουργικότητα, αντιθέτως, παρείχε ένα κοινό συμβολικό πλαίσιο εντός του οποίου μπόρεσαν να αρθρωθούν ερωτήματα, συγκρούσεις και νοήματα. Ο οικολογικός προβληματισμός που αναδύθηκε στην πλοκή δεν επιβλήθηκε εξωτερικά, αλλά προέκυψε αυθόρμητα μέσα από τη φαντασία και την ευαισθησία των παιδιών.

Η εμπειρία αυτή επιβεβαιώνει την παιδαγωγική αξία της πολυτροπικής αφήγησης στο νηπιαγωγείο, καθώς συνδυάζει στοιχεία φαντασίας, κριτικής σκέψης, τεχνολογικής εξοικείωσης και συνεργατικής δράσης. Πέρα από την τεχνική εξοικείωση με σημειωτικά μέσα, η παρέμβαση ανέδειξε τον δημιουργικό πολυγραμματισμό ως μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά δεν είναι απλώς χρήστες ή αναγνώστες κειμένων, αλλά γίνονται σχεδιαστές και συν-δημιουργοί πολυτροπικών προϊόντων (Edwards, 2018). Μέσα από τη μετατροπή της ιστορίας, την επιλογή μορφής, ύφους, εικόνας και ήχου, καλλιεργήθηκε η ικανότητά τους να αποδίδουν νόημα με δημιουργικούς και αισθητικούς όρους, να προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά του κάθε μέσου και να αναπτύσσουν προσωπική φωνή στο πλαίσιο της συλλογικής εργασίας.

Η πολυτροπικότητα εκτός από ποικιλία μέσων, αποτελεί τρόπος σκέψης και μάθησης, που προάγει την ευελιξία, τη συνθετική ικανότητα και τη βαθύτερη εμπλοκή των παιδιών με το νόημα (Kalantzis et al., 2019). Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η συστηματική ενσωμάτωση πολυτροπικών και πολυμεσικών μορφών έκφρασης στη διδακτική πράξη, όχι μόνο ως καινοτομία, αλλά ως αναγκαία παιδαγωγική απάντηση στις νέες μορφές επικοινωνίας και πολιτισμού του 21ου αιώνα

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης, Μετ.). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1990)

Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων* (Γ. Χρηστίδης, Μετ.). Εκδόσεις Κριτική.

Propp, V. (2009). *Μορφολογία του παραμυθιού* (Α. Παρίση, Μετ.). Εκδόσεις Καρδαμίτσα. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1928).

Ξενόγλωσση

Burn, A., & Parker, D. (2003). *Analysing media texts*. Continuum.

Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education* (2nd ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/learning-stories/book235553

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), 164–195. https://doi.org/10.1080/15544800903076044

Edwards, S. (2018). Digital play. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/play-based-learning/according-experts/digital-play

Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289–310. https://doi.org/10.1177/1468798414533560

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4th ed.). Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016). Digital play: A new classification. *Early Years, 36*(3), 242–253. https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675

Martalock, P. L. (2016). *Young children positioned as storytellers in the classroom: An examination of teacher-child interactions and the storytelling event* (Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst). ScholarWorks@UMass Amherst. https://hdl.handle.net/20.500.14394/20031

New London Group, (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, 66: 60-92.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.

Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy, 33*(3), 211–239.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Κόζα Χρυσάνθη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου
Μαργαρίτη Αδαμαντία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης 2ης θέσης Νηπιαγωγών Ν. Δωδεκανήσου Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου

Περίληψη

Ένα από τα θέματα που έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες είναι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες ερχόμενοι στο σχολείο. Παρά το γεγονός πως τα παιδιά σήμερα, είναι εξοικειωμένα με την εικόνα και τα μέσα δικτύωσης, ερχόμενα στο σχολικό πλαίσιο, έχει παρατηρηθεί από πολλούς εκπαιδευτικούς μια αδυναμία στην έκφρασή τους. Η νέα γενιά καλείται να αναλάβει ρόλους σε μια κοινωνία όπου απαιτεί από τα μέλη της υψηλά αναπτυγμένη αναγνωστική και επικοινωνιακή δεξιότητα, αλλά και ειδικές δεξιότητες γραμματισμού σε διάφορα περιβάλλοντα. Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζουμε τρόπους με τους οποίους, οι εκπαιδευτικοί κυρίως μέσω της διδασκαλίας του λαϊκού παραμυθιού, μπορούν να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: εγγράμματη προφορικότητα, αφήγηση, εγγραμματισμός, πολυτροπικότητα

1. Εισαγωγή

Η εργασία αυτή έχει σκοπό να παρουσιάσει τον όρο εγγράμματη προφορικότητα και να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους, οι εκπαιδευτικοί κυρίως μέσω της διδασκαλίας του λαϊκού παραμυθιού, μπορούν να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Ο όρος «εγγράμματη προφορικότητα» αναφέρεται στην έννοια της προφορικής επικοινωνίας, η οποία επηρεάζεται ή διαμορφώνεται από την εγγραμματοσύνη (Ong W., 2001). Με απλά λόγια, πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο η γραπτή γλώσσα ή η επίδραση του γραπτού λόγου ενσωματώνονται στην προφορική επικοινωνία.

Η χρήση της γλώσσας σημαίνει την πλήρη ενσωμάτωση του ατόμου με μια ολοκληρωμένη κοινωνική δραστηριότητα, αφού αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο. Τα παραμύθια λειτουργούν σαν εργαλείο μάθησης, ανάπτυξης πρωτοβουλιών, καλλιέργειας δεξιοτήτων, και βελτίωσης των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών (Μερακλής, Μ. Γ., 2012).

Τα παραμύθια αποτελούν μέρος της προφορικής παράδοσης και εκφράζονται ως τελετουργική πράξη σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις και γιορτές. Όπως όλα τα είδη της προφορικής μας παράδοσης, διατηρούν τα στοιχεία τους, δηλαδή την επανάληψη μοτίβων και εκφράσεων, τα στερεότυπα της εισαγωγής και του επιλόγου, καθώς και τη θεματολογία τους (Μερακλής, Μ. Γ., 2012). Με τη χρήση των παραμυθιών στην τάξη ενθαρρύνονται και ενισχύονται η διδασκαλία και η εκμάθηση της γλώσσας.

Τα παιδιά – ακροατές ενός παραμυθιού εξοικειώνονται με τα συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά του και τα χρησιμοποιούν τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό τους λόγο (Κατσαρού, Ε., 2011 & Λαπάς, Δ., 2011). Η εξοικείωση των παιδιών με αυτό το είδος εμπλουτίζει τη γλωσσική και κοινωνική ικανότητά τους μετατρέποντάς τα σε εγγράμματους πολίτες.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εγγράμματη προφορικότητα και η σημαντικότητά της

Η εγγράμματη προφορικότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ενσωματώνει και να εφαρμόζει γλωσσικά στοιχεία και στρατηγικές που συνήθως χρησιμοποιούνται στον γραπτό λόγο, στο πλαίσιο του προφορικού λόγου. Συνιστά μια σύνθετη διεργασία στην οποία συνυπάρχουν δεξιότητες επικοινωνίας, κατανόησης και παραγωγής, οι οποίες καθορίζουν την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται την προφορική επικοινωνία σε συνθήκες που απαιτούν υψηλό επίπεδο γλωσσικής εγγραμματοσύνης (Ong W., 2001).

Η ικανότητα να χειρίζεται το παιδί τη γλώσσα σε ποικιλία καταστάσεων (συζητήσεις εντός και εκτός τάξης με τους εκπαιδευτικούς, συνομιλίες μεταξύ συνομηλίκων) είναι σημαντική για την κοινωνική ένταξη και την εκπαιδευτική του επιτυχία. Η εγγράμματη προφορικότητα συντελεί στην κατανόηση και τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνει τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον η προφορικότητα συντελεί στη βελτίωση της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη αναλυτικών ικανοτήτων, καθώς επιτρέπει τη δυνατότητα άμεσης αξιολόγησης, επεξεργασίας και αναστοχασμού των πληροφοριών μέσα σε πραγματικό χρόνο, στοιχεία που είναι κρίσιμα για τη λήψη αποφάσεων και τη συνεχιζόμενη μάθηση (Κατσαρού, Ε., 2011).

Η προφορικότητα βοηθά στη συναισθηματική σύνδεση και τη δημιουργία αίσθησης κοινότητας. Μέσω της προφορικής επικοινωνίας, το παιδί μπορεί να μοιραστεί συναισθήματα, προσωπικές εμπειρίες και να ενισχύσουν την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα ή μέσα στην τάξη (Ong W., 2001).

Η γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου επιτυγχάνεται με την εγγράμματη προφορικότητα, η οποία διευκολύνει την ανάπτυξη σύνθετων γλωσσικών δεξιοτήτων, συνδέοντας τον προφορικό λόγο με τα χαρακτηριστικά της γραπτής γλώσσας, όπως η δομή της πρότασης, η σύνταξη και η λεξιλογική ακρίβεια. Αυτό επιτρέπει την ανάπτυξη πιο σύνθετων γνωστικών και αναλυτικών διαδικασιών, ενισχύοντας τη γενική γλωσσική ικανότητα του ατόμου (Βαβούρας, Μ. Ι., 1997).

Συνοπτικά, η εγγράμματη προφορικότητα αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Η ικανότητα ενός μαθητή να εκφράζεται με σαφήνεια και συνάφεια κατά την προφορική παρουσίαση ιδεών ή επιχειρημάτων συμβάλλει στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της ικανότητας σύνθεσης γνώσεων. Η καλλιέργεια και η ενίσχυση της εγγράμματης προφορικότητας λοιπόν, προϋποθέτουν μια πολύπλευρη εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία συνδυάζει τη θεωρητική κατανόηση της γλώσσας με την πρακτική εφαρμογή της στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Κατσαρού, Ε., 2011& Παπούλια – Τζελέπη, Π. & Ταφά, Ε., 2004).

2.2. Προφορική παράδοση μέσα από τα λαϊκά παραμύθια

Η προφορική παράδοση αναφέρεται στη μετάδοση γνώσεων, ιστοριών, αξιών και πολιτιστικών στοιχείων από γενιά σε γενιά μέσω του προφορικού λόγου, χωρίς τη χρήση γραπτών κειμένων. Συνιστά δηλαδή, έναν πολιτισμικό μηχανισμό μέσω του οποίου μεταφέρονται γνώσεις, αξίες, παραδόσεις και ιστορικά δεδομένα από γενιά σε γενιά, κυρίως με τη χρήση του προφορικού λόγου και αφορά κυρίως τη διατήρηση και μετάδοση πολιτιστικών μορφών που βασίζονται στη ζωντανή επικοινωνία, η οποία αναπτύσσεται και εξελίσσεται μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και αναπαραστάσεων. Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά και σημαντικά παραδείγματα προφορικής παράδοσης είναι τα λαϊκά παραμύθια, τα οποία, ως μορφή λαϊκής λογοτεχνίας, ενσωματώνουν έναν πλούσιο πολιτισμικό, ηθικό και κοινωνικό φορτίο αφού αποτελούν μια από τις βασικότερες μορφές πολιτισμικής έκφρασης και συντήρησης της συλλογικής μνήμης σε πολλές κοινωνίες (Παπούλια – Τζελέπη, Π. & Ταφά, Ε., 2005).

Τα λαϊκά παραμύθια εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της προφορικής παράδοσης, αφού διαδόθηκαν από τόπο σε τόπο μέσα στο χρόνο, κυρίως, μέσω προφορικών αφηγήσεων και αναπαραστάσεων, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν σε μια κοινότητα και, στη συνέχεια, μεταδόθηκαν σε άλλες. Τα παραμύθια αυτά δεν είναι στατικά, καθώς η εκάστοτε εκδοχή τους επηρεάζεται από τις συνθήκες και τις ανάγκες της κοινωνίας και του πολιτισμού μέσα στον οποίο μεταφέρονται, γεγονός που τα καθιστά δυναμικά και προσαρμοστικά στο πέρασμα του χρόνου.

Το προφορικό αυτό είδος, χρησιμεύει ως μορφή κοινωνικής μνήμης, η οποία, λειτουργεί ως μέσο αποτύπωσης και διατήρησης των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δεδομένων του παρελθόντος. Τα παραμύθια συχνά αναπαράγουν ιστορικά ή μυθολογικά στοιχεία που αποκαλύπτουν την κοινωνική δομή, τις αντιφάσεις και τις προσδοκίες των κοινωνιών από τις οποίες προέρχονται. Αυτή η συλλογική μνήμη αποθηκεύεται και αναπαράγεται προφορικά, ενδυναμώνοντας την κοινή ταυτότητα και παρέχοντας ένα πλαίσιο ερμηνείας του παρελθόντος.

Η προφορική παράδοση μέσω των λαϊκών παραμυθιών ενισχύει την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και των αφηγηματικών δεξιοτήτων. Από μια γλωσσολογική σκοπιά, η εκμάθηση και η διατήρηση των παραμυθιών συμβάλλει στην εξοικείωση με γλωσσικά φαινόμενα, όπως η λεξιλογική ποικιλία, η σύνταξη και οι αφηγηματικές στρατηγικές. Ο τρόπος με τον οποίο τα παραμύθια αναπτύσσουν την αφήγηση (με τη χρήση επανάληψης, της αντίθεσης ή του συμβολισμού) αντανακλά τις γλωσσικές και αφηγηματικές τεχνικές που καλλιεργούνται μέσα από τη συνεχιζόμενη προφορική παράδοση.

Τα συμβολικά στοιχεία και οι αλληγορίες που εμπεριέχονται στα λαϊκά παραμύθια, επιτρέπουν στους ακροατές-μαθητές να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν κοινωνικές και ψυχολογικές διαδικασίες. Οι καλοί και κακοί χαρακτήρες, τα μαγικά αντικείμενα, οι δοκιμασίες των ηρώων, προσφέρουν μια πλατφόρμα για τη διαχείριση των κοινωνικών φόβων, επιθυμιών και αξιών. Μεταδίδουν ηθικούς κώδικες, κοινωνικές νόρμες και πολιτιστικά πρότυπα. Οι κοινωνικές αξίες αναπαράγονται και ανανεώνονται μέσω της διαρκούς επαναλαμβανόμενης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της κοινότητας.

Η πολυτροπικότητα (multimodality) των παραμυθιών, δηλαδή η δυνατότητα να συνδυάζουν ήχους, εικόνες και κείμενα, καθιστά τα παραμύθια ικανά να προσαρμοστούν σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Η ροή τους από γενιά σε γενιά, επηρεασμένη από τις κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις, επιτρέπει την ανανέωση και διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς. Τα προφορικά μεταδιδόμενα παραμύθια έχουν την ικανότητά του να προσαρμόζονται στις ανάγκες και στις κοινωνικές συνθήκες κάθε εποχής. Και ας μην ξεχνάμε ότι οι κοινωνίες είναι αυτές που χρησιμοποιούν τη γλώσσα και τη φαντασία μέσα στα παραμύθια για να διατηρήσουν τη συλλογική τους ταυτότητα και να μεταδώσουν τις αξίες τους, δημιουργώντας έτσι μια ζωντανή γέφυρα μεταξύ παρελθόντος και παρόντος.

3. Τρόποι διδασκαλίας των λαϊκών παραμυθιών μέσα στη τάξη

Η διδασκαλία των λαϊκών παραμυθιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία ενσωματώνει διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές, με στόχο την καλλιέργεια τόσο της γλωσσικής όσο και της πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας των λαϊκών παραμυθιών στη σχολική τάξη (Ντούλια, Αθ., 2010), πρέπει να αξιοποιεί την αφηγηματική παράδοση και να ενσωματώνει σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης.

Η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών στην τάξη είναι μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την παρουσίαση αυτών των κειμένων, καθώς συνδυάζει τη ζωντανή επαφή με τους/τις μαθητές/τριες και την ενίσχυση της συναισθηματικής σύνδεσης με το υλικό. Ο δάσκαλος/αφηγητής ενσωματώνει ποικιλία εκφραστικών τεχνικών, όπως την υποκριτική και τη γλώσσα του σώματος, προκειμένου να ενδυναμώσει την κατανόηση και την εμπλοκή των μαθητών με το περιεχόμενο

(Μαλαφάντης, Κ. 2011 & Ματσαγγούρας Η. 2007). Η διάδραση του αφηγητή με τους/τις μαθητές/τριες, όπου οι τελευταίοι ενθαρρύνονται να επαναλαμβάνουν φράσεις ή να συμμετέχουν σε ομαδική αφήγηση, ενισχύει τη συνεργατική μάθηση και τη συναισθηματική τους εμπλοκή.

Οι μαθητές/τριες, αφού πραγματοποιηθεί η προφορική αφήγηση, καλούνται να αναλύσουν τη δομή του παραμυθιού, την πλοκή, τους χαρακτήρες και τα συμβολικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται. Η ανάλυση του συμβολισμού, όπως π.χ. οι αντιθέσεις καλού και κακού ή η χρήση της μαγείας, επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις κοινωνικές και ηθικές αξίες που ενυπάρχουν στα παραμύθια. Η ανάλυση των παραμυθιών αναδεικνύει τις ηθικές παραμέτρους και τις κοινωνικές αξίες που αποτυπώνονται στην αφήγηση. Μέσω της ανάλυσης των ηθικών διλημμάτων, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλογιστούν τα κοινωνικά και ψυχολογικά ζητήματα που συνδέονται με τις αποφάσεις των ηρώων, όπως η έννοια του καλού και του κακού, της δικαιοσύνης και της εκδίκησης. Η συζήτηση αυτών των θεμάτων ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων και αξιών στη σύγχρονη κοινωνία.

Αφού ολοκληρωθεί η ανάλυση της δομής των παραμυθιών και των ηρώων, περνάμε στη δραματοποίηση του, που ενσωματώνει τη θεωρία του εκπαιδευτικού θεάτρου και ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση μέσα από τη φυσική και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών με τους χαρακτήρες και την πλοκή του. Η απόδοση των παραμυθιών σε θεατρική μορφή δημιουργεί ευκαιρίες για περισσότερη ανάλυση χαρακτήρων των χαρακτήρων των ηρώων, βοηθά στην ανάπτυξη της έκφρασης και της επικοινωνίας μέσω του σώματος και της φωνής, ενώ ταυτόχρονα προάγει τη συνεργασία και τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης. Η δραματοποίηση ενισχύει τη μάθηση, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για τις διαφορετικές οπτικές των χαρακτήρων.

Τέλος, η ενσωμάτωση των πολυμέσων και των ψηφιακών εργαλείων αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την ανανέωση της προφορικής παράδοσης των παραμυθιών. Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων μέσω εργαλείων που υπάρχουν στο εμπόριο αλλά και ελεύθερα στο διαδίκτυο, επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αναπαραστήσουν ένα παραμύθι μέσω εικόνας και ήχου, προσφέροντας μια πολυτροπική διάσταση στην παραδοσιακή αφήγηση. Η χρήση κινηματογραφικών τεχνικών και ηχητικών εφέ ενισχύει την πολυαισθητηριακή εμπειρία των μαθητών, καθιστώντας τη μάθηση πιο ελκυστική και αλληλεπιδραστική.

Εν κατακλείδι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους/τις μαθητές/τριες μια αναδιήγηση των παραμυθιών. Η διαδικασία της αναδιήγησης ή της αφήγησης των παραμυθιών βοηθά τα παιδιά να οργανώνουν τις σκέψεις τους και να τις εκφράζουν με συνεκτικό και λογικό τρόπο. Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδασκαλία των λαϊκών παραμυθιών μπορεί να ενσωματωθεί σε μια διαθεματική προσέγγιση, συνδέοντας τα λαϊκά παραμύθια με άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Οι μαθητές/τριες μπορούν να εξετάσουν τις πολιτισμικές αντιφάσεις και τις ιστορικές αναπαραστάσεις που αποτυπώνονται στα παραμύθια, προωθώντας τη σύνδεση του παραδοσιακού υλικού με τη σύγχρονη κοινωνία. Η ανάλυση αυτή των παραμυθιών από διαφορετικές κουλτούρες ενισχύει τη διαπολιτισμικότητα και προάγει την ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων.

4. Συμβολή των λαϊκών παραμυθιών στην εγγράμματη προφορικότητα

Τα λαϊκά παραμύθια, ως δομημένα αφηγήματα, προσφέρουν στα παιδιά ένα πολύπλευρο πλαίσιο για την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, της ακουστικής κατανόησης και της λεκτικής έκφρασης. Εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο και η σύνταξη των παιδιών, μέσω της εκμάθησης και της χρήσης νέων γλωσσικών μοντέλων. Τα παραμύθια, ως μορφή λογοτεχνίας, εισάγουν τους/τις μαθητές/τριες σε ποικιλία λέξεων, φράσεων και γραμματικών δομών που συχνά δεν χρησιμοποιούνται σε καθημερινές συνομιλίες (Μερακλής, Μ. Γ. 2012). Η συνεχής επανάληψη αυτών των γλωσσικών στοιχείων ενισχύει τη γνωστική ικανότητα των παιδιών να κατανοούν και να χρησιμοποιούν πιο σύνθετες δομές στην προφορική τους επικοινωνία.

Η επαφή με παραμύθια, τα οποία συχνά περιλαμβάνουν συναισθηματικές καταστάσεις και ηθικά διδάγματα, ενισχύει την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να εκφράζει συναισθήματα, στοιχείο που ενισχύει τη συναισθηματική και κοινωνική του νοημοσύνη. Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τις αφηγήσεις και να συνδέει τη λεκτική πληροφορία με το συναισθηματικό πλαίσιο του λόγου (Vygotsky, 1978).

Τα παραμύθια, λόγω της επανάληψης και της ακουστικής τους διάστασης, ενισχύουν τη σύνδεση μεταξύ των προφορικών δεξιοτήτων και της γραπτής αναπαράστασης της γλώσσας. Μέσα από την ακρόαση και την ανάγνωση, οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τις βασικές αρχές της γραφής, όπως η δομή της πρότασης, η ορθογραφία και οι κανόνες γραμματικής.

Μέσα από την αφήγηση των παραμυθιών δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να ενισχύσουν τις δεξιότητες αναστοχασμού και αυτορρύθμισης της σκέψης τους και έτσι να αναπτύσσονται κοινωνικά και πολιτισμικά (Vygotsky, 1978). Παρέχεται δηλαδή στους/στις μαθητές/τριες ένα πλαίσιο για την κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και της πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσω της ανάλυσης των ηρώων, των αντιφάσεων και των προκλήσεων που συναντούν στην ιστορία.

5. Συμπεράσματα

Η διδασκαλία του λαϊκού παραμυθιού στη σχολική τάξη απαιτεί τη χρήση ποικιλίας διδακτικών στρατηγικών, οι οποίες πρέπει να ενσωματώνουν και να αξιοποιούν τις παιδαγωγικές αρχές της συμμετοχικότητας, της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης και της κριτικής σκέψης. Με τη συνδυαστική χρήση της δραματοποίησης, της κριτικής ανάλυσης και της τεχνολογίας, οι μαθητές/τριες ενδυναμώνονται να αναπτύξουν τόσο τις γνωστικές τους δεξιότητες όσο και την ικανότητα να κατανοούν και να εκτιμούν την πολιτισμική και ηθική διάσταση των παραδοσιακών αφηγήσεων. Η συστηματική χρήση των λαϊκών παραμυθιών ενισχύει τη γλωσσική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών, συνδέοντας την προφορική γλώσσα με τη γραπτή και προσφέροντας ένα πλαίσιο για τη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών και συναισθηματικών διαστάσεων του λόγου.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βαβούρας, Μ. Ι., (1997), Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος των Ελλήνων μαθητών στο Βέλγιο και τη Γαλλία, στο Δαμανάκης (επιμ) Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και τη Γαλλία, (σ172- 219). Αθήνα: Gutenberg

Κιουρτσάκης Γ. (2003), Η τρελή σοφία ή τα ανίερα ιερά/ Δοκίμιο για το καρναβάλι και τη γλώσσα του, Αθήνα: Νεφέλη

Κατσαρού, Ε., (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο Μ. Πουρκός και Ε. Κατσαρού (επιμ.) Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Λαπάς, Δ., (2011) Παραγωγή προφορικού λόγου από το νήπια μέσα από την αφήγηση ιστοριών, με τη βοήθεια εκπαιδευτικών υλικών και Ψηφιακών εικόνων σε Διαδραστικό πίνακα. Στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Πάτρα 28-30/4/2011.

Μαλαφάντης, Κ. Δ., (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. Αθήνα: Διάδραση.

Μαλαφάντης, Κ. Δ., (1996). Το παραμύθι στο Δημοτικό Σχολείο. Διαβάζω, 363, 107-109.

Ματσαγγούρας, Η., (2007). Σχολικός εγγραματισμός. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μερακλής, Μ. Γ. (2012). Το λαϊκό παραμύθι, Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους. Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση.

Ντούλια, Αθ., (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια − Προοπτικές.

Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.

Παπούλια – Τζελέπη, Π. & Ταφά, Ε., (2004). Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Παπούλια – Τζελέπη, Π. & Ταφά, Ε., (2005). Ο Γραμματισμός στον 21ο Αιώνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πολίτης Α. (1982), Το βιβλίο μέσο παραγωγής της προφορικής γνώσης. Δυσκολίες και προβληματισμοί γύρω από το θέμα, στο Συλλογικό, Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συμποσίου του Κέντρου Νεοελληνικών Ερευνών, 271-282, Αθήνα

Σκούρτου, Ε., (Ιαν – Φεβ. 1998). Διδασκαλία Γλωσσικών Μαθημάτων στο Δ. Σ. Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας 1ο μέρος. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 98, σελ 29 – 36, Αθήνα: Νήσος.

Φουλίδη, Ξ. (2015). Νέοι ορίζοντες στις ελληνικές Λαογραφικές σπουδές: Το διαδίκτυο ως πεδίο παραγωγής, διάδοσης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης του Λαϊκού Πολιτισμού. Διδακτορική Διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Ξενόγλωσση

Egan (1986), Teaching as Storytelling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School, Chicago, University of Chicago Press

Calvet L. J. (1995), Η προφορική παράδοση, Αθήνα: Καρδαμίτσα (Ελληνική Μετάφραση)

Levy P. (1999), Δυνητική Πραγματικότητα. Η φιλοσοφία του πολιτισμού και του κυβερνοχώρου, Αθήνα: Κριτική

Collins, F., (1999). The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills. Early Child Development and Care, 152, 77-108.

Gee, J. P. (2008). Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses (3rd ed.). Routledge.

Ong W. (2001), Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Sandra Lee McKay- Nancy H. Hornberger (2009) Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας, επιμέλεια –θεώρηση: Κωστούλη Τριανταφυλλιά, Αθήνα: Επίκεντρο.

Thompson, R. & Kim, J., (1996). Memory systems in the brain and localization of memory. Proceedings of the National Academy of Science, 93, 13438–13444.

Vygotsky, L.S, (1978). Mind and society: The development of higher mental processes. Cambridge, New York: MA: Harvard University Press. Gardner, H. Frames of Mind. Basic Books Inc.

Wells, G. (1989). «Language in the classroom: literacy and collaborative talk». Language and Education 3(4): 251-274.

Wells, G., (1991). Apprenticeship in Literacy. In C. Walsh (ed.), Literacy as Praxis. Norwood, NJ: Ablex.

Zipes, J., (1994). Fairytale as Myth, Lexington. Kentucky: University Press of Kentucky.

ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ

Συμφέρη Αικατερίνη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια «Σημειωτική, Πολιτισμός και Επικοινωνία» ΑΠΘ
τελειόφοιτος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΑΠΘ

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στις πολυτροπικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας, αναδεικνύοντας τον ρόλο της ως εργαλείο καλλιέργειας δημιουργικότητας και πολυγραμματισμού (multiliteracies) στις εκπαιδευτικές κοινότητες του 21ου αιώνα. Εξετάζεται η ενσωμάτωση γλωσσικού, πολιτισμικού, οπτικού και ψηφιακού γραμματισμού μέσω αυθεντικών πολιτισμικών κειμένων, όπως η λογοτεχνία (Boccaccio), ο κινηματογράφος (La Grande Bellezza), η μουσική (Nel blu dipinto di blu) και τα πολυτροπικά μέσα (Podcasts, Blogs, Vlogs). Παράλληλα, αναδεικνύονται οι δυνατότητες εργαλείων όπως το Padlet για διαδραστική μάθηση, οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (AR) για την πολιτισμική αναπαράσταση και τα κοινωνικά δίκτυα (Instagram, TikTok) για την ενίσχυση της πολιτισμικής κατανόησης. Επιπλέον, παρουσιάζονται πρακτικές εφαρμογές μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Erasmus+, eTwinning), ενισχύοντας τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών. Τέλος, προτείνονται δραστηριότητες, όπως η «Δημιουργία Πολυτροπικών Ιστοριών» (ενσωμάτωση κειμένου, εικόνας και βίντεο) και η «Ανάλυση Ιταλικών Ταινιών» (Padlet), που ενισχύουν τον πολυγραμματισμό και την πολιτισμική ταυτότητα μέσω της ιταλικής γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: πολυτροπικές προσεγγίσεις, ιταλική γλώσσα, πολυγραμματισμός, ευρωπαϊκά προγράμματα, κριτική σκέψη

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην ανάδειξη του ρόλου των πολυτροπικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας, εστιάζοντας στη συμβολή τους στην καλλιέργεια του πολυγραμματισμού και της δημιουργικότητας στις εκπαιδευτικές κοινότητες του 21ου αιώνα. Μέσα από την ανάλυση θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών εφαρμογών, θα παρουσιαστούν τρόποι με τους οποίους η διδασκαλία της ιταλικής μπορεί να καταστεί πιο συμμετοχική και διαδραστική, ενσωματώνοντας σύγχρονα πολιτισμικά και ψηφιακά μέσα.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η διδασκαλία των γλωσσών δεν περιορίζεται πλέον αποκλειστικά στο γραπτό και προφορικό λόγο, αλλά ενσωματώνει ένα σύνολο διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας. Οι πολυτροπικές προσεγγίσεις (multimodal approaches) βασίζονται στην αξιοποίηση διαφορετικών σημειωτικών πόρων, όπως η εικόνα, ο ήχος, το κείμενο και η κίνηση, με στόχο την ενίσχυση της μάθησης και της κατανόησης της γλώσσας (Kress, 2010). Ειδικότερα, η έννοια του πολυγραμματισμού (multiliteracies) αναφέρεται στη διεύρυνση της παραδοσιακής έννοιας του γραμματισμού, ώστε να περιλαμβάνει τόσο τον γλωσσικό όσο και τον οπτικό, πολιτισμικό και ψηφιακό γραμματισμό, προσαρμόζοντας τη γλωσσική διδασκαλία στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα (Cope & Kalantzis, 2009).

Η ιταλική γλώσσα αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο εφαρμογής των πολυτροπικών προσεγγίσεων, καθώς διαθέτει ένα πλούσιο πολιτισμικό υπόβαθρο που εκτείνεται από τη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο έως τη μουσική και τα νέα μέσα. Μέσω της αξιοποίησης αυθεντικών πολιτισμικών κειμένων, όπως τα έργα του Giovanni Boccaccio, η ταινία La Grande Bellezza του Paolo Sorrentino και το τραγούδι Nel blu dipinto di blu του Domenico Modugno, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης και επικοινωνίας (New London Group, 1996).

Επιπλέον, η χρήση πολυτροπικών εργαλείων, όπως το διαδραστικό περιβάλλον Padlet, οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (AR) και τα κοινωνικά δίκτυα (Instagram, TikTok), ενισχύει τη βιωματική μάθηση και προωθεί την πολιτισμική κατανόηση (Gee, 2004).

2. Πολυγραμματισμός και Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών

Ο πολυγραμματισμός αναγνωρίζει τη σημασία διάφορων μορφών γραμματισμού που ξεπερνούν την παραδοσιακή αντίληψη του γραμματισμού ως μόνο γλωσσικής ικανότητας. Η σύγχρονη προσέγγιση στη διδασκαλία ξένων γλωσσών ενσωματώνει τέσσερις βασικές μορφές γραμματισμού, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι κρίσιμες για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα (Cope & Kalantzis, 2009).

- **Γλωσσικός γραμματισμός:** Ο γλωσσικός γραμματισμός αναφέρεται στη βασική ικανότητα κατανόησης και παραγωγής λόγου, τόσο γραπτού όσο και προφορικού. Αυτός ο τύπος γραμματισμού είναι το θεμέλιο για την εκμάθηση μιας γλώσσας και παρέχει τη βάση για την κατανόηση των κανόνων και δομών της (Street, 1984).
- **Πολιτισμικός γραμματισμός:** Ο πολιτισμικός γραμματισμός αφορά την ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας των πολιτισμικών κωδίκων που συνδέονται με μια γλώσσα. Στη διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας, επί παραδείγματι, η κατανόηση της πολιτισμικής σημασίας των λογοτεχνικών έργων ή των κινηματογραφικών ταινιών αποτελεί βασικό στοιχείο για την πλήρη κατανόηση της γλώσσας (New London Group, 1996).
- **Οπτικός γραμματισμός:** Ο οπτικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα ανάγνωσης, κατανόησης και παραγωγής εικόνων και γραφικών που έχουν σημασία σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Στη σύγχρονη εκπαίδευση, αυτός ο τύπος γραμματισμού συνδέεται στενά με τα πολυτροπικά μέσα και την ανάγκη για την αντίληψη των εικόνων και των διαδραστικών στοιχείων, που συνοδεύουν το λόγο (Kress, 2010).
- **Ψηφιακός γραμματισμός:** Ο ψηφιακός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης των ψηφιακών εργαλείων και των μέσων για την επικοινωνία, την παραγωγή περιεχομένου και την κατανόηση των ψηφιακών μηνυμάτων. Στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, η αξιοποίηση εργαλείων όπως το Padlet, οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (AR) και τα κοινωνικά δίκτυα επιτρέπουν στους μαθητές να ενσωματώσουν ψηφιακές δεξιότητες στην καθημερινή γλωσσική τους εκπαίδευση (Gee, 2004).

Η πολυτροπικότητα προσφέρει έναν ολοκληρωμένο τρόπο προσέγγισης της γλωσσικής εκπαίδευσης, ενώ ενσωματώνει διάφορους επικοινωνιακούς τρόπους και μορφές γραμματισμού, ενισχύοντας την κατανόηση και την εφαρμογή της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις. Οι μαθητές, καθώς έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς τύπους γνώσεων και χρησιμοποιούν ποικίλα πολυτροπικά εργαλεία, αποκτούν μια πιο σφαιρική και πολυδιάστατη αντίληψη της γλώσσας και του πολιτισμού που συνδέεται με αυτή (Kress, 2010).

Η πολυτροπικότητα στη διδασκαλία ξένων γλωσσών προάγει τη συμμετοχική και βιωματική μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να επεξεργάζονται και να αναπαράγουν γλωσσικά και πολιτισμικά μηνύματα μέσω διαφορετικών μέσων, όπως εικόνες, ήχοι, βίντεο και διαδραστικά εργαλεία. Επιπλέον, ενισχύει την ικανότητά τους να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, καθώς καλούνται να αναλύσουν και να συνδυάσουν ποικιλόμορφα στοιχεία για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου έργου ή προϊόντος (Cope & Kalantzis, 2009). Μέσω της πολυτροπικότητας, οι μαθητές δεν διδάσκονται απλώς τη γλώσσα, αλλά μαθαίνουν να την χρησιμοποιούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο, διαπολιτισμικό και ψηφιοποιημένο περιβάλλον.

3. Πολυτροπικά Μέσα και η Ενσωμάτωσή τους στη Διδασκαλία της Ιταλικής Γλώσσας

Η διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας στην εποχή του 21ου αιώνα απαιτεί τη χρήση ποικίλων εργαλείων και μέσων που συνδυάζουν διαφορετικούς τύπους γραμματισμού. Η ενσωμάτωση πολυτροπικών μέσων στη διδασκαλία ενισχύει τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τη

συμμετοχικότητα, παρέχοντας στους μαθητές την ευκαιρία να αλληλοεπιδρούν με αυθεντικά πολιτισμικά κείμενα μέσω διαφορετικών μορφών επικοινωνίας. Τα πολυτροπικά μέσα που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιταλικής γλώσσας περιλαμβάνουν τη λογοτεχνία, τον κινηματογράφο, τη μουσική και τα ψηφιακά εργαλεία.

3.1. Λογοτεχνία – Giovanni Boccaccio

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, καθώς συνδυάζει τη γλωσσική δεξιότητα με την πολιτισμική κατανόηση. Η μελέτη έργων του Giovanni Boccaccio, όπως το Decameron, προσφέρει στους μαθητές μια βαθιά κατανόηση της ιταλικής γλώσσας και κουλτούρας. Μέσω της ανάλυσης των αποσπασμάτων από τα έργα του Boccaccio, οι μαθητές εξοικειώνονται με την πλούσια γλωσσική ποικιλία και τις κοινωνικές συνθήκες της Ιταλίας του 14ου αιώνα, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη γλωσσική τους ικανότητα (Boccaccio, 1353).

3.2. Κινηματογράφος – La Grande Bellezza (Paolo Sorrentino)

Ο κινηματογράφος είναι ένα ισχυρό πολυτροπικό μέσο, το οποίο συνδυάζει την οπτική και ακουστική διάσταση της γλώσσας με την πολιτισμική αναπαράσταση. Η ανάλυση της ταινίας La Grande Bellezza του Paolo Sorrentino προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να εξετάσουν τις πολιτισμικές αξίες και τα κοινωνικά φαινόμενα της Ιταλίας του 21ου αιώνα, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τις δεξιότητές τους στην κατανόηση της ιταλικής γλώσσας σε αληθινά συμφραζόμενα (Sorrentino, 2013).

3.3. Μουσική – Nel blu dipinto di blu (Domenico Modugno)

Η μουσική παρέχει μια εξαιρετική ευκαιρία για την ενίσχυση του γλωσσικού γραμματισμού μέσω του τραγουδιού. Το τραγούδι Nel blu dipinto di blu του Domenico Modugno αποτελεί ένα εξαιρετικό παράδειγμα για τη διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας μέσω της μουσικής, καθώς συνδυάζει τη λεκτική και συναισθηματική διάσταση της γλώσσας με την πολιτισμική έκφραση της Ιταλίας. Η ανάλυση των στίχων και της μελωδίας ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να εκφράζονται στην ιταλική γλώσσα (Modugno, 1958).

3.4. Ψηφιακά και πολυτροπικά μέσα:

Τα ψηφιακά και πολυτροπικά μέσα έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας, η χρήση εργαλείων, όπως τα podcasts, τα blogs και τα vlogs, προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να ενσωματώσουν τη γλώσσα σε σύγχρονα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

- **Podcasts:** Το podcast Il Podcast di Alessandro Barbero είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα για τη διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Μάλιστα, προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να ακούν και να κατανοούν τη γλώσσα σε πραγματικά συμφραζόμενα, ενώ παράλληλα εξετάζουν ιστορικά και πολιτισμικά θέματα της Ιταλίας (Barbero, 2015).
- **Blogs:** Τα blogs, όπως το Il Post, παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με σύγχρονα κείμενα και να αναπτύξουν τη γραπτή τους δεξιότητα. Ειδικότερα, είναι πλούσια σε πολιτισμικές αναφορές και προσφέρουν στους μαθητές μια ευκαιρία να εξασκηθούν στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου (Il Post, 2020).
- **Vlogs:** Το vlog του Francesco Sole είναι ένα παράδειγμα για την ενσωμάτωση του βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελούν έναν δυναμικό τρόπο για τους μαθητές να έρθουν

σε επαφή με τη γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας σε διάφορα ψηφιακά μέσα (Sole, 2021).

4. Ενσωμάτωση Ψηφιακών Εργαλείων και Κοινωνικών Δικτύων στη Διδασκαλία

Η ένταξη ψηφιακών εργαλείων και κοινωνικών δικτύων στη διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας αναδεικνύει τις δυνατότητες για δημιουργική και δυναμική μάθηση. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που συνδυάζουν γλωσσικό γραμματισμό, συμμετοχικότητα και κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα ενσωματώνουν σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Η χρήση αυτών των εργαλείων ενισχύει τη διαδραστικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, προάγοντας τη συνεργασία και την ενσωμάτωση αυθεντικών πολιτισμικών στοιχείων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.1. Διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης (Padlet) – Συνεργατική μάθηση και ανταλλαγή ιδεών

Η χρήση διαδραστικών περιβαλλόντων μάθησης, όπως το Padlet, προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν ιδέες σε πραγματικό χρόνο. Αυτά τα εργαλεία επιτρέπουν τους να συνθέτουν και να οργανώνουν πληροφορίες, να μοιράζονται τις σκέψεις τους και να αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, ενισχύοντας την μάθηση μέσω συνεργασίας. Το Padlet, ως πλατφόρμα για τη δημιουργία ψηφιακών πινακίδων ανακοινώσεων, ενισχύει τη συμμετοχικότητα και την ανταλλαγή απόψεων, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας (Padlet, 2021).

4.2. Επαυξημένη πραγματικότητα (AR) – Ψηφιακές αναπαραστάσεις πολιτιστικών τοποθεσιών

Η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) προσφέρει νέες δυνατότητες στην εκμάθηση της ιταλικής γλώσσας, ενσωματώνοντας ψηφιακές αναπαραστάσεις πολιτιστικών τοποθεσιών και ιστορικών μνημείων. Οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν ιταλικές πόλεις, να βιώσουν πολιτιστικά περιβάλλοντα και να αλληλεπιδράσουν με τον πολιτισμό μέσω του AR, δημιουργώντας έτσι μια πιο ελκυστική και αυθεντική εκπαιδευτική εμπειρία. Η χρήση AR βοηθά τους μαθητές να συνδέσουν τη γλώσσα με το πολιτισμικό της υπόβαθρο και να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή τους εμπειρία με βιωματικό τρόπο (Yuen et al., 2011).

4.3. Κοινωνικά δίκτυα ως εργαλεία μάθησης

Η ενσωμάτωση κοινωνικών δικτύων στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει στους μαθητές μια πλατφόρμα για τη διαδραστική μάθηση και τη συνεχιζόμενη εξάσκηση της γλώσσας σε αυθεντικά συμφραζόμενα. Κοινωνικά δίκτυα, όπως το Instagram και το TikTok παρέχουν έναν ιδιαίτερα ελκυστικό τρόπο για να μάθουν οι μαθητές, καθώς αυτά τα εργαλεία ενσωματώνουν οπτικά και ηχητικά στοιχεία που ενισχύουν τη γλωσσική κατανόηση.

- **Instagram (Learn Italian with Lucrezia)**: Το Instagram χρησιμοποιείται αποτελεσματικά για την εκμάθηση της ιταλικής γλώσσας μέσω αυθεντικών πολιτιστικών αναρτήσεων, καθώς και μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων και βίντεο που εξηγούν τη γλώσσα και τις πολιτισμικές αξίες της Ιταλίας. Η πλατφόρμα επιτρέπει στους μαθητές να αλληλοεπιδρούν με περιεχόμενο σε πραγματικό χρόνο και να ενσωματώνουν τη γλώσσα στην καθημερινή τους ζωή (Lucrezia, 2021).
- **TikTok (@italianwithdavide)**: Το TikTok αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο για τη διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας μέσω σύντομων, αλλά περιεκτικών βίντεο. Λογαριασμοί, όπως ο @italianwithdavide, προσφέρουν καθημερινά περιεχόμενο που ενισχύει την εκμάθηση φράσεων, εκφράσεων και τη γλωσσική κατανόηση μέσω ευχάριστου και ελκυστικού περιεχομένου. Η χρήση αυτής της πλατφόρμας βοηθά τους μαθητές να εκθέτονται στη γλώσσα με διασκεδαστικό και εντατικό τρόπο (Davide, n.d.).

5. Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Πολυτροπικότητα

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως το Erasmus+ και το eTwinning, έχουν αποδειχθεί σημαντικοί καταλύτες στην ενίσχυση της πολυτροπικότητας και του πολυγραμματισμού στη διδασκαλία και μάθηση ξένων γλωσσών. Αυτά τα προγράμματα προσφέρουν ευκαιρίες για διεθνή συνεργασία και ανταλλαγή μαθησιακών εμπειριών, ενσωματώνοντας πολυτροπικές προσεγγίσεις που συνδυάζουν γλωσσικά, πολιτισμικά και οπτικά στοιχεία. Μέσα από αυτές τις πρωτοβουλίες, οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους στη γλώσσα σε πολυδιάστατο επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τη διαπολιτισμική κατανόηση και την αλληλεπίδραση με πολιτιστικά περιβάλλοντα.

5.1. Erasmus+ – Διεθνής συνεργασία για πολυγραμματισμό και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το πρόγραμμα Erasmus+ προάγει τη διεθνή συνεργασία και την ανταλλαγή μαθησιακών εμπειριών, προσφέροντας ευκαιρίες για την ανάπτυξη του πολυγραμματισμού και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσα από δραστηριότητες, όπως η συμμετοχή σε κοινά έργα, οι μαθητές και οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με σχολεία από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ενσωματώνοντας ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και εργαλεία, επί παραδείγματι η χρήση ψηφιακών και πολυτροπικών μέσων. Το Erasmus+ υπογραμμίζει την ανάγκη για εκπαίδευση που ενσωματώνει πολυδιάστατους τρόπους επικοινωνίας, υποστηρίζοντας την ενίσχυση των δεξιοτήτων γλωσσικού, πολιτισμικού και ψηφιακού γραμματισμού (European Commission, 2020).

5.2. eTwinning – Διαδραστικά προγράμματα και ανταλλαγή μαθησιακών εμπειριών

Το eTwinning είναι μια ψηφιακή πλατφόρμα που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές από όλη την Ευρώπη να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν μαθησιακές εμπειρίες μέσω διαδραστικών προγραμμάτων. Με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, αυτοί είναι σε θέση να αναπτύξουν δημιουργικές και κριτικές δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα συνεργάζονται με συνομηλίκους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το πρόγραμμα ενσωματώνει πολυτροπικές προσεγγίσεις, διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση μέσω βίντεο, εικόνας και κειμένων, προωθώντας έτσι τη μαθησιακή εμπειρία σε ένα διαδραστικό και συμμετοχικό περιβάλλον. Με τη χρήση αυτών των εργαλείων, το eTwinning ενισχύει την επικοινωνία και την κοινή κατανόηση μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων από διαφορετικές χώρες (eTwinning, 2021).

6. Πρακτικές Δραστηριότητες για την Καλλιέργεια του Πολυγραμματισμού

Η εφαρμογή δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν πολυτροπικές προσεγγίσεις είναι καίριας σημασίας για την καλλιέργεια του πολυγραμματισμού στους μαθητές. Μέσω της συνδυασμένης χρήσης κειμένου, εικόνας, βίντεο και άλλων μορφών επικοινωνίας, δύνανται να αναπτύξουν δεξιότητες σε διάφορες μορφές γραμματισμού, ενισχύοντας τη γλωσσική τους επάρκεια και την πολιτισμική τους κατανόηση. Η ενσωμάτωση ψηφιακών μέσων και πλατφορμών, όπως το Instagram και το Padlet, διευκολύνει τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών, καθιστώντας τη μάθηση πιο συμμετοχική και ενδυναμώνοντας τη σύνδεση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού.

6.1. Δημιουργία Πολυτροπικών Ιστοριών – Συνδυασμός κειμένου, εικόνας, βίντεο (Instagram)

Η δραστηριότητα «Δημιουργία Πολυτροπικών Ιστοριών» προάγει τη σύνθεση διαφορετικών μορφών γραμματισμού, όπως ο γλωσσικός, ο οπτικός και ο ψηφιακός γραμματισμός. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν περιεχόμενο που συνδυάζει κείμενα, εικόνες και βίντεο, χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα του Instagram. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ενθαρρύνονται να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, να ενσωματώσουν πολιτισμικά στοιχεία και να ενδυναμώσουν την κριτική τους σκέψη. Η χρήση του Instagram ως εργαλείο επιτρέπει τη σύνδεση της γλώσσας με τις σύγχρονες ψηφιακές επικοινωνιακές πρακτικές, ενισχύοντας τον ψηφιακό και οπτικό γραμματισμό των μαθητών (Serafini, 2014). Παράλληλα, η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει τη

συνεργασία και τη συμμετοχικότητα, καθώς οι μαθητές μοιράζονται τις ιστορίες τους και ανατροφοδοτούνται από τους συμμαθητές τους.

6.2. Ανάλυση Ιταλικών Ταινιών και Ντοκιμαντέρ – Σύνδεση γλώσσας και πολιτισμού (Padlet)

Η δραστηριότητα «Ανάλυση Ιταλικών Ταινιών και Ντοκιμαντέρ» προσφέρει μια ευκαιρία για τη σύνδεση της ιταλικής γλώσσας με την πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα της Ιταλίας. Οι μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν αποσπάσματα από ιταλικές ταινίες ή ντοκιμαντέρ και να αναλύσουν τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία μέσω της πλατφόρμας Padlet. Αυτή η δραστηριότητα ενισχύει τη γλωσσική κατανόηση και επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίσουν και να συζητήσουν τα πολιτιστικά φαινόμενα που απεικονίζονται. Η χρήση του Padlet διευκολύνει τη συνεργατική μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να ανταλλάξουν ιδέες και να αναπτύξουν κριτική σκέψη για τα θέματά που προκύπτουν από την ανάλυση των ταινιών και των ντοκιμαντέρ (Goodfellow, 2013). Επιπλέον, η δραστηριότητα αυτή προάγει τη συμμετοχικότητα και ενισχύει την κατανόηση της ιταλικής γλώσσας και της πολιτιστικής της διάστασης.

7. Συμπεράσματα και Προοπτικές

Η εφαρμογή των πολυτροπικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γλώσσας, ιδίως στην ιταλική, αποτελεί έναν καινοτόμο και αποτελεσματικό τρόπο ενίσχυσης της γλωσσικής εκπαίδευσης, αντανακλώντας τις ανάγκες του 21ου αιώνα. Μέσω του συνδυασμού διαφορετικών μέσων και μορφών επικοινωνίας, όπως το κείμενο, η εικόνα, το βίντεο και τα ψηφιακά εργαλεία, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες όχι μόνο στη γλώσσα, αλλά και στη διαχείριση πολιτισμικών και τεχνολογικών στοιχείων, ενισχύοντας τον πολυγραμματισμό τους (Cope & Kalantzis, 2009).

Οι πολυτροπικές προσεγγίσεις στη γλωσσική εκπαίδευση συμβάλλουν στην καλλιέργεια του πολυγραμματισμού, δημιουργώντας νέες ευκαιρίες για τους μαθητές να εξετάσουν τη γλώσσα μέσα από διαφορετικές διαστάσεις, ενσωματώνοντας οπτικά, ακουστικά και ψηφιακά μέσα. Η ενσωμάτωση αυτών των προσεγγίσεων διευρύνει τη μάθηση πέρα από το παραδοσιακό γραμματικό πλαίσιο και ενισχύει την κριτική σκέψη και την ικανότητα προσαρμογής σε σύγχρονα επικοινωνιακά περιβάλλοντα (New London Group, 1996). Οι μαθητές αποκτούν έτσι μια πολυδιάστατη κατανόηση της γλώσσας και του πολιτισμού, δημιουργώντας τη βάση για τη συμμετοχική μάθηση και την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η εφαρμογή πολυτροπικών προσεγγίσεων ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να εξερευνήσουν και να δημιουργήσουν περιεχόμενο που συνδυάζει διάφορες μορφές έκφρασης. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι κρίσιμες για την σημερινή εποχή, όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων (Saavedra & Opfer, 2012). Μέσω της σύνθεσης διαφορετικών μέσων και της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων, οι μαθητές είναι σε θέση να δημιουργήσουν νέα νοήματα και να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε ποικίλα πλαίσια και προετοιμάζονται για τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου.

7.1. Προτάσεις για μελλοντικές εφαρμογές και έρευνες

Οι μελλοντικές εφαρμογές των πολυτροπικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να ενσωματώσουν περαιτέρω τη χρήση καινοτόμων τεχνολογικών εργαλείων, όπως η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) και η εικονική πραγματικότητα (VR), για τη δημιουργία πιο διαδραστικών και εμβυθιστικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Επιπλέον, η συνέχιση της έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα των πολυτροπικών μεθόδων, ιδίως σε διεθνή και διαπολιτισμικά πλαίσια, θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για την ενίσχυση της μάθησης και την προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Kress, 2010). Παράλληλα, η περαιτέρω ανάπτυξη συνεργατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η διασύνδεση των διασυνοριακών έργων, όπως το Erasmus+ και το eTwinning, μπορούν να διευρύνουν τις δυνατότητες για την εφαρμογή πολυτροπικών προσεγγίσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Barbero, A. (2015). Il Podcast di Alessandro Barbero. [Podcast]. Retrieved on 23-2-2025 from: https://barberopodcast.it/.

Boccaccio, G. (1353). Decameron. Retrieved on 27-2-2025 from: https://liberliber.it/autori/autori-b/giovanni-boccaccio/decameron-utet/.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. Pedagogies: An International Journal, 4(3), 164-195.

Davide. (n.d.). Italian with Davide [TikTok account]. TikTok. Retrieved on 4-2-2025 from: https://www.tiktok.com/@italianwithdavide?lang=it-IT.

eTwinning. (2021). eTwinning: Connecting schools in Europe. Retrieved on 7-2-2025 from: https://www.etwinning.net.

European Commission. (2020). Erasmus+ Programme Guide. Retrieved on 29-1-2025 from: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources_en.

Gee, J. P. (2004). Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling. Routledge.

Goodfellow, R. (2013). Digital literacies: Policy, pedagogy and research. Routledge.

Il Post. (2020). Il Post. Retrieved on 28-2-2025 from: https://www.ilpost.it.

Kress, G. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Routledge.

Lucrezia. (2021). Learn Italian with Lucrezia [Instagram Account]. Retrieved on 26-2-2025 from: https://www.instagram.com/lucreziaoddone/?hl=el.

Modugno, D. (1958). Nel blu dipinto di blu. Retrieved on 30-1-2025 from: https://www.youtube.com/watch?v=7wWiC0e3b2I.

New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60-92.

Padlet. (2021). Padlet [Website]. Ανακτήθηκε στις 2-2-2025 από το δικτυακό τόπο: https://padlet.com/kprofessoressa/scopriamo-l-italia-iwtw06id3txws83u.

Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences. International Society for Research in Education and Development.

Serafini, F. (2014). Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy. Teachers College Press.

Sole, F. (2021). Vlog di Francesco Sole. Retrieved on 24-2-2025 from: https://www.youtube.com/c/FrancescoSole.

Sorrentino, P. (2013). La Grande Bellezza. [Film]. Retrieved on 10-2-2025 from: https://www.imdb.com/title/tt2358891/?ref_=fn_all_ttl_1.

Street, B. V. (1984). Literacy in Theory and Practice. Cambridge University Press.

Yuen, S., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. Educational Technology Research and Development, 59(4), 589–610.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΝΕΑ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Μακρογιάννη Τσαμπίκα
Μέλος Ε.ΔΙ.Π. ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Ένας από τους στόχους των πολυγραμματισμών είναι η ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων. Ο στόχος κάθε εκπαιδευτικού που χρησιμοποιεί το μοντέλο των πολυγραμματισμών, είναι να κάνει τους μαθητές/μαθήτριές του ικανούς χρήστες της νέας γνώσης, ώστε να την μετασχηματίσουν και να παράγουν κάτι δικό τους με βάση τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους. Στη συγκεκριμένη εισήγηση θα παρουσιαστεί το αποτέλεσμα που είχε η γνωστική διαδικασία που αφορούσε τη δημιουργικότητα στο μάθημα της Γλώσσας, στο πλαίσιο της Πρακτικής εξάσκησης των φοιτητών/φοιτητριών στο συγκεκριμένο μάθημα με τη μέθοδο της έρευνας δράσης. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μια κλείδα, την οποία συμπλήρωσαν οι φοιτητές/φοιτήτριες μετά τις παρεμβάσεις, καθώς και ο συνεχής διάλογος και η ανατροφοδότηση. Τα αποτελέσματα ήταν εκπληκτικά, καθώς οι συμμετέχοντες καταγράφουν την συμμετοχή των παιδιών, τον ενθουσιασμό τους και την άμεση εμπλοκή τους στο μάθημα. Επίσης, μέσα από τις ομαδικές εργασίες την αναζήτηση δημιουργικών ιδεών και την προσπάθεια για πραγμάτωση των στόχων, τα παιδιά διασκέδασαν, μοιράστηκαν τις ιδέες τους ενώ παράλληλα καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη. Επιπλέον, ακόμα και τα παιδιά με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία μπόρεσαν να εκφραστούν και να νιώσουν ότι είναι ισότιμα μέλη της ομάδας.

Λέξεις κλειδιά: Πολυγραμματισμοί, Νέα Μάθηση, διδασκαλία Γλώσσας, δημιουργικότητα, πρακτικές εφαρμογές

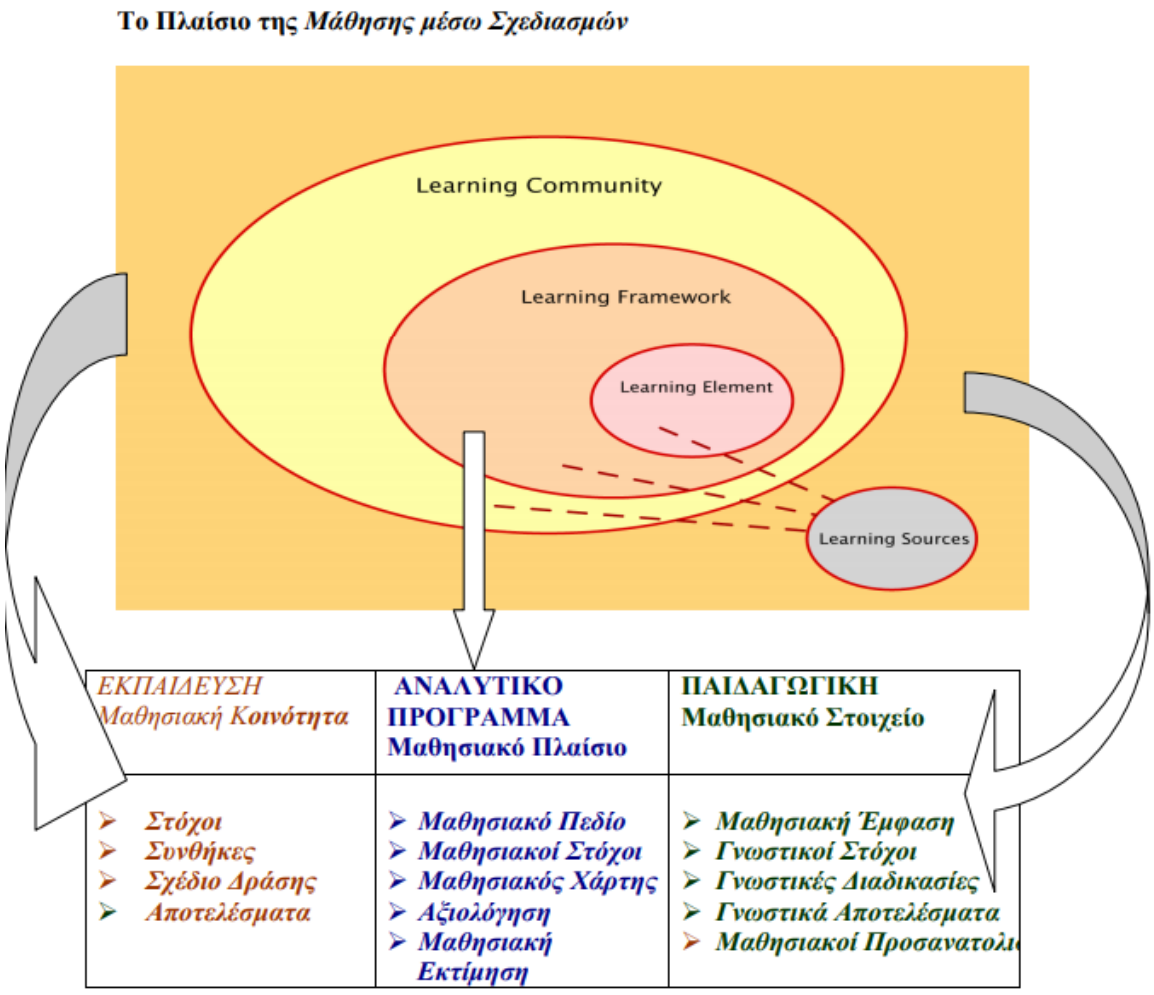
1. Εισαγωγή

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών 2021 (ΙΕΠ, 2021) δίνουν έμφαση στη χρήση ποικίλων κειμένων και ειδών λόγου. Δίνεται έμφαση σε αυθεντικά κείμενα, προφορικά, γραπτά, υβριδικά κείμενα αλλά και σε κείμενα που προέρχονται από διάφορες πηγές και βοηθούν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργικότητά τους. Επιπλέον, προτείνεται η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (multiliteracies pedagogy), (Kalantzis & Cope, 2009), η οποία εναρμονίζει τις διαφορετικές γλώσσες και ταυτότητες του σχολείου αξιοποιώντας αυτές, ως πόρο δημιουργίας και μάθησης. Επίσης, δε θα πρέπει να ξεχνάμε πως η γλωσσική πολυμορφία είναι πολύ διαδεδομένο φαινόμενο στην Ελλάδα, διότι ανέκαθεν η χώρα μας υπήρξε χώρα μεταναστευτικής αφετηρίας και προορισμού και αυτό φαίνεται μέσα από έρευνες που έγιναν των Δαμανάκη, 1997, Μάρκου, 1997 κ.ά. Επιπλέον, η έννοια της δημιουργικότητας είναι πολυπρισματική, (Davis, 2004), αλλά είναι και χαρακτηριστικό κάθε ανθρώπου. Όλοι οι άνθρωποι μπορούν να δημιουργήσουν βασισμένοι στην κρίση και τη φαντασία τους, φτάνει να τους δοθεί το έναυσμα, το κίνητρο και η ευκαιρία να αναπτύξουν και να εξελίξουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες.Τα Προγράμματα Σπουδών, (ΠΙ, 2003), αναγνωρίζουν την αξία της δημιουργικότητας στο σχολείο και κάνουν αναφορά για μια εκπαίδευση επικεντρωμένη στην προώθηση της δημιουργικότητας. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πράξη και οι καθημερινές πρακτικές στα ελληνικά δημοτικά σχολεία ποικίλουν (Παρακευόπουλος, 2004).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Πολυγραμματισμοί και Νέα Μάθηση

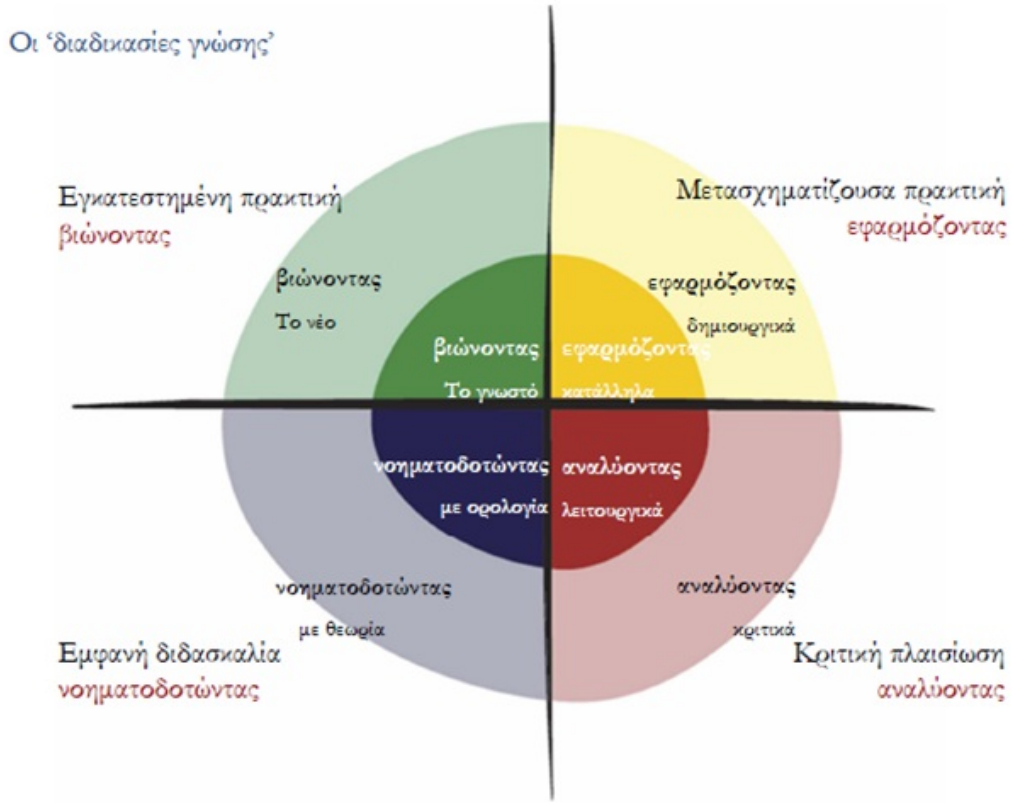
Η Νέα Μάθηση αποτελεί εμβάθυνση των πολυγραμματισμών, μια παιδαγωγική προσέγγιση που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε κάθε διδασκόμενο μάθημα και έχει ως φιλόδοξο στόχο «να βελτιώσει τις προοπτικές του/της μαθητή/μαθήτριας και να τον προετοιμάσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να αλλάξει τον κόσμο που αυτός/αυτή ζει προς το καλύτερο», (Kalantzis & Cope, 2013:101). Καθώς οι μαθητές/μαθήτριες έχουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και καθένας/καθεμία έχει το δικό του κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, είναι απαραίτητο να υπάρχουν πολλά διαφορετικά περιβάλλοντα δημιουργίας νοήματος, που να περιλαμβάνουν προφορικές, γραπτές, ακουστικές, οπτικές, απτικές, χωρικές λειτουργίες. Επομένως, το πλαίσιο της μάθησης μπορεί να τεκμηριωθεί σε τρία επίπεδα, όπως βλέπουμε στην εικόνα 1: Στην εκπαίδευση, όπου διατυπώνονται οι στόχοι όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (δάσκαλων, μαθητών, σχολείου κ.ά.). Το Πρόγραμμα Σπουδών που εστιάζει και καθορίζει το πλαίσιο μάθησης και η Παιδαγωγική, που αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθησιακές δραστηριότητες επιλέγονται, σχεδιάζονται και υλοποιούνται.



Εικόνα 1: The Learning by Design Guide (Kalantzis & Cope, 2013: 9)

Η Νέα Μάθηση ή Μάθηση μέσω Σχεδιασμού είναι μια διαδικασία, και όχι μια συνταγή που εκτελείται απαρέγκλιτα. Πυρήνας της είναι ο μετασχηματισμός της γνώσης. Εστιάζει την προσοχή της στην έννοια της διαδραστικότητας, της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης (Cope & Kalantzis,

2000). Οι μαθητές/μαθήτριες είναι δημιουργοί, άμεσα εμπλεκόμενοι/νες στη μαθησιακή διαδικασία δεν είναι παθητικοί δέκτες νοημάτων και μάθησης. Επιπλέον, συνυπολογίζεται η διαφορετικότητα των μαθητών/μαθητριών, καθώς κατά την εφαρμογή της Νέας Μάθησης δίνεται έμφαση στην προσωπική βιογραφία των μαθητών/μαθητριών, ενισχύοντας έτσι την ταυτότητά τους και δίνοντας χώρο και χρόνο στον/στην καθένα/καθεμία να μιλήσει για τη βιωμένη του/της εμπειρία. Χρησιμοποιεί για την πραγμάτωση της μάθησης οκτώ γνωστικές διαδικασίες. Οι σχεδιαστές, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να σκεφτούν πώς θέλουν να οργανώσουν τη μάθηση των παιδιών που έχουν απέναντί τους, ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Ο τρόπος που ο/η εκπαιδευτικός αναπτύσσει δραστηριότητες σε κάθε γνωστική διαδικασία, παίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση δεξιοτήτων σκέψης και βαθύτερης μάθησης.



Εικόνα 2: Νέα Μάθηση (Kalantzis & Cope, 2013: 327)

Στο πρώτο τεταρτημόριο, και ερμηνεύοντας το σχήμα των Kalantzis & Cope, (Kalantzis & Cope, 2013), από μέσα προς τα έξω, υπάρχει η «εγκατεστημένη πρακτική». Η «εγκατεστημένη πρακτική» έχει σχέση με το «βιώνοντας», «βιώνοντας το γνωστό», «βιώνοντας το νέο». Το «βιώνοντας το γνωστό» έχει σχέση με τη βιωμένη εμπειρία των παιδιών, με τις δικές τους «προσωπικές βιογραφίες», τα ενδιαφέροντά τους και τις προοπτικές που υπάρχουν πέρα από αυτά. Αυτό επιτυγχάνεται με διάφορες δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί και που αποσκοπούν στην ενεργοποίηση της προηγούμενης τους γνώσης και εμπειρίας, δραστηριότητες που φέρνουν στο προσκήνιο τα ενδιάφέροντά τους σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται γέφυρες ανάμεσα στο «γνωστό» και στο «νέο», το νέο μάθημα το οποίο έχει σχεδιαστεί από τον/την εκπαιδευτικό να ενταχθεί ο/η μαθητής/μαθήτρια και μέσω αυτού να εμβυθιστεί σε νέες εμπειρίες και νέα περιεχόμενα μάθησης. Το νέο μάθημα σχετίζεται με τις εμπειρίες που διαπραγματεύτηκαν στο πρώτο στάδιο. Το νέο γεγονός, διευρύνει και επεκτείνει την εμπειρία των μαθητών/μαθητριών και αυτό με τη σειρά του παρέχει τη σκαλωσιά για τις διαδικασίες της εννοιολόγησης και ανάλυσης που ακολουθούν.

Το επόμενο σταδιο είναι η «εμφανής διδασκαλία», όπου γίνεται η διαδικασία της «εννοιολόγησης». «Ενοιολογώντας με ορολογία», «εννοιολογώντας με θεωρία», δύο γνωστικές

διαδικασίες που χρησιμοποιούνται έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να κατανοήσουν το νέο κείμενο, το νέο μάθημα, το απαραίτητο λεξιλόγιο και τη γλώσσα του κειμένου. Όπως συγκεκριμένα αναφέρουν οι Kalantzis & Cope, (Kalantzis & Cope, 2013: 332), «Η εννοιολόγηση μέσα από την ορολογία ωθεί τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αποσαφηνίζουν, να κατηγοριοποιούν, να ομαδοποιούν και να διακρίνουν. Όλα αυτά είναι ουσιαστικά στοιχεία μιας διαδικασίας παραγωγής γνώσης». Με τη «θεωρία», προχωρούν σε γενικεύσεις όσων έχουν παρατηρήσει, επισημάνει, μετασχηματίζεται η γνώση και τώρα οι μαθητές/μαθήτριες κινούνται από το ειδικό στο γενικό, κάνουν προβλέψεις, συνδέουν τις σχέσεις και τη δομή όσων μαθαίνουν. Σε αυτό το σημείο η χρήση πινάκων, διαγραμμάτων, εννοιολογικών χαρτών είναι ιδιαίτερα βοηθητική, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες κατανούν βαθύτερα και εξετάζουν με οπτικούς σχηματισμούς πώς συνδέονται και αλληλοεξαρτώνται οι έννοιες που πραγματεύονται στο πλαίσιο του μαθήματός τους.

Προχωρώντας, αναλύονται λειτουργικά και κριτικά όσα έχουν προαναφερθεί με τρόπο που οι μαθητές/μαθήτριες να σκεφτούν τη λειτουργία, τον ρόλο, τον σκοπό των εννοιών, θεωριών με τις οποίες ασχολήθηκαν στα προηγούμενα στάδια, να κατανοήσουν το αίτιο και το αποτέλεσμα είτε αυτό αναφέρεται σε μορφοσυντακτικά φαινόμενα είτε στην κατανόηση και ανάλυση του νέου κειμένου. Η κριτική ανάλυση παρακινεί τα παιδιά να σκέφτοται και να ερευνούν τις συνέπειες, τις επιπτώσεις/διεπιδράσεις όπως αναλύθηκαν στο νέο κείμενο, να εμβαθύνουν διανοητικά και να αποτελέσουν τη βάση για αιτιολογημένα επιχειρήματα, συζητήσεις και διάκριση μεταξύ αντίθετων ιδεών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με έξυπνες και εύστοχες ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού, με τις οποίες να παρακινεί να εξετάσουν, να αναστοχαστούν, να κρίνουν, να συγκρίνουν, να καταλήξουν από μόνοι/μόνες τους σε συμπεράσματα.

Φτάνοντας στις τελευταίες γνωστικές διαδικασίες οι εκπαιδευόμενοι/νες εφαρμόζουν όσα έμαθαν σε πραγματικές καταστάσεις, με κατάλληλες ασκήσεις και δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτόν ο/η εκπαιδευτικός αποκτά στοιχεία, αποδείξεις για το βάθος της κατανόησης των μαθητών/μαθητριών του, διαπιστώνει αν η διδασκαλία του και οι στρατηγικές του είναι αποτελεσματικές και αν οι εκπαιδευόμενοι/νες μπορούν να προχωρήσουν ή χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη. Το «εφαρμόζοντας δημιουργικά» προχωρά τη μαθησιακή διαδικασία ένα βήμα παρακάτω, και παρέχει στους/στις μαθητές/μαθήτριες να εφαρμόσουν ό,τι έχουν μάθει με δημιουργικό τρόπο.Να γίνουν χρήστες της γλώσσας, να προβούν στη σύνθεση ανόμοιων ιδεών ή στην εφαρμογή όσων έχουν μάθει σε διαφορετικά πλαίσια ή με διαφορετικούς τρόπους, να δουν τα πράγματα από νέες οπτικές γωνίες. Ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει δραστηριότητες που να ακουμπούν στους πολλαπλούς τρόπους που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα πράγματα, όπως οπτικούς, ακουστικούς, κιναισθητικούς, χωρικούς αλλά και μέσω των παραδοσιακών τρόπων γραπτής και προφορικής έκφρασης. Καθώς τα παιδιά γίνονται χρήστες της νέας γνώσης, τη μετασχηματίζουν με το δικό τους δημιουργικό τρόπο και της δίνουν νέα μορφή.

2.2. Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα διήρκεσε συνολικά τρία περίπου χρόνια, με σκοπό να γίνει διείσδυση σε βάθος όσον αφορά την εφαρμογή της προτεινόμενης μεθόδου διδασκαλίας της Γλώσσας με τη Νέα Μάθηση. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, έχοντας ένα πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο, καθοδηγήθηκαν από την ερευνήτρια να εφαρμόσουν στην πράξη όσα γνωρίζουν μέσα από τις γνωστικές διαδικασίες της Νέας Μάθησης. Έτσι η γνώση οικοδομήθηκε καθώς οι ασκούμενοι φοιτητές και φοιτήτριες μοιράστηκαν την ευθύνη, αναστοχάστηκαν αναζητώντας πρακτικές λύσεις που αποδίδουν στα παιδιά ενώ λάμβαναν συνεχώς ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα τέσσερα στάδια της έρευνας δράσης που προτείνονται από τους Altrichter, Posch & Somekh, (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 29), σε σύζευξη με τις Πρακτικές Ασκήσεις των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου στο μάθημα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Τα στάδια της έρευνας δράσης που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής: 1. Εντοπισμός μιας αφετηρίας 2. Αποσαφήνιση της κατάστασης 3. Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης και 4. Ανάλυση και παραγωγή θεωρίας. Τα στάδια αυτά προσαρμόστηκαν στις Πρακτικές Ασκήσεις

των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναπτύχθηκαν με βάση τη θεωρία, εφαρμόστηκαν, αναλύθηκαν και παρήχθησαν τα αποτελέσματα που αναφέρονται παρακάτω.

Το ζητούμενο στην έρευνα αυτήν ήταν οι μελλοντικοί δάσκαλοι και δασκάλες να δώσουν έμφαση στην προηγούμενη γνώση των μαθητών/μαθητριών και στον μετασχηματισμό της γνώσης μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που είχαν σχέση με το προς διαπραγμάτευση θέμα του νέου μαθήματος, ανάλογα με τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους. Το δείγμα της έρευνας φαίνεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

ΦΥΛΟ	**N**	**%**
Άντρας	**33**	**23,6**
Γυναίκα	**107**	**76,4**
ΣΥΝΟΛΟ	**140**	**100**

Παρατηρούμε πως είναι έκδηλη η πλειοψηφία των γυναικών στο δείγμα της έρευνας. Αναφορικά με τις τάξεις και την κατανομή των φοιτητών/φοιτητριών σε αυτές, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, τα δεδομένα βλέπουμε στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την τάξη πρακτικής άσκησης

ΤΑΞΗ	N	%
Ε & Γ	69	49,3
ΣΤ & Δ	71	50,7
ΣΥΝΟΛΟ	140	100

Στον πίνακα 2, διακρίνεται ο τρόπος με τον οποίο είναι μοιρασμένο το δείγμα της έρευνας. Έτσι παρατηρούμε ότι στις τάξεις Ε΄και Γ΄ έκαναν διδασκαλία 69 φοιτητές και φοιτήτριες, και στις ΣΤ’ και Δ’ τάξεις 71 φοιτητές/φοιτήτριες έπειτα από συνεννόηση. Μέσα στις τάξεις αυτές υπήρχαν αρκετά παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία και αυτό ήταν ένα θέμα που λήφθηκε σοβαρά υπόψη στον σχεδιασμό των μαθημάτων.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με κλείδα παρατήρησης από τις διδασκαλίες των φοιτητών/φοιτητριών.

Όσον αφορά την ανάπτυξη της τελευταίας γνωστικής διαδικασίας που αφορά τη δημιουργικότητα (Εφαρμόζοντας δημιουργικά), έγινε ιδιαίτερη αναφορά σχεδόν από όλους/όλες τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες για τη διασκέδαση και την ευχαρίστηση που ένιωθαν όλα τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δημιουργικής δραστηριότητας. Είχε δοθεί η οδηγία η δραστηριότητα αυτή να διαρκέσει 20 λεπτά από τα 90 λεπτά του δίωρου του Γλωσσικού μαθήματος, ώστε τα παιδιά να έχουν τον απαιτούμενο χρόνο να δημιουργήσουν, να συνεργαστούν, να αναπτύξουν τη φαντασία τους.

Κλείδα 129
Λόγω του ενθουσιασμού των μαθητών και της επιθυμίας τους να εκφράσουν όσα σκέφτονταν αλλά και να συμμετάσχουν στη δημιουργική δραστηριότητα, μαθητές με διαφορετική καταγωγή ακόμα και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν σημαντικά.

Κλείδα 112
Ένα γεγονός που εξέπληξε ευχάριστα την εκπαιδευτικό ήταν στη διάρκεια της γνωστικής διαδικασίας «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά» όλες οι ομάδες με ευφράδεια λόγου και το δικό τους προσωπικό στυλ παρουσίασαν με χαρά τις αφίσες τους και μάλιστα στήριξαν τις απόψεις τους χρησιμοποιώντας επιχειρήματα.

Κλείδα 134
Είμαι ιδιαίτερα χαρούμενη για το υλικό που παράχθηκε από τη δημιουργική φάση. Οι μαθητές παρότι δεν είχαν συνηθίσει σε τέτοιες καταστάσεις, συνεργάστηκαν πολύ καλά, μελέτησαν το καλλιτεχνικό κείμενοπου αντιστοιχούσε στην κάθε ομάδα και με την αφαιρετική τους ικανότητα κατάφεραν να δημιουργήσουν τη δική τους αφίσα με την περιληπτική απόδοση της ταινίας τους. Μάλιστα οι αφίσες των παιδιών κοσμούν τη σχολική τους τάξη και τα παιδιά χάρηκαν που τα κατάφεραν.

Κριτική σκέψη. Η Νέα Μάθηση είναι μια κατεξοχήν μαθητοκεντρική μέθοδος. Επομένως ο πρώτος λόγος ανήκει στους μαθητές/μαθήτριες. Η κάθε μία γνωστική διαδικασία από τις οκτώ γνωστικές διαδικασίες που αποτελούν τη Νέα Μάθηση, είναι μια αφετηρία, μια «υπόθεση σχεδιασμού νοήματος», σύμφωνα με τους Kalantzis, M., Cope, B. & Αρβανίτη (Kalantzis, Cope, & Αρβανίτη, 2011). Ο/Η κάθε μαθητής/μαθήτρια μπορεί να εκφράσει και να τοποθετηθεί σε κάθε νέα γνώση ανάλογα με τα βιώματά του και τη μαθησιακή του εμπειρία. Ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης ανοίγει ένα παράθυρο στις ταυτότητες των μαθητών/μαθητριών και βοηθά τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς να καταλάβουν τις βαθύτερες πτυχές της ταυτότητας των αλλόγλωσσων μαθητών/μαθητριών αλλά και την πρότερή τους γνώση (Kalantzis, Cope & Αρβανίτη, 2011).

Κλείδα 1
Κυρίαρχο ρόλο είχαν οι ερωτήσεις κριτικής σκέψης όπου οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν βασιζόμενοι σε αυτά που ξέρουν. Η συμμετοχή και η ποικιλία των απόψεων ήταν μεγάλη.

Κλείδα 4
Η συμμετοχή των μαθητών στις ερωτήσεις κριτικής σκέψης ήταν μεγάλη καθώς επιχειρηματολογούσαν σαν μεγάλοι προκειμένου να πείσουν για την ορθότητα των απόψεων τους.

Κλείδα 2
Κατά τη διάρκεια των δύο αυτών διδασκαλιών έγινε προσπάθεια να κατέχουν οι μαθητές τον πρωταγωνιστικό ρόλο, ενώ εγώ, ως εκπαιδευτικός προσπαθούσα να δοθούν περιθώρια δράσης στους μαθητές ώστε να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη στα κείμενα που διδάχτηκαν και ο ρόλος μου ήταν κυρίως υποστηρικτικός και καθοδηγητικός.

Κλείδα 25
Η προβολή βίντεο κέντρισε το ενδιαφέρον τους και ακολούθησε συζήτηση στην οποία έκαναν συγκρίσεις, εξέφρασαν έξυπνες απορίες και προσπάθησαν να εκφράσουν όλα τα παιδιά την κρίση τους σχετικά με τα έργα των ανθρώπων και τη φύση.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Από τις γνωστικές διαδικασίες που παρουσιάστηκαν και εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, οι φοιτητές/τριες (Πίνακας 3) δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τους άρεσαν η διαδικασία «εφαρμόζοντας δημιουργικά» (76,4%), «βιώνοντας το γνωστό», (39,3%), «αναλύοντας κριτικά», (12,9%) και «βιώνοντας το νέο», (10,7%). Αντίθετα, δήλωσαν ότι τους άρεσε σε μικρότερο βαθμό η διαδικασία «αναλύοντας λειτουργικά», (3,6%) και «εννοιολογώντας με θεωρία», (4,3%).

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις γνωστικές διαδικασίες που άρεσαν στους/στις φοιτητές/τριες

Γνωστική διαδικασία που άρεσε στον φοιτητή/τρια	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Βιώνοντας το γνωστό	85	60,7	55	39,3
Βιώνοντας το νέο	125	89,3	15	10,7
Εννοιολογώντας με ορολογία	131	93,6	9	6,4
Εννοιολογώντας με θεωρία	134	98,7	6	4,3
Αναλύοντας λειτουργικά	135	96,4	5	3,6
Αναλύοντας κριτικά	122	87,1	18	12,9
Εφαρμόζοντας κατάλληλα	131	93,6	9	6,4
Εφαρμόζοντας δημιουργικά	33	23,6	107	76,4

Από τις γνωστικές διαδικασίες που παρουσιάστηκαν και εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, οι μαθητές/τριες (Πίνακας 4) δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τους άρεσε η διαδικασία «εφαρμόζοντας δημιουργικά», (87,9%) και «βιώνοντας το γνωστό» (20,0%), ενώ αντίθετα οι γνωστικές διαδικασίες που δε χαρακτηρίστηκαν ως ιδιαίτερα αρεστές ήταν η «εννοιολογώντας με ορολογία», (0,7%), «εννοιολογώντας με θεωρία» (1,4%), «αναλύοντας λειτουργικά», (2,1%), «εφαρμόζοντας κατάλληλα», (2,9%) και «βιώνοντας το νέο», (3,6%).

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις γνωστικές διαδικασίες που άρεσαν στους/στις μαθητές/τριες

Γνωστική διαδικασία που άρεσε στους μαθητές	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Βιώνοντας το γνωστό	112	80,0	28	20,0
Βιώνοντας το νέο	135	96,4	5	3,6
Εννοιολογώντας με ορολογία	139	99,3	1	0,7
Εννοιολογώντας με θεωρία	138	98,6	2	1,4
Αναλύοντας λειτουργικά	137	97,9	3	2,1

Αναλύοντας κριτικά	129	92,1	11	7,9
Εφαρμόζοντας κατάλληλα	136	97,1	4	2,9
Εφαρμόζοντας δημιουργικά	17	12,1	123	87,9

3. Συμπεράσματα

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, το κομμάτι της διδασκαλίας που κέρδισε τις εντυπώσεις και το ευχαριστήθηκαν πραγματικά τόσο οι φοιτητές/φοιτήτριες όσο και οι μαθητές/μαθήτριες ήταν το κομμάτι της δημιουργικότητας, στο οποίο οι μαθητές/μαθήτριες εφάρμοσαν τη νέα γνώση με δημιουργικό τρόπο. Από τα αποτελέσματα αυτά κατανοούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εντάσσουν στη μαθησιακή διαδικασία μεθόδους και δραστηριότητες που θα συμβάλλουν θετικά στην κατανόηση του νέου θέματος, της νέας γνώσης.

Συγκεκριμένα στη γνωστική διαδικασία της δημιουργικότητας τα παιδιά κατασκεύασαν αντικείμενα ακολουθώντας οδηγίες, ή έφτιαξαν ένα φαγητό σε στιλ παιχνιδιού, όπως φαίνεται στις εικόνες 3 και 4.

Εικόνα 3: Δημιουργικές δραστηριότητες

Εικόνα 4: Δημιουργικές δραστηριότητες

Συνέχισαν μια ιστορία με ένα παιχνίδι που το ονόμασαν «σκυταλοδρομία αφήγησης».

Δραματοποίησαν το μάθημα, έπαιξαν παιχνίδια ρόλων, έπαιξαν παντομίμα, έφτιαξαν αφίσες, διαφημίσεις, προσκλήσεις και πολλές άλλες δημιουργικές δραστηριότητες. Γενικότερα διαπιστώθηκε η συμμετοχή όλων των παιδιών, ακόμα και των παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία που δεν είχαν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα, κυρίως σε δύο στάδια κατά την εφαρμογή της Νέας Μάθησης στο μάθημα της Γλώσσας: στο «Βιώνοντας το γνωστό», το οποίο αναφέρεται στην προηγούμενη γνώση, στον προσωπικό γραμματισμό του κάθε παιδιού, και στο «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά», η δημιουργική εφαρμογή, κατά την οποία παράγεται η νέα γνώση μετασχηματισμένη και επέρχεται ο «μετασχηματισμός της γνώσης».

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο σε κάθε περίπτωση να προάγουν τη δημιουργικότητα των παιδιών δίνοντας ευκαιρίες ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης. Να δίνουν οδηγίες και πληροροφορίες που θα λειτουργούν ως πηγές για την παραγωγή νέων ιδεών από τα παιδιά ή να χρησιμοποιούνται ως μέσα για επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από το διδασκόμενο κείμενο. Η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας σε μια σχολική τάξη δίνει στα παιδιά ευθύνες να δημιουργήσουν κάτι δικό τους χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους και τις χρήσιμες πληροφορίες του νέου κειμένου. Ουσιαστικά είναι μια διαδικασία που βοηθά τους/τις μαθητές μαθήτριες να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να δημιουργήσουν κάτι δικό τους, (εξελίσσοντας το διδασκόμενο θέμα), σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλάισιο. Αυτή η διαδικασία και η αίσθηση ότι δημιούργησαν κάτι δικό τους και το παρουσίασαν, βελτιώνει την αυτοπεποίθησή τους, ενισχύει την ταυτότητά τους. Με αυτόν τον τρόπο, με τη δύναμη της σκέψης, της κρίσης και

της διαχείρισης προβλημάτων με δημιουργικούς τρόπους, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν πολλές από τις προκλήσεις τις ενήλικης ζωής τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης Μ. (επιμ.) (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

ΙΕΠ (2021*) Προγράμματα Σπουδών για τη Γλώσσα*. Αθήνα: ΙΕΠ, Ανακτήθηκε στις 20-01-2025 από τον δικτυακό τόπο https://www.iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Κριτική

Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E., (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων. *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*, 20-22 Νοεμβρίου 2009, Γιάννενα, σελ. 27-58. Ανακτήθηκε στις 2-3-2024 από τον δικτυακό τόπο http://neamathisi.com/learning-by-design/reference/

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 12-2-2025 από τον δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Ξενόγλωσση

Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (2000). *Multiliteracies-Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge

Davis, G. A. (2004). *Creativity is forever*. Kendall Hunt Publishing Company

Kalantzis, M. & Cope, B. (2009). Multiliteraces: New Literacies, New Learning, *Pedagogies: An international Journal* 4, 164-95

«ΑΝΙΧΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΗ ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΜΙΣΟΥΣ ΣΕ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΞΕΝΟΦΟΒΙΚΟ ΜΗΝΥΜΑ ΣΕ GRAFFITI, ΜΙΣΟΓΥΝΙΚΟΙ ΣΤΙΧΟΙ TRAP ΜΟΥΣΙΚΗΣ, ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΟΠΑΔΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ). ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΕΜΠΝΕΥΣΜΕΝΗ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΚΡΙΤΙΚΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ»

Σπυριδάκη Ειρήνη
Φιλόλογος ΠΕ02 - Υποψήφια διδάκτορας ΑΠΘ

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις στάσεις και την επίγνωση μαθητών/τριών Γ΄ Γυμνασίου αναφορικά με τη ρητορική μίσους, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που βασίστηκε στη θεωρία των Κριτικών Πολυγραμματισμών και την Κριτική Ανάλυση Λόγου. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε στο Πρότυπο Γυμνάσιο Ηρακλείου και επικεντρώθηκε στην απόπειρα αποδόμησης της ρητορικής μίσους, όπως εκφράζεται μέσω σύγχρονων πολυτροπικών μορφών επικοινωνίας: ξενοφοβικού graffiti, μισογυνικών στίχων trap μουσικής και ρατσιστικής οπαδικής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ενίσχυση της κριτικής συνείδησης των μαθητών/τριών, αυξημένη ενσυναίσθηση και διάθεση αντίστασης απέναντι στον μισαλλόδοξο λόγο.

Λέξεις κλειδιά: ρητορική μίσους, πολυγραμματισμοί, graffiti, trap μουσική, οπαδισμός

1. Εισαγωγή

Η ρητορική μίσους, ως σύνθετο φαινόμενο, διαπερνά σύγχρονες μορφές επικοινωνίας μέσα από γλωσσικούς, οπτικούς και συμπεριφορικούς κώδικες, διαμορφώνοντας και ενισχύοντας κοινωνικές ανισότητες. Η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει την κριτική γλωσσική παιδεία και τη δημοκρατική ευαισθησία των μαθητών/τριών. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας διδακτικής παρέμβασης δύο ωρών σε μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου, με στόχο την αναγνώριση και αποδόμηση του λόγου μίσους σε αυθεντικά πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Η διδακτική προσέγγιση βασίστηκε στη θεωρία των Κριτικών Πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000, 2009), ενισχύοντας τη σύνδεση των μαθητών/τριών με τη γλώσσα ως φορέα ιδεολογίας και εξουσίας. Εξετάστηκαν τρεις περιπτώσεις λόγου μίσους: ένα ξενοφοβικό μήνυμα σε graffiti σε σχολείο της Νίκαιας, οι μισογυνικοί στίχοι του τραγουδιού «Φεμινιστής» του Bossikan (https://tinyurl.com/feministis-bossikan) και η ρατσιστική συμπεριφορά λευκών οπαδών κατά μαύρου ποδοσφαιριστή. Μέσω κριτικής επεξεργασίας αυτών των παραδειγμάτων, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν δεξιότητες αναγνώρισης, ερμηνείας και κριτικής αντίδρασης απέναντι στον μισαλλόδοξο λόγο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό Πλαίσιο: Κριτικοί Πολυγραμματισμοί και Ρητορική Μίσους

Η θεωρία των Κριτικών Πολυγραμματισμών (Critical Multiliteracies) που εισήγαγε η Ομάδα του New London Group (1996), προσεγγίζει τη γλώσσα ως κοινωνική πράξη και δίνει έμφαση στη σύνδεσή της με την κατασκευή ταυτοτήτων, τις εξουσιαστικές σχέσεις και τις μορφές κοινωνικής ανισότητας (Fairclough, 1995). Η διδασκαλία, βάσει αυτής της θεωρίας, δεν περιορίζεται στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά επιδιώκει την ενδυνάμωση της κριτικής παιδείας, βοηθώντας τους/τις μαθητές/τριες να αναλύουν πώς το νόημα διαμορφώνεται και διαχέεται μέσα από πολυμορφικά, πολιτισμικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα – όπως τα γλωσσικά, οπτικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα.

Η ρητορική μίσους, ως επικοινωνιακό φαινόμενο, δε συνιστά αποκλειστικά λεκτική μορφή επικοινωνίας. Αποτελεί μια πολυτροπική μορφή έκφρασης, η οποία εκδηλώνεται με διάφορους οπτικούς, λεκτικούς (όπως ξενοφοβικά ή ρατσιστικά graffiti), συμπεριφορικούς τρόπους (όπως ρατσιστικές χειρονομίες ή προσβλητικά συνθήματα σε αθλητικούς χώρους) κ.ά.

Η αξιοποίηση της θεωρίας των Κριτικών Πολυγραμματισμών στην εκπαιδευτική πράξη παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αποκωδικοποιούν αυτές τις μορφές επικοινωνίας, να κατανοούν πώς κατασκευάζονται, σε ποια κοινωνικά συμφραζόμενα παράγονται και πώς μπορούν οι ίδιοι/ες να τις επαναπλαισιώσουν, προτείνοντας νέους, συμπεριληπτικούς, δημοκρατικούς τρόπους νοηματοδότησης της πραγματικότητας.

2.2. Ερευνητική Μέθοδος

Η ερευνητική μεθοδολογία που επιλέχθηκε αποτελεί έναν συνδυασμό ποσοτικής έρευνας με αξιοποίηση αρχικού ανώνυμου Ερωτηματολογίου και Φύλλου Αυτοαξιολόγησης και Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ), Θεματικής Ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006) και Πολυτροπικής Ανάλυσης (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2006; Jewitt (Ed.), 2009; Fleckenstein, Calendrillo & Worley (Eds.), 2002).

2.3. Εκπαιδευτική παρέμβαση

2.3.1. Το αρχικό ερωτηματολογίου και η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών

Η εκπαιδευτική παρέμβαση εντάχθηκε στη διδασκαλία της 3ης Θεματικής Ενότητας του μαθήματος Νεοελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου («Είμαστε όλοι ίσοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί») και συνοδεύτηκε από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από 48 μαθητές/τριες δύο τμημάτων του Πρότυπου Γυμνασίου Ηρακλείου κατά το σχολικό έτος 2024-2025. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πενταβάθμια κλίμακα Likert και στόχευε στην καταγραφή στάσεων, αντιλήψεων και εμπειριών των μαθητών/τριών από τη ρητορική μίσους. Το αρχικό ερωτηματολόγιο είχε την ακόλουθη μορφή:

Ερωτηματολόγιο: Στάσεις και Αντιλήψεις για τη Ρητορική Μίσους στη Σύγχρονη Επικοινωνία

Οδηγίες: Διάβασε κάθε πρόταση και απάντησε επιλέγοντας τον βαθμό συμφωνίας σου. Χρησιμοποίησε την ακόλουθη κλίμακα:

1 = Διαφωνώ απόλυτα
2 = Διαφωνώ
3 = Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ
4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

Μέρος Α: Κατανόηση του φαινομένου

1. Έχω ακούσει ή διαβάσει τον όρο «ρητορική μίσους» στο σχολείο ή εκτός αυτού.
2. Μπορώ να αναγνωρίσω πότε κάποιος/α χρησιμοποιεί ρητορική μίσους.
3. Η ρητορική μίσους μπορεί να πληγώσει ή να βλάψει ανθρώπους.
4. Η ρητορική μίσους διαφέρει από την ελευθερία λόγου.
5. Στο σχολείο έχουμε μιλήσει για τη ρητορική μίσους.

Μέρος Β: Εμπειρία και Έκθεση σε ρητορική μίσους

6. Έχω ακούσει ή διαβάσει σχόλια μίσους στο διαδίκτυο (π.χ. TikTok, YouTube, Instagram).

7. Έχω συναντήσει graffiti με μηνύματα μίσους (π.χ. ρατσιστικά ή ξενοφοβικά).
8. Έχω ακούσει τραγούδια (π.χ. trap/rap) που περιέχουν λέξεις ή φράσεις μίσους για γυναίκες, ξένους ή μειονότητες.
9. Σε ποδοσφαιρικά ή άλλα αθλητικά περιβάλλοντα έχω δει ή ακούσει ρατσιστικά ή προσβλητικά συνθήματα.
10. Έχω ακούσει/δει συμμαθητές/τριες μου να χρησιμοποιούν λόγο μίσους ως «αστείο».

Μέρος Γ: Στάσεις & Δικαιολόγηση

11. Οι εκφράσεις μίσους συχνά λέγονται «για πλάκα» και δεν είναι τόσο σοβαρές.
12. Οι στίχοι της trap μουσικής δεν επηρεάζουν πραγματικά τον τρόπο που σκεφτόμαστε.
13. Όταν κάποιος κάνει graffiti με ρατσιστικό περιεχόμενο, επιθυμεί απλώς να εκφραστεί.
14. Ο καθένας έχει δικαίωμα να πει τη γνώμη του, ακόμα κι αν προσβάλλει κάποιον.
15. Όταν είμαι σε παρέα, δεν με ενοχλούν τόσο τα προσβλητικά αστεία.

Μέρος Δ: Στάσεις αντίστασης και ευαισθητοποίησης

16. Όταν βλέπω σχόλια μίσους στο διαδίκτυο, τα αναγνωρίζω και τα απορρίπτω.
17. Πιστεύω ότι πρέπει να αντιδρούμε όταν βλέπουμε ή ακούμε λόγο μίσους.
18. Θα ήθελα να μάθω πώς να απαντώ ή να αμύνομαι σε τέτοιου είδους σχόλια.
19. Πιστεύω ότι μπορούμε να αλλάξουμε τον τρόπο που μιλάμε και εκφραζόμαστε, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερος σεβασμός.
20. Θα ήθελα στο σχολείο να δουλέψουμε περισσότερο πάνω σε αυτά τα θέματα.

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐ Άλλο ☐ Δεν επιθυμώ να απαντήσω

Χρήση social media: ☐ Καθημερινά ☐ Μερικές φορές ☐ Σπάνια ☐ Καθόλου

Ακούω trap/rap μουσική: ☐ Συχνά ☐ Μερικές φορές ☐ Σπάνια ☐ Καθόλου

Έπειτα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών, αναδείχθηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα, συναρτήσει των τεσσάρων θεματικών αξόνων Επίγνωση και Κατανόηση, Βιωματική Έκθεση και Παρατήρηση, Δικαιολόγηση και Κανονικοποίηση, Στάσεις Αντίστασης και Εκπαιδευτική Ετοιμότητα:

Πρώτος Παράγοντας – Επίγνωση και Κατανόηση:

Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (76%) δήλωσαν ότι κατανοούν τον όρο «ρητορική μίσους», ενώ 88% απάντησαν ότι μπορούν να την αναγνωρίσουν. Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι το 100% συμφώνησε πως η ρητορική μίσους μπορεί να προκαλέσει βλάβη. Στην ερώτηση για τη διάκριση της από την ελευθερία του λόγου, το 72% απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα» και το 28% «Συμφωνώ», γεγονός που καταδεικνύει υψηλή γνωστική και ηθική επίγνωση.

Δεύτερος Παράγοντας – Βιωματική Έκθεση και Παρατήρηση:

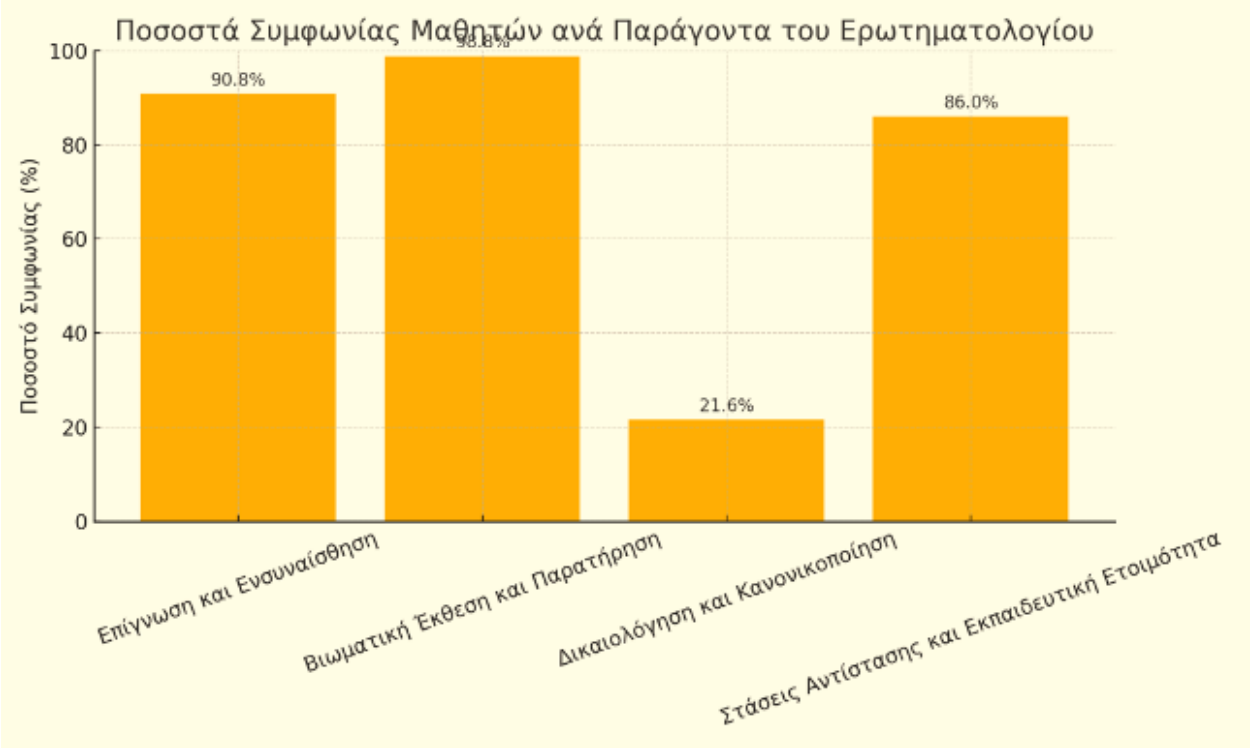
Το 98,8% αναγνώρισε ότι έχει έρθει σε επαφή με εκφάνσεις της ρητορικής μίσους είτε διαδικτυακά, είτε στην καθημερινότητά του. Οι μαθητές/τριες εντοπίζουν ρητορική μίσους σε τραγούδια, στα social media, στο γήπεδο και σε graffiti. Ωστόσο, η σχετική ανοχή που καταγράφηκε (μέσες τιμές γύρω από το 3 σε ερωτήσεις περί «χιούμορ») ενισχύει την ανάγκη για αναστοχαστικές παρεμβάσεις (Tsakona & Archakis 2012).

Τρίτος Παράγοντας – Δικαιολόγηση και Κανονικοποίηση:

Μόλις το 21,6% των μαθητών/τριών εμφανίζονται να δικαιολογούν ή να κανονικοποιούν τη ρητορική μίσους. Το χαμηλό αυτό ποσοστό επιβεβαιώνει την κριτική τους στάση απέναντι σε εκφράσεις που φυσικοποιούν ή αποδυναμώνουν το φαινόμενο.

Τέταρτος Παράγοντας – Στάσεις Αντίστασης και Εκπαιδευτική Ετοιμότητα:

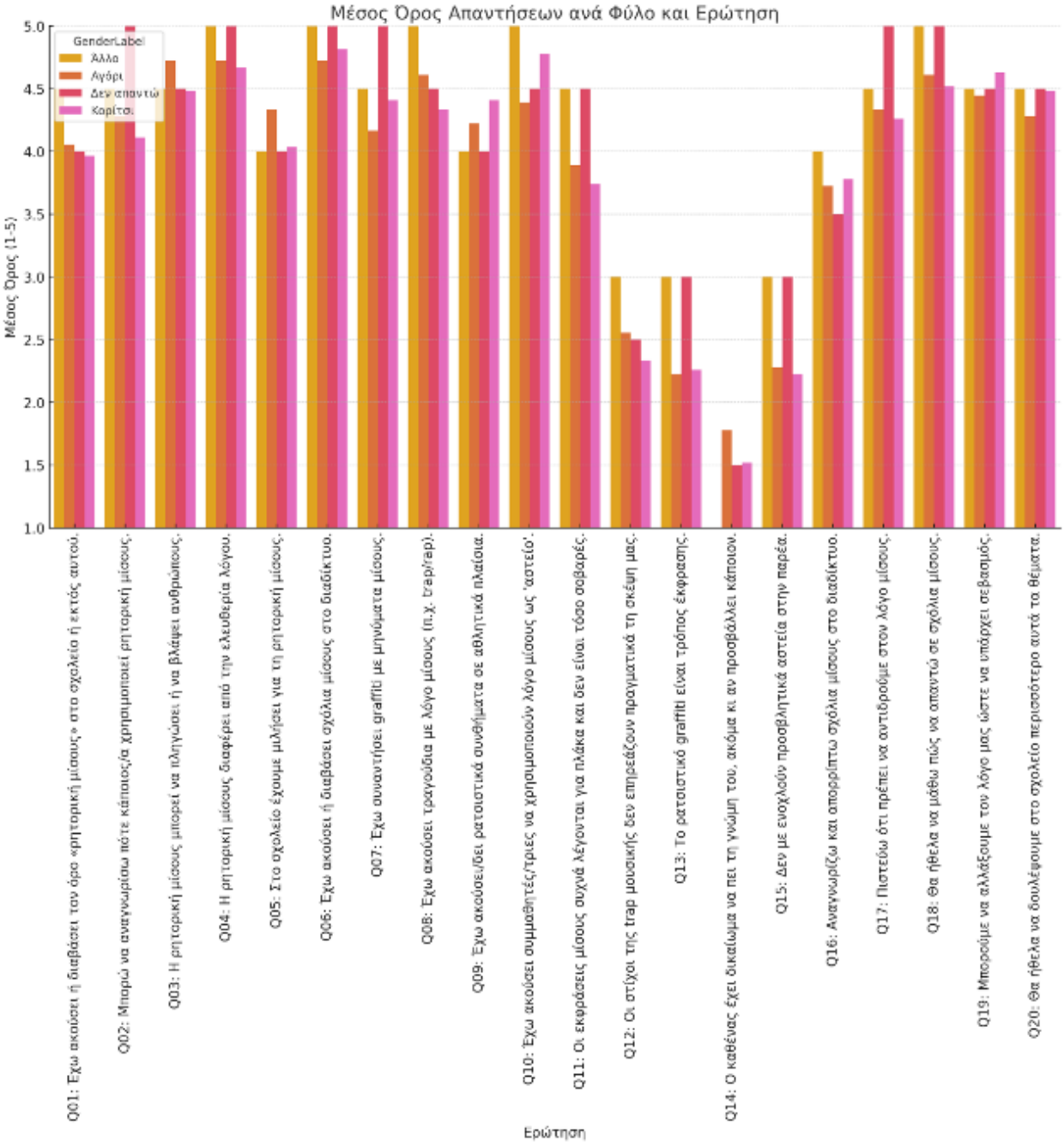
Το 86% εκδήλωσε πρόθεση απόρριψης του λόγου μίσους και ενδιαφέρον για εκπαίδευση σε τρόπους αντίδρασης. Οι μαθητές/τριες φαίνεται να διαθέτουν διάθεση συμμετοχής σε δράσεις ενδυνάμωσης της γλωσσικής ευθύνης και σεβασμού στη διαφορετικότητα.



Ποσοστά συμφωνίας μαθητών/τριών ανά παράγοντα ερωτηματολογίου

Σύγκριση ανά φύλο:

Τα κορίτσια συγκέντρωσαν υψηλότερους μέσους όρους στις ερωτήσεις που αφορούν την ενσυναίσθηση και την εκπαιδευτική προθυμία (π.χ. Q03, Q04, Q20). Τα αγόρια κατέγραψαν υψηλότερη αναφορά έκθεσης σε ρητορική μίσους, κυρίως μέσω trap μουσικής και αθλητικού λόγου (π.χ. Q08, Q09). Οι μαθητές/τριες που δήλωσαν «Άλλο» ή «Δεν απαντώ» παρουσίασαν τους υψηλότερους μέσους όρους στο σύνολο σχεδόν των ερωτήσεων, στοιχείο που ενδέχεται να υποδηλώνει μεγαλύτερη ευαισθησία λόγω προσωπικών εμπειριών.



Μέσος όρος απαντήσεων ανά φύλο

Συμπερασματικά, οι μαθητές/τριες εμφανίζονται ενήμεροι/ες και ευαισθητοποιημένοι/ες απέναντι στη ρητορική μίσους, διακρίνοντας σαφώς τη διαφορά της από την ελευθερία λόγου. Παρουσιάζουν περιορισμένη ανοχή στη δικαιολόγηση και έντονη διάθεση εκπαιδευτικής αντίδρασης. Η ένταξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων βασισμένων στην Κριτική Ανάλυση Λόγου και στους Κριτικούς Πολυγραμματισμούς κρίνεται ως ιδιαιτέρως αναγκαία.

2.3.2. Η εκπαιδευτική παρέμβαση

Η δίωρη εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε αξιοποιώντας το ξενοφοβικό graffiti «Γ**ώ την αντιρατσιστική προπαγάνδα. Έξω οι ξένοι» που γράφτηκε σε σχολείο της Νίκαιας, μισογυνικούς στίχους trap μουσικής από το τραγούδι «Φεμινιστής» του Bossikan και ρατσιστική οπαδική συμπεριφορά λευκών οπαδών που παριστάνουν τους πιθήκους και πετούν μπανάνες σε μαύρο ποδοσφαιριστή αντίπαλης ομάδας.

Η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέχθηκε ήταν ο καταιγισμός ιδεών, ο κατευθυνόμενος διάλογος, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η εισήγηση, η μελέτη περίπτωσης, η ανακοίνωση στην ολομέλεια. Ως μέσα διδασκαλίας αξιοποιήθηκαν ο διαδραστικός πίνακας της τάξης, και τα φωτοαντίγραφα που διανεμήθηκαν στις έξι ομάδες των τεσσάρων μαθητών/τριών κάθε τμήματος.

Σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/τριες της Γ' Γυμνασίου σχετικά με τη ρητορική μίσους στις σύγχρονες μορφές επικοινωνίας (μήνυμα σε graffiti, στίχοι trap μουσικής, οπαδική συμπεριφορά), αναπτύσσοντας κριτική σκέψη, γλωσσική και πολυτροπική επίγνωση, και ενδυναμώνοντας τη στάση τους απέναντι στην αναπαραγωγή διακρίσεων, μέσω της αποδόμησης κυρίαρχων λόγων και της δημιουργίας εναλλακτικών αφηγήσεων.

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι ήταν:

Α. Γνωστικοί Στόχοι: Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται:

- Να αναγνωρίζουν τις μορφές και τα χαρακτηριστικά της ρητορικής μίσους σε πολυτροπικά κείμενα.
- Να εξηγούν τη διάκριση ρητορικής μίσους και ελευθερίας του λόγου.
- Να κατανοούν πώς ο λόγος μπορεί να κατασκευάζει κοινωνικές ανισότητες και εξουσιαστικές σχέσεις.
- Να αναλύουν το κοινωνικό - πολιτικό πλαίσιο όπου παράγεται ο μισαλλόδοξος λόγος.

Β. Στόχοι που αφορούν ανάπτυξη δεξιοτήτων: Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται:

- Να εφαρμόζουν στρατηγικές Κριτικής Ανάλυσης Λόγου για τη μελέτη γλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων.
- Να εντοπίζουν ιδεολογικά και εξουσιαστικά στοιχεία σε graffiti, στίχους, ή αθλητικές συμπεριφορές.
- Να ερμηνεύουν μηνύματα μέσα από διαφορετικά σημειωτικά συστήματα (γλώσσα, εικόνα, ήχο, συμβολική πράξη).
- Να ανασχηματίζουν κείμενα ρητορικής μίσους σε λόγους ενσυναίσθησης και σεβασμού.

Γ. Στόχοι που αφορούν καλλιέργεια στάσεων: Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται:

- Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για άτομα και ομάδες - στόχους της ρητορικής μίσους.
- Να οικοδομήσουν αξίες σεβασμού στη διαφορετικότητα, κοινωνικής ευθύνης και δημοκρατικής στάσης.
- Να απορρίπτουν ενεργά ρατσιστικές, μισογυνικές ή ξενοφοβικές εκφράσεις στην καθημερινή και ψηφιακή τους επικοινωνία.
- Να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη του δικού τους λόγου για την κοινωνική αλλαγή.

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή, μέσω του διαδραστικού πίνακα, με τρία αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα: ένα ξενοφοβικό graffiti, ένα μουσικό βίντεο και τους στίχους του τραγουδιού «Φεμινιστής» του Bossikan, καθώς και ένα βίντεο με ρατσιστική οπαδική συμπεριφορά.

Ακολούθησε 20-25λεπτη ομαδική εργασία τεσσάρων μαθητών/τριών σε έξι ανομοιογενείς ομάδες βασισμένη σε τρία Φύλλα Εργασίας, που σχεδιάστηκαν ενσωματώνοντας τα στάδια: Αναγνώριση/Κωδικοποίηση (Situated Practice), Αποκωδικοποίηση/Ανάλυση (Overt Instruction), Μετασχηματισμό/Ανακατασκευή (Critical Framing) και Ανασχεδιασμό (Transformed Practice). Τα τρία Φύλλα Ομαδικής Εργασίας είχε την ακόλουθη μορφή:

1ο Φύλλο Εργασίας:

Ξενοφοβικό Graffiti «Γώ την αντιρατσιστική προπαγάνδα. Έξω οι ξένοι»**

➢ Οπτική Διάσταση

1. Γιατί επιλέχθηκε ένας δημόσιος σχολικός τοίχος για να γραφτεί το μήνυμα;
2. Πώς επηρεάζει το μέγεθος, η γραμματοσειρά ή το χρώμα των γραμμάτων τον τρόπο που προσλαμβάνεται το μήνυμα;
3. Πώς θα νιώθατε αν ήσασταν μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής και βλέπατε αυτό το σύνθημα;

➢ Γλωσσική Διάσταση

1. Ποιες λέξεις μπορείτε να χαρακτηρίσετε επιθετικές ή υβριστικές; Σε ποιον απευθύνονται, κατά τη γνώμη σας και ποιος είναι ο πομπός του μηνύματος;
2. Πώς λειτουργεί η βωμολοχία («Γ**ώ») ως εργαλείο έντασης ή απαξίωσης στο μήνυμα;
3. Ποια είναι η επίδραση της χρήσης της προστακτικής έγκλισης («Έξω!») στο συναισθηματικό φορτίο του συνθήματος;

➢ Κοινωνική Διάσταση

1. Ποια ιδεολογική θέση ή αφήγημα φαίνεται να υποστηρίζει ο δημιουργός του graffiti;
2. Πώς μπορεί να συνδέεται ένα τέτοιο μήνυμα με πολιτικές ή κοινωνικές εξελίξεις στην ευρύτερη κοινωνία;
3. Επινοήστε ένα μήνυμα αντι-ρατσιστικού graffiti που θα ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας και θα προάγει το μήνυμα της συμπερίληψης.

2ο Φύλλο Εργασίας

Μισογυνικοί Στίχοι Trap Μουσικής - Τραγούδι: «Φεμινιστής» - Bossikan

Στίχοι τραγουδιού

[…] Bossi, με φωνάζουν σεξιστή
Μισογύνη, ρατσιστή
Πουτ****ρη και νταλαβερτζή
Επειδή μ' αρέσει το μ***ί
Είμαι παλαιάς κοπής
Αγαπάω τις γυναίκες αλλά ακούγομαι απρεπής
Για να κεράτωσε η δικιά σου είχε λόγο
Εγώ κεράτωσα απλά γιατί είχε κ**ο
Μόλις την έφαγα την έκανα unfollow
Είμαι ο εαυτός μου, δεν παίζω κάποιο ρόλο
Με κάνει tag, με κάνει story
Της αρέσουν μάγκες αλλά και φλώροι
Μην την πιέζετε, κάντε πίσω όλοι
Θα πάρει μόνο π**α λέει γιατί έχει αγόρι
Σπάσαν τα μπαρόμετρα
Σε γ**άω αλλά δεν σε πιάνω γκόμενα
Μα θα βρεθεί ένας μ*****ς και για 'σένα
Να σου περάσει δαχτυλίδι κι ένα στέμμα
Πόσα περάσανε πριν από εσένα χέρια
Με ποια θα κάνω σπίτι, με ποια σχέση;
Ποια θα καθαρίσει, ποια θα μαγειρέψει;
Κι εγώ μ' αυτά που κάνω ποια θα με αντέξει;

Στήθος, χείλια, μεγένθυση επέμβαση
Λίγο κέρατο για την ανανέωση
Εθισμένες στην επιβεβαίωση
Ιερόδουλες με παραπάνω χρέωση
Πόσα χιλιάρικα μου φύγανε για ένα ραντεβού
Ενώ στο σπίτι φέρνω μ' εκατό ευρώ ταναπού
Δεν σε εμπιστεύομαι, συγνώμη μπουμπού
Με πόσες έχω βγει ενώ ήταν αλλουνού;

➢ Οπτική Διάσταση

1. Πώς παρουσιάζονται οι γυναίκες στο μουσικό βίντεο του τραγουδιού «Φεμινιστής» του Bossikan;

2. Τι συμβολίζουν τα ακριβά αυτοκίνητα, τα χρήματα και τα κοσμήματα που προβάλλονται στο βίντεο;

3. Ποιο είναι το κυρίαρχο μήνυμα που μεταδίδεται οπτικά μέσα από τη σκηνοθεσία και τα βλέμματα των προσώπων;

➢ Γλωσσική Διάσταση

1. Πώς σχολιάζετε την επιλογή του τίτλου «Φεμινιστής» στο συγκεκριμένο τραγούδι, λαμβάνοντας υπόψη τους στίχους του;

2. Εντοπίστε στους στίχους του τραγουδιού λέξεις ή φράσεις που χαρακτηρίζουν το γυναικείο φύλο και σχολιάστε τις ως προς το μήνυμα που μεταδίδουν.

3. Πώς η γλώσσα του τραγουδιού ενισχύει ή κανονικοποιεί τις διακρίσεις ανά φύλο;

➢ Κοινωνική Διάσταση

1. Πώς πιστεύετε ότι τέτοιοι στίχοι επηρεάζουν τη στάση των αγοριών απέναντι στα κορίτσια στην ηλικία σας;

2. Σε ποιους (άνδρες ή γυναίκες) απευθύνεται, κατά την άποψή σας, το τραγούδι και ποιον σκοπό εξυπηρετεί;

3. Επιχειρήστε να αντικαταστήσετε συγκεκριμένους στίχους με άλλους που προωθούν θετικά κοινωνικά μηνύματα.

3ο Φύλλο Εργασίας περιείχε τα ακόλουθα ερωτήματα:

Ρατσιστική Οπαδική Συμπεριφορά -Λευκοί οπαδοί που μιμούνται πιθήκους και πετούν μπανάνες σε μαύρο ποδοσφαιριστή

➢ Οπτική Διάσταση

1. Τι πιστεύετε ότι συμβολίζει η μίμηση πιθήκου και η μπανάνα στον ποδοσφαιρικό αγώνα;
2. Με ποια άλλα στοιχεία, μη γλωσσικά (π.χ. χειρονομίες, μιμήσεις, ήχους κ.ά.), συνοδεύεται η οπαδική συμπεριφορά;
3. Πώς η τοποθέτηση του περιστατικού σε ένα γεμάτο στάδιο ενισχύει την ένταση στους οπαδούς και τη δημόσια ταπείνωση του αθλητή;

➢ Γλωσσική Διάσταση

1. Πώς η οπαδική συμπεριφορά ενισχύει τη βία και το μίσος, χωρίς τη χρήση του γλωσσικού κώδικα;
2. Αν το πλήθος φώναζε λέξεις και όχι κραυγές, ποιες λέξεις νομίζετε ότι θα χρησιμοποιούσε και γιατί;
3. Τι θα απαντούσε ο μαύρος ποδοσφαιριστής, υπερασπιζόμενος τον εαυτό του, έχοντας υποστεί ρατσιστική συμπεριφορά σε βάρος του;

➢ Κοινωνική Διάσταση

1. Πώς πιστεύετε ότι μέσα στον χώρο του ποδοσφαίρου διαμορφώνεται η κοινωνική ταυτότητα των οπαδών μιας ομάδας;
2. Τι ρόλο έχει η «κουλτούρα της εξέδρας» στην αναπαραγωγή ή την αποδοχή της ρητορικής μίσους;
3. Η οπαδική συμπεριφορά σε βάρος μαύρου ποδοσφαιριστή από ποιους θεωρείται αστεία και από ποιους προσβλητική;

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης διδακτικής ώρας, οι ομάδες μαθητών/τριών παρουσίασαν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια, πυροδοτώντας έναν πλούσιο διάλογο γύρω από τα νοήματα και τις επιπτώσεις του μισαλλόδοξου λόγου. Η συζήτηση οργανώθηκε σε πέντε θεματικούς άξονες, αντλώντας θεωρητικά εργαλεία από την Κριτική Ανάλυση Λόγου και τη θεωρία των Κριτικών Πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000, 2009).

Αρχικά, αναδείχθηκε η ιδεολογική-εξουσιαστική διάσταση των παραδειγμάτων (graffiti, στίχοι trap, οπαδική ρητορική), υποστηρίζοντας ότι τέτοιες μορφές επικοινωνίας συμβάλλουν στη

διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων και χρησιμοποιούν τη γλώσσα και τα σύμβολα ως μηχανισμούς εξουσίας (Bourdieu, 1991).

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε δομική ανάλυση του λόγου, με έμφαση στη χρήση λεξιλογίου και ρηματικών τύπων που ενισχύουν το επιθετικό ύφος των κειμένων. Ειδική αναφορά έγινε στην ειρωνεία του τίτλου «Φεμινιστής» στο τραγούδι του Bossikan και στη γλωσσική βία του graffiti με το σύνθημα «Γ**ώ την αντιρατσιστική προπαγάνδα. Έξω οι ξένοι».

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην πολυτροπική διάσταση της επικοινωνίας, αναλύοντας πώς οι μη γλωσσικοί τρόποι – εικόνα, ήχος, κίνηση, αντικείμενα – συμβάλλουν στην κατασκευή και ενίσχυση του λόγου μίσους. Οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν για παράδειγμα τις μπανάνες και τις μιμήσεις πιθήκων στις οπαδικές εκδηλώσεις ως έντονα ρατσιστικά σύμβολα (López-Gutiérrez, 2022; Katsiaflaka, Papadimitriou, Emmanouilidou, 2013).

Η κοινωνικοπολιτική διάσταση του λόγου συνδέθηκε με τη ρητορική μίσους, εξετάζοντας πώς φαινόμενα όπως η ξενοφοβία, ο σεξισμός και ο ρατσισμός εγγράφονται στο κοινωνικό συγκείμενο, υποστηριζόμενα ή αμφισβητούμενα από τους θεσμούς και τα μέσα ενημέρωσης (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011; Γεωργαλίδου, 2020; Φιλίππου & Μπέλλα, 2025; Ricardson-Self, 2021).

Τέλος, η συζήτηση επικεντρώθηκε στην ανάδειξη αντι-λόγων, με προτάσεις για δημιουργία εναλλακτικών αφηγήσεων με αντι-graffiti, επανασυγγραφή στίχων, θετικές δράσεις κατά του ρατσισμού και του σεξισμού στον αθλητισμό και τη μουσική.

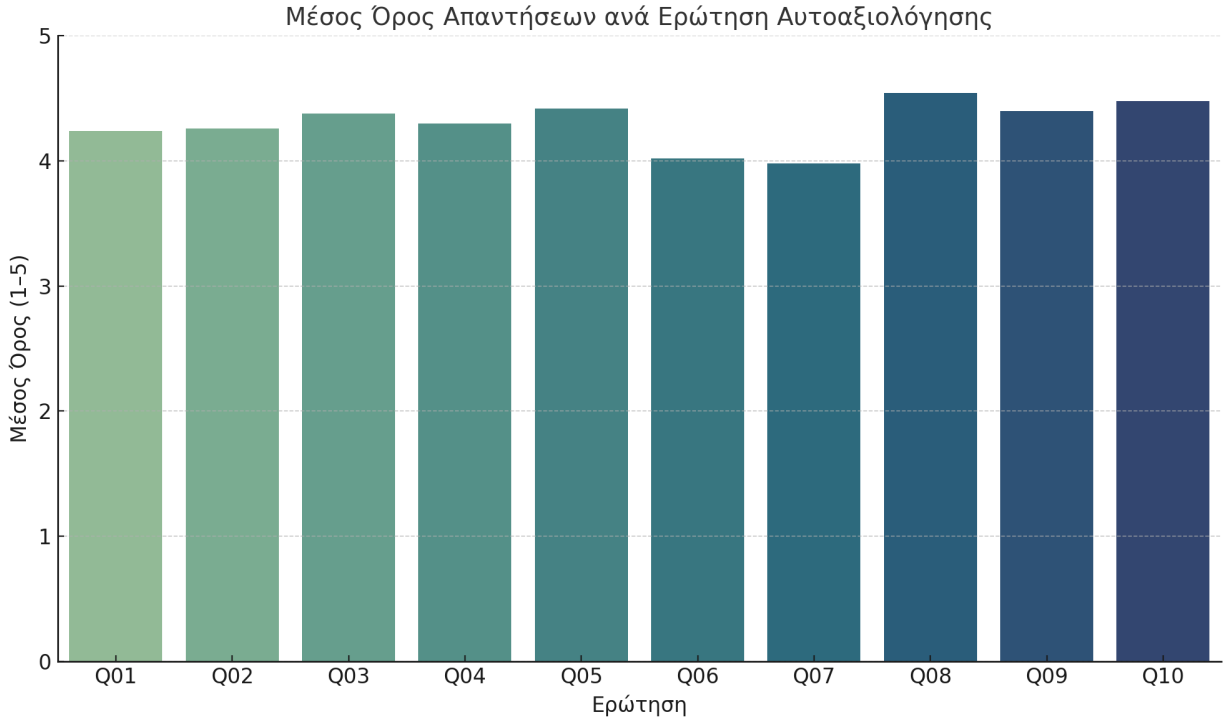
Η διδακτική ώρα ολοκληρώθηκε με τη διανομή Φύλλου Αυτοαξιολόγησης, με ερωτήσεις κλειστού τύπου της πενταβάθμιας κλίμακας Likert, που στόχευε στην αποτίμηση της παρέμβασης.

Φύλλο Αυτοαξιολόγησης μαθητών/τριών:

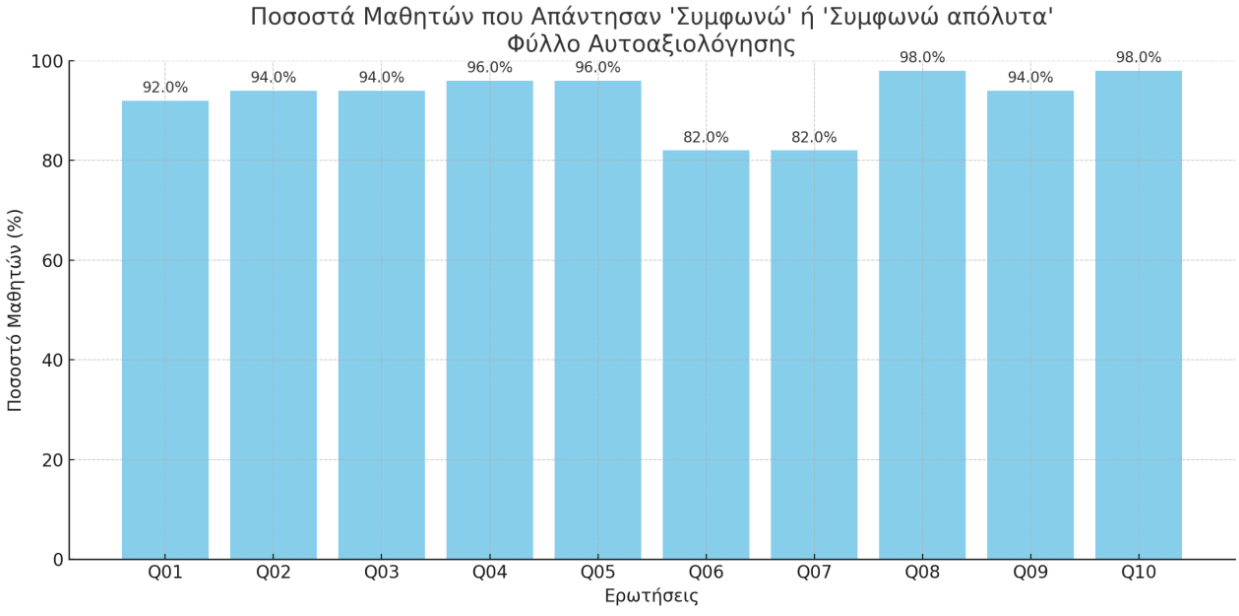
Ονοματεπώνυμο:_____	Ημερομηνία: _____
Οδηγία: Κύκλωσε έναν αριθμό από το 1 έως το 5, όπου: *1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ*	
1. Κατάλαβα τι σημαίνει ρητορική μίσους.	1 2 3 4 5
2. Μπορώ να αναγνωρίσω πότε υπάρχει λόγος μίσους σε εικόνα, στίχο ή σύνθημα.	1 2 3 4 5
3. Έμαθα πώς η γλώσσα και η εικόνα μπορούν να πληγώνουν.	1 2 3 4 5
4. Συνειδητοποίησα γιατί η ρητορική μίσους είναι επικίνδυνη για την κοινωνία.	1 2 3 4 5
5. Θέλω να απορρίπτω λόγια και συμπεριφορές μίσους.	1 2 3 4 5
6. Αισθάνομαι ικανός/ή να εκφράζομαι με σεβασμό και χωρίς αποκλεισμούς.	1 2 3 4 5
7. Μπορώ να δημιουργήσω κείμενα ή εικόνες χωρίς στερεότυπα και ρατσιστικά στοιχεία.	1 2 3 4 5
8. Μου άρεσε η δραστηριότητα και θα ήθελα να κάνουμε κι άλλες σχετικές.	1 2 3 4 5
9. Θεωρώ ότι αυτή η εμπειρία με βοήθησε να δω διαφορετικά κάποια πράγματα.	1 2 3 4 5

10. Θα πρότεινα αυτό το μάθημα και σε άλλους μαθητές/τριες.	1 2 3 4 5

Τα ευρήματα ήταν εξαιρετικά ενθαρρυντικά: το 92% δήλωσε ότι κατανόησε την έννοια της ρητορικής μίσους, ενώ το 96% ανέφερε πως μπορεί να την αναγνωρίσει σε εικόνα, λόγο ή στίχο. Παράλληλα, ποσοστά 82% έως 98% κατέδειξαν ενσυναίσθηση, διάθεση απόρριψης του μισαλλόδοξου λόγου και πρόθεση δημιουργικής, συμπεριληπτικής έκφρασης. Η συντριπτική πλειοψηφία (98%) δήλωσε ικανοποίηση από τη δράση και επιθυμία επανάληψης παρόμοιων μαθημάτων, γεγονός που τεκμηριώνει τη διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα της προσέγγισης.



Μέσος όρος απαντήσεων μαθητών/τριών ανά ερώτηση στο Φύλλο Αυτοαξιολόγησης

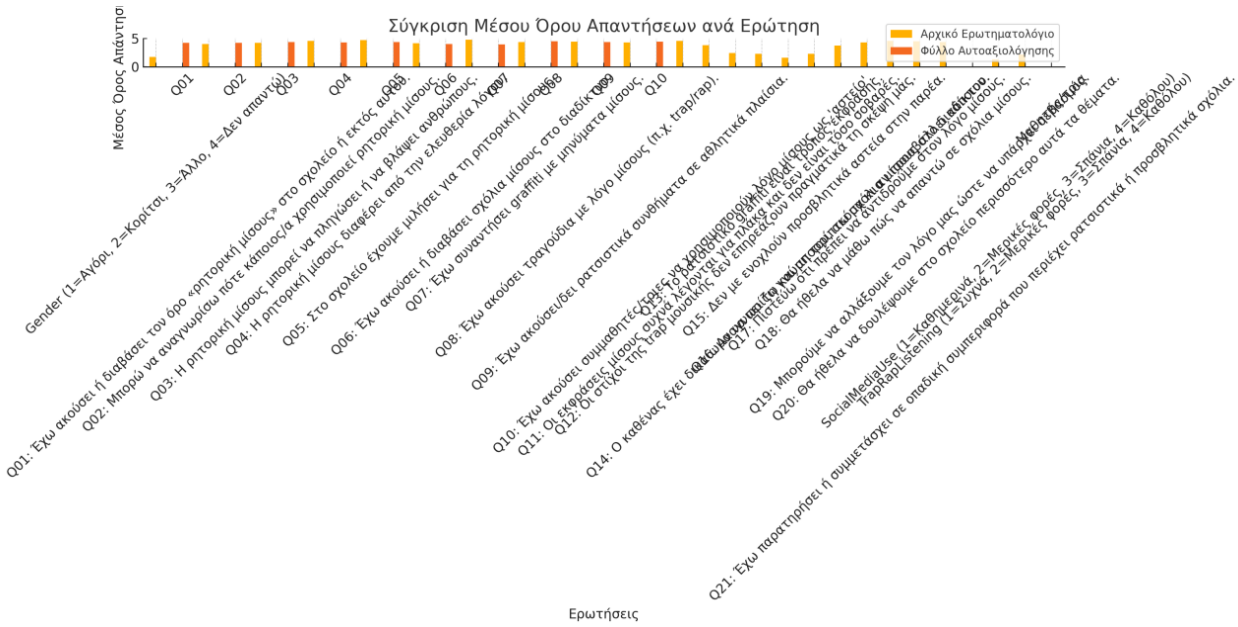


Ποσοστά μαθητών/τριών που απάντησαν «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» στο Φύλλο Αυτοαξιολόγησης

3. Συζήτηση

Στο πλαίσιο της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε στην τάξη, μέσω πολυτροπικής ανάλυσης σύγχρονων επικοινωνιακών μορφών (graffiti, μουσικά βίντεο, οπαδική συμπεριφορά), οι μαθητές/τριες ενεργοποιήθηκαν διερευνώντας τον ρόλο της γλώσσας, της εικόνας και των συμβόλων - συμπεριφορών ως φορέων ιδεολογίας και εξουσίας.

Η ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων κατέδειξε υψηλή κατανόηση και αναγνώριση της ρητορικής μίσους, ενισχυμένη μετά την παρέμβαση (από 76% σε 92% ως προς την αναγνώριση του όρου), καθώς και αυξημένη πρόθεση δράσης (από 91,8% σε 98%). Η στάση ανοχής απέναντι σε λόγο μίσους ως «πλάκα» ή «χιούμορ» μειώθηκε σημαντικά, ενώ καταγράφηκε σχεδόν καθολική αποδοχή της παρέμβασης (98%) και θετική προδιάθεση για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα.



Σύγκριση απαντήσεων αρχικού Ερωτηματολογίου και Φύλλου Αυτοαξιολόγησης

Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη ένταξης παρεμβάσεων στο σχολικό πρόγραμμα για την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών ως κριτικά σκεπτόμενων και κοινωνικά ενεργών πολιτών, ικανών να αποδομούν τον μισαλλόδοξο λόγο και να παράγουν περιεκτικά μηνύματα ισότητας.

4. Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο Πρότυπο Γυμνάσιο Ηρακλείου, με στόχο την αποδόμηση της ρητορικής μίσους μέσω της ανάλυσης πολυτροπικών μορφών επικοινωνίας (graffiti, στίχοι trap μουσικής, οπαδική συμπεριφορά), αξιολογήθηκε θετικά ως προς τη διδακτική της αποτελεσματικότητα και ως προς την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Τα ποσοτικά δεδομένα από το Φύλλο Αυτοαξιολόγησης ανέδειξαν σημαντική ενίσχυση της κατανόησης των μαθητών/τριών σχετικά με τη φύση, τις μορφές και τις συνέπειες της ρητορικής μίσους, καθώς και αύξηση της ενσυναίσθησης και της διάθεσης για αντίδραση απέναντι σε μισαλλόδοξο λόγο. Η πολυτροπική και συνεργατική προσέγγιση, σε συνδυασμό με την παραγωγή εναλλακτικών αφηγήσεων, ενδυνάμωσε τη μαθητική φωνή και καλλιέργησε δεξιότητες κριτικής γλωσσικής και κοινωνικής επίγνωσης. Οι μαθητές/τριες ευαισθητοποιήθηκαν, ανέπτυξαν δεξιότητες αναστοχαστικής σκέψης και ενεργοποιήθηκαν ως δημιουργικοί φορείς αντι-ρητορικού λόγου. Η

συνολική επιτυχία της παρέμβασης ανέδειξε την εκπαιδευτική δυναμική της θεωρίας των Κριτικών Πολυγραμματισμών, ιδίως όταν συνδυάζεται με την Κριτική Ανάλυση Λόγου και την εστίαση στο κοινωνικό συγκείμενο.

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση αναδεικνύει τη δυναμική των Κριτικών Πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000, 2009) και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Fairclough, 1995; van Dijk, 2008), ως παιδαγωγικών εργαλείων για την αποδόμηση της ρητορικής μίσους στη σχολική τάξη. Ως εκ τούτου, μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για περαιτέρω διεπιστημονική έρευνα και εκπαιδευτική εφαρμογή σε ποικίλα συγκείμενα.

Η περαιτέρω έρευνα σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα (μη πρότυπα, επαρχιακά, πολυπολιτισμικά), ενδέχεται να αναδείξει πιθανές διαφοροποιήσεις ως προς την πρόσληψη και την αντίδραση των μαθητών/τριών απέναντι στον μισαλλόδοξο λόγο (Alvanoudi, 2014; Richardson-Self, 2021).

Επίσης η διερεύνηση κοινωνικών μεταβλητών όπως είναι το φύλο, η πολιτισμική καταγωγή ή η γλωσσική ταυτότητα των μαθητών/τριών δύναται να εντοπίσει διακριτές προσλήψεις και αντιδράσεις ως προς τις μορφές του μισαλλόδοξου λόγου (Richardson-Self, 2021) και να προσφέρει στόχευση στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη πολυτροπικών εργαλείων αξιολόγησης (Kress & van Leeuwen, 2006; Jewitt, 2009) και η εμπλοκή των μαθητών/τριών στην παραγωγή αντι-λόγου φαίνεται ότι ενισχύουν τη μαθητοκεντρική και αναστοχαστική προσέγγιση της εκπαίδευσης (New London Group, 1996).

Τέλος, η διαθεματική ενσωμάτωση τέτοιων παρεμβάσεων σε μαθήματα όπως Μουσική, Τέχνη, Κοινωνική Αγωγή υποστηρίζει την ολιστική κατανόηση του φαινομένου, ενώ ανοίγει τον δρόμο για την εδραίωση του σχολείου ως χώρου κριτικής παιδείας και δημοκρατικής ενδυνάμωσης (Gee, 2014; Kress, 2010).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας.* Αθήνα. Εκδόσεις νήσος.

Γεωργαλίδου, Μ. (2020). Πολιτικός/δημόσιος λόγος, γλωσσικός σεξισμός και το ζήτημα της γλωσσικής ορθότητας στην ελληνική πραγματικότητα. *Κριτική Ανάλυση Λόγου, (απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα,* σσ. 361-391. Ανακτήθηκε από https://bit.ly/3GaMhUV

Φιλίππου, Δ., & Μπέλλα Σ. (2025). Δεν ακούς ελληνικά και καθαρίστε την Ελλάδα: Γλωσσικές πραγματώσεις του ρατσιστικού λόγου και της ρητορικής μίσους εναντίον μειονοτικών ομάδων. *AWPEL, Vol. 4*, σσ. 8-16. Ανακτήθηκε από https://bit.ly/42oH3fu

Ξενόγλωσση

Alvanoudi, A. (2014). *Grammatical gender in interaction: Cultural and cognitive aspects.* Brill. Ανακτήθηκε από https://bit.ly/4630E8t

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Cambridge, MA. Harvard University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology: *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77–101. Ανακτήθηκε από: https://bit.ly/42htGPF

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. Pedagogies: *An International Journal*, 4(3), pp. 164–195.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: *Literacy learning and the design of social futures.* London. Routledge.

Fairclough N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.

Fleckenstein, K. S., Calendrillo, L. T., & Worley, D. A. (Eds.). (2002). Language and image in the reading-writing classroom: *Teaching vision*. London. Routledge.

Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London.Routledge.

Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London. Routledge.

Katsiaflaka, A., Papadimitriou, F., Emmanouilidou, M. (2013). Teaching literacy through the visual arts: From filmic to textual rhetoric. *Electronic Journal of Vocational Colleges*. Vol.3, no.2, pp.41-58.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London. Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed.). London. Routledge.

López-Gutiérrez, Á. (2022). Non-verbal communication in hate speech and sexist speeches: hate and sexist discourses without words. *International Visual Culture Review* pp. 2-20.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), pp. 60-92. Ανακτήθηκε από: https://bit.ly/4jnUQKw

Ricardson-Self, L. (2021). Woman-Hating: On Misogyny, Sexism, and Hate Speech. *Hypatia*, Vol. 22, pp. 256-272. London. Rowman & Littlefield.

Tsakona, V., & Archakis, A. (2012). The pragmatics of humour: Analysing irony and parody in discourse. Humor: *International Journal of Humor Research*, 25(3), pp. 275–298.

van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. Basingstoke and New York. Palgrave Macmillan.

Β14. Κοινωνική ένταξη στην εκπαίδευση

ΟΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ-ΘΥΜΑΤΑ ΕΝΔΟΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ. ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στεφανίδης Δημήτρης
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Η ενδοοικογενειακή βία αποτελεί μια διαταξική πραγματικότητα με τα συχνότερα θύματα να είναι γυναίκες και παιδιά. Ειδικότερα, τα παιδιά που βιώνουν άμεσα ή είναι μάρτυρες ενδοοικογενειακής βίας αντιμετωπίζουν πολυάριθμες και ποικίλες δυσκολίες, οι οποίες επιδρούν αρνητικά τόσο στη σχολική τους επίδοση όσο και στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Με βάση την παραπάνω προβληματική, η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη μελέτη των απόψεων είκοσι (20) μητέρων-θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας που διαμένουν στην περιοχή της Αλεξανδρούπολης, οι οποίες βιώνουν και ερμηνεύουν εκ των έσω τη συγκεκριμένη πραγματικότητα. Μέσω του αυθόρμητου λόγου των γυναικών του δείγματός μας, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά τους υιοθετούν είτε επιθετικές (θύτες) είτε παθητικές συμπεριφορές (θύματα) προς τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ως αντίδραση στη βία που βιώνουν εντός του οικογενειακού πλαισίου. Διαπιστώνεται ότι τα παιδιά αυτά που εκτίθενται σε ενδοοικογενειακή βία παρουσιάζουν συμπεριφορικά προβλήματα που αναχαιτίζουν τις προσπάθειες τόσο για μια ομαλή σχολική προσαρμογή όσο και για μια αποτελεσματική κοινωνική ένταξη.

Λέξεις κλειδιά: ενδοοικογενειακή βία, παιδιά-θύματα, σχολική και κοινωνική ένταξη, συμπεριφορικές δυσκολίες

1. Εισαγωγή

Η βία κατά των γυναικών, όπως αυτή εκδηλώνεται σε όλες τις μορφές της, αποτελεί μια σύγχρονη κοινωνική παθογένεια που οφείλεται κυρίως στη διάκριση που υφίστανται οι γυναίκες λόγω των αναχρονιστικών στερεοτυπικών αντιλήψεων για το ρόλο τους στην κοινωνία. Οι ρόλοι και τα έμφυλα στερεότυπα, η κοινωνική αναπαράσταση των προτύπων και της άνισης μεταχείρισης αντρών και γυναικών που υπάρχουν σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής, εγκαθιστούν σχέσεις εξουσίας. Σύμφωνα με τον Stark (2007), η ενδοοικογενειακή βία και ειδικότερα η βία κατά των γυναικών ερμηνεύεται στο πλαίσιο της ανισότητας των φύλων. Είναι μια εκδήλωση της ιστορικής ανισότητας σε κοινωνικό, οικονομικό, θρησκευτικό και πολιτικό επίπεδο που δημιουργεί έναν από τους πιο ισχυρούς μηχανισμούς κοινωνικής υποταγής των γυναικών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όλες οι μορφές βίας κατά των γυναικών καταλήγουν στον έλεγχο της συμπεριφοράς και της σκέψης τους (Στρατηγάκη, 2007).

Η Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης του Συμβουλίου της Ευρώπης (2011) προσδιορίζει την ενδοοικογενειακή βία ως ένα σύνολο πράξεων φυσικής, σεξουαλικής, ψυχολογικής/συναισθηματικής, οικονομικής ή κοινωνικής κακοποίησης που λαμβάνουν χώρα εντός της οικογένειας ή της οικογενειακής μονάδας. Οι εν λόγω κατηγορίες συνιστούν μόνο ορισμένες από τις βασικές μορφές ενδοοικογενειακής βίας, καθώς σε κάθε μία από αυτές εμπεριέχεται πλήθος επιμέρους εκφάνσεων. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν οι περισσότερες γυναίκες που βιώνουν ενδοοικογενειακή βία, δεν πρόκειται συνήθως για έναν μεμονωμένο τύπο βίας, αλλά για συρροή

πολλαπλών μορφών, οι οποίες συνυπάρχουν με διαφορετική βαρύτητα σε κάθε περίσταση (Gelles & Straus, 1979).

Στην Ελλάδα, το νομοθετικό πλαίσιο επιχειρεί να συμβαδίσει με τα πρότυπα της διεθνούς και ευρωπαϊκής νομοθεσίας. Έτσι, το δικαίωμα όλων των πολιτών στην ισότητα είναι κατοχυρωμένο στο ελληνικό σύνταγμα και στις διεθνείς συμβάσεις που έχουν κυρωθεί από τη χώρα μας και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εσωτερικής νομοθεσίας. Ενδεικτικά, ο Νόμος 3500/2006 (ΦΕΚ 232/Α΄/24-10-2006) «Για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας και άλλες διατάξεις», συνιστά ένα σημαντικό θεσμικό εργαλείο για την ενίσχυση των μηχανισμών προστασίας απέναντι στην ενδοοικογενειακή βία και την προώθηση της ουσιαστικής ισότητας μεταξύ των φύλων.

Εντούτοις, παρά τα μέτρα πρόληψης και καταστολής που θεσπίζονται τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, το φαινόμενο της ενδοοικογενειακής βίας εξακολουθεί να αποτελεί ένα έντονο και επίμονο κοινωνικό ζήτημα με ανησυχητικά υψηλή συχνότητα. Τα επίσημα στοιχεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ, 2010), επιβεβαιώνουν και καταδεικνύουν τη σοβαρότητα της βίας που ασκείται εις βάρος των γυναικών εντός και εκτός της οικογενειακής εστίας. Συγκεκριμένα, τα στατιστικά δεδομένα σε παγκόσμιο επίπεδο αποκαλύπτουν ότι: α) μία στις τρεις γυναίκες θα υποστεί, σε κάποια φάση της ζωής της, σωματική η σεξουαλική κακοποίηση από τον σύζυγο ή σύντροφό της, β) μία στις πέντε γυναίκες θα πέσει θύμα βιασμού ή απόπειρας βιασμού, γ) το 50% των γυναικών που χάνουν τη ζωή τους από ανθρωποκτονία έχουν δολοφονηθεί από νυν ή πρώην σύντροφο και δ) οι γυναίκες ηλικίας 15 έως 44 ετών διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο από βιασμό ή ενδοοικογενειακή βία σε σύγκριση με τον κίνδυνο που αντιμετωπίζουν από τον καρκίνο, τα τροχαία ατυχήματα, τον πόλεμο ή την ελονοσία.

Οι παραπάνω διαμορφούμενες συνθήκες δημιουργούν εξίσου πολλά προβλήματα στα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με ενδοοικογενειακή βία, καθώς διαπιστώνεται ότι συχνά οι θύτες κακοποιούν τα παιδιά τους εξίσου με τις συζύγους/συντρόφους τους. Έρευνες δείχνουν ότι σε μεγάλο ποσοστό (45-70%) οι μητέρες που είναι θύματα ενδοοικογενειακής βίας αναφέρουν πως και τα παιδιά τους έχουν υπάρξει αποδέκτες κάποιου είδους κακομεταχείρισης (White, Smith, Koss & Figueredo, 2000). Ακόμη και αν δεν κακοποιούνται άμεσα τα ίδια τα παιδιά, η βία που υφίστανται οι μητέρες τους αντανακλάται έντονα και αρνητικά στην ψυχική τους υγεία. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο 70% των περιπτώσεων θανάτου παιδιού λόγω κακοποίησης, προηγείται ιστορικό ενδοοικογενειακής βίας με θύμα τη μητέρα (Messinger & Eldridge, 1993).

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η έκθεση των παιδιών στην ενδοοικογενειακή βία επηρεάζει σοβαρά την ψυχοκοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη, ανεξαρτήτως αν βιώνουν την κακοποίηση άμεσα ή ως μάρτυρες βίαιων περιστατικών (Wear & Kerig, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αυξημένα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, μειωμένες κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες, καθώς και αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων υγείας σε σχέση με παιδιά που δεν εκτίθενται σε τέτοιου είδους εμπειρίες (Child Welfare Information Gateway, 2013). Η μαθησιακή τους πορεία διαταράσσεται μέσω συχνών απουσιών από το σχολείο, καθώς και προβλημάτων συγκέντρωσης και χαμηλών επιδόσεων που αντανακλούν στις βαθμολογίες τους (Steinberg, 1994). Επίσης, τα παιδιά που ζουν σε βίαια περιβάλλοντα παρουσιάζουν συχνά διαταραχές ύπνου, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητά τους να παραμένουν σε εγρήγορση και να συμμετέχουν ενεργά στα μαθήματα του σχολείου. Τέλος, διαπιστώνεται ότι τα εν λόγω παιδιά συχνά βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους και φόβου, στοιχεία τα οποία είναι πιθανό να μειώσουν την ικανότητά τους να συγκεντρωθούν στα μαθήματα (Calder & Regan, 2008).

Σε συμπεριφορικό επίπεδο, η ενδοοικογενειακή βία δύναται να προκαλέσει απότομες μεταβολές στη συμπεριφορά των παιδιών, όπως εκρήξεις θυμού και επιθετικότητας κυρίως προς τους συνομηλίκους τους (Actionaid, 2018). Όπως αναφέρει η Χατζηφωτίου (2016), η παραμονή των παιδιών σε ένα κακοποιητικό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, συχνά εκφραζόμενες μέσω επιθετικών συμπεριφορών και γενικότερης σχολικής δυσλειτουργίας. Οι δυσκολίες αυτές αντανακλώνται στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, στη συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριές τους και στη γενικότερη συμμετοχή τους στις σχολικές

δραστηριότητες (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 1991. Stanley, 2011). Ως εκ τούτου, επηρεάζονται αρνητικά τόσο οι γνωστικές τους δεξιότητες όσο και συνολικά το μορφωτικό τους επίπεδο (Garcia-Moreno, Jansen, Ellsberg, Heise & Watts, 2005. Roberts, 2002. Sterne & Poole, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη μας τις προαναφερθείσες έρευνες, καθώς και την κοινωνική θεωρία, διαπιστώσαμε ότι η έλλειψη εξισορροπημένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών μιας οικογένειας, επειδή κάποια από αυτά εκτίθενται στην ενδοοικογενειακή βία, συμβάλλει εκτός των άλλων, στην αποδυνάμωση της αποτελεσματικής ενταξιακής διαδικασίας των παιδιών σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας και συνακόλουθα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Προκειμένου, λοιπόν, να κατανοήσουμε το ζήτημα της ενδοοικογενειακής βίας και τις επιπτώσεις στην ποιότητα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών-θυμάτων, εστιάσαμε στη μελέτη και ανάλυση του λόγου είκοσι (20) μητέρων-θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας που διαμένουν στην περιοχή της Αλεξανδρούπολης και οι οποίες βιώνουν και ερμηνεύουν εκ των έσω τη συγκεκριμένη πραγματικότητα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, απευθυνθήκαμε σε είκοσι (20) γυναίκες-θύματα ενδοοικογενειακής βίας που διαμένουν στην Αλεξανδρούπολη, μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων. Θεωρούμε ότι το μέγεθος του δείγματος θα πρέπει να μας βοηθά στην κατανόηση της διαδικασίας, αντί να είναι αντιπροσωπευτικό ενός πληθυσμού από στατιστική άποψη (Γώγου, 2020).

Από τα λεγόμενά τους, αναδείχθηκε το προφίλ των συνολικά σαράντα έξι (46) ανήλικων παιδιών τους, τα οποία μεγαλώνουν μέσα σε κακοποιητικά περιβάλλοντα. Αναλυτικότερα, η ποσοτικοποίηση των ερευνητικών μας δεδομένων έδειξε ότι οι περισσότερες (8/20) (40%) γυναίκες που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα έχουν δύο (2) παιδιά. Ακολουθούν οι γυναίκες (5/20) (25%) που αναφέρουν ότι έχουν ένα (1) παιδί και οι γυναίκες (5/20) (25%) που δηλώνουν ότι έχουν τρία (3) παιδιά, ενώ αξίζει να αναφερθεί ότι δύο γυναίκες (2/20) (10%) αναφέρουν ότι έχουν πέντε (5) παιδιά.

Μέσα από την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων, προκύπτει ότι τα κορίτσια (27/46) αντιπροσωπεύουν το 58,7% του δείγματός μας σε σχέση με τα αγόρια (19/46) (41,3%). Αντίστοιχα, υπάρχει μια αναλογική διασπορά των εν λόγω παιδιών όσον αφορά στις ηλικίες ομάδες που ανήκουν. Έτσι, λοιπόν, η πλειοψηφία των παιδιών (24/46) (52,1%) ανήκουν στην σχολική ηλικιακή ομάδα από 6 έως 12 ετών (φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο) και ακολουθούν τα παιδιά (10/46) (21,8%) που είτε φοιτούν στο Γυμνάσιο (13-15 ετών) είτε στο Λύκειο (10/46) (21,8%) και ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 16 έως 18 ετών. Σημειωτέον ότι δύο παιδιά (2/46) (4,3%), σύμφωνα με τα λεγόμενα των γυναικών του δείγματός μας ανήκουν στην προσχολική ηλικιακή ομάδα από 4 έως 5 ετών (Νηπιαγωγείο).

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι η πλειοψηφία (12/20) (60%) των γυναικών του δείγματός μας, αναφέρουν ότι, παρά τη σοβαρότητα της κατάστασης, τα ανήλικα παιδιά τους δεν υποστηρίζονται από κάποιον φορέα, σε αντίθεση με άλλες γυναίκες (8/20) (40%) που δηλώνουν ότι τα παιδιά τους επισκέπτονται τακτικά κάποιον εξειδικευμένο φορέα, με σκοπό την ολιστική υποστήριξή τους.

Για την συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων ακολουθήσαμε την ποιοτική μέθοδο και υιοθετήσαμε την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, για να οργανωθεί με αυτόν τον τρόπο μια προφορική επικοινωνία με τις μητέρες-θύματα ενδοοικογενειακής βίας, με σκοπό τη συλλογή ορισμένων σημαντικών πληροφοριών (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη, εφόσον το κοινωνικό ζήτημα που εξετάζουμε δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και η συγκεκριμένη προσέγγιση επιτρέπει τη διερεύνηση σε βάθος των απόψεων των ερωτώμενων, ως προς τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στην ενδοοικογενειακή βία και στον βαθμό της σχολικής και κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών-μελών των οικογενειών, όπως την έχουν βιώσει μέσα από τις εμπειρίες τους (Ιωσηφίδης, 2008).

Ο αυθόρμητος λόγος των συνεντευξιαζόμενων, μας έδωσε τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις και να ερμηνεύσουμε σε βάθος τα λεγόμενά τους (Γώγου, 2020. Mason, 2011. Ε. Παπαναστασίου & Κ. Παπαναστασίου, 2016). Συγκεκριμένα, η ποιοτική διερεύνηση μας επιτρέπει να εξερευνήσουμε σε μικρο-κοινωνιολογικό επίπεδο τις εμπειρίες των γυναικών-θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας του δείγματός μας, να κατανοήσουμε τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν και τις ερμηνείες τις οποίες θα δώσουν εκείνες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Τέτοιες διερευνήσεις είναι συνήθως πολύπλοκες και πραγματοποιούνται ιδιαίτερα δύσκολα μέσω άλλων μεθόδων συλλογής δεδομένων, ενώ η συγκεκριμένη που ακολουθήσαμε αποτελεί κατ' εξοχήν τεχνική της φεμινιστικής μεθοδολογίας.

Στη φάση της ανάλυσης, προσπαθήσαμε να αποδώσουμε νόημα στα δεδομένα μας, αναζητώντας τον καλύτερο τρόπο αξιοποίησής τους. Για τον λόγο αυτόν, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση, επεξεργασία και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων από τις ατομικές συνεντεύξεις των είκοσι (20) γυναικών-θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας που διαμένουν στην περιοχή της Αλεξανδρούπολης (Mason, 2011). Η κωδικοποίηση και η ταξινόμηση των ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσαν το βασικό εργαλείο για την αποτελεσματική ανάλυσή τους (Λυδάκη, 2001). Έτσι, μέσω της ανάλυσης των ερευνητικών μας δεδομένων, επιχειρήσαμε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα των εν λόγω γυναικών, καθώς και των ανήλικων παιδιών τους.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα παιδιά που βιώνουν ή είναι μάρτυρες ενδοοικογενειακής βίας αντιμετωπίζουν πολυάριθμες και ποικίλες δυσκολίες, οι οποίες επηρεάζουν εξίσου την εκπαιδευτική εμπειρία και τη σχολική τους εξέλιξη. Η βία στο σπίτι δημιουργεί ένα περιβάλλον φόβου και ανασφάλειας, οδηγώντας σε μαθησιακά, κοινωνικά και συμπεριφορικά προβλήματα που παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και συνακόλουθα την σχολική πρόοδο των παιδιών. Η εν λόγω διαπίστωση επιβεβαιώνεται μέσα από τις συνεντεύξεις των γυναικών του δείγματός μας, εκ των οποίων προκύπτουν οι σημαντικές αυτές επιδράσεις της ενδοοικογενειακής βίας στη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο. Όπως αναφέρουν, τα παιδιά τους υιοθετούν είτε επιθετικές (θύτες) είτε παθητικές συμπεριφορές (θύματα) ως αντίδραση στη βία που βιώνουν εντός του οικογενειακού πλαισίου. Το γεγονός αυτό προκαλεί μια σειρά από προβλήματα που επηρεάζουν σημαντικά τόσο την ακαδημαϊκή τους επίδοση όσο και την κοινωνική τους ζωή.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα λεγόμενα της πλειοψηφίας των εν λόγω γυναικών, τα παιδιά τους, πέραν του οικογενειακού πλαισίου, συνεχίζουν να βιώνουν εμπειρίες θυματοποίησης και στο σχολικό περιβάλλον, καθώς φαίνεται ότι αποτελούν στόχο εκφοβιστικών συμπεριφορών εκ μέρους των συνομηλίκων τους. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις η σχολική κακοποίηση είναι τόσο έντονη που τα παιδιά-θύματα αρνούνται να συνεχίσουν την φοίτησή τους, γεγονός που οδηγεί ακόμα και στην επανάληψη της τάξης λόγω απουσιών. Οι εν λόγω γυναίκες επισημαίνουν την άσχημη ψυχολογική κατάσταση των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να κρίνεται σε ορισμένες περιπτώσεις επιτακτική τόσο η παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης με τη συνδρομή του σχολικού Ψυχολόγου όσο και η αλλαγή σχολικού πλαισίου για την προστασία των παιδιών από τις συνεχιζόμενες επιθέσεις.

> «Η κόρη μου δεχόταν bullying στο σχολείο. Συγκεκριμένα, είχε μαλώσει με μια συμμαθήτριά της και από την ντροπή και τον φόβο της δεν ήθελε να ξαναπάει σ' αυτό το σχολείο και έτσι έμεινε στην ίδια τάξη από απουσίες. Μάλιστα, ήταν σε τέτοια άσχημη κατάσταση που χρειάστηκε να ξεκινήσει συνεδρίες με την σχολική Ψυχολόγο. Την επόμενη χρονιά αναγκαστήκαμε να της αλλάξουμε σχολείο. Στην πρώτη μου κόρη, κάποια στιγμή που ήταν στο Γυμνάσιο, με είχαν καλέσει από το σχολείο να πάω γιατί είχε συμβεί ένα περιστατικό με κάτι παιδιά. Συγκεκριμένα, η κόρη μου καθόταν στο διάλειμμα έξω στην αυλή και κάτι κορίτσια της επιτέθηκαν και της έκαναν τσαμπουκά γιατί ήταν πιο χαμηλών τόνων. Την επηρέασε τόσο πολύ αυτή η κατάσταση που δεν ήθελε να ξαναπάει στο σχολείο γιατί φοβόταν ότι θα της ξανακάνουν επίθεση. Παρόμοια θέματα στο σχολείο είχε και ο γιος μου. Τον

πείραζαν τα άλλα παιδιά και τον έβριζαν και τον χτυπούσαν.» (Γ3, 38 ετών, σε διάσταση, 5 παιδιά)

«Τα παιδιά μου δέχθηκαν βία στο χώρο του σχολείου. Με την μικρή μου κόρη τα περιστατικά ήταν πιο έντονα, καθώς για ένα διάστημα κάτι αγόρια την έβριζαν και την αποκαλούσαν καρκίνο και παραπληγική. Της έλεγαν τόσο άσχημα πράγματα που το παιδί ερχόταν σχεδόν κάθε μέρα κλαμένο από το σχολείο. Η συμπεριφορά των συγκεκριμένων παιδιών επηρέαζε το παιδί μου πολύ άσχημα, σε σημείο που να μην θέλει να ξαναπάει στο σχολείο.» (Γ4, 51 ετών, σε διάσταση, 2 παιδιά)

Σύμφωνα με τα λεγόμενα ορισμένων γυναικών του δείγματός μας, τα παιδιά τους, παρά τον αρχικό τους θυμό απέναντι στους θύτες, φαίνεται εν τέλει να υιοθετούν μια παθητική στάση στον σχολικό χώρο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις και επιδεικνύουν μια υποχωρητικότητα έναντι των πιέσεων που δέχονται από τους/τις συμμαθητές/τριές τους, γεγονός που δυσχεραίνει την ομαλή σχολική τους προσαρμογή. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι τα παιδιά αυτά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποφεύγουν να τραβήξουν την προσοχή επάνω τους, είναι απομονωμένα και δυσκολεύονται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους σε περιπτώσεις εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους.

«Τα παιδιά μου δεν χτυπούσαν ποτέ και δεν δημιουργούσαν τέτοιου είδους προβλήματα στο σχολείο. Ίσα ίσα που καθόντουσαν να τα χτυπούν, χωρίς να αντιδρούν. Έχουν μάθει στη ζωή τους να κάνουν υπομονή και να ανέχονται αρκετές άσχημες συμπεριφορές, οπότε το ίδιο έκαναν και στο σχολείο.» (Γ2, 48 ετών, διαζευγμένη, 3 παιδιά)

«Η κόρη μου έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα να βάζει τον εαυτό της πιο χαμηλά και να ανέχεται τις συμπεριφορές των άλλων, ακόμα και τις πιο ακραίες. Συνήθως, έρχεται κλαμένη από το σχολείο γιατί τα παιδιά της κάνουν bullying και είναι απαρηγόρητη. Κλαίει για αρκετή ώρα και δεν θέλει να φάει.» (Γ18, 46 ετών, σε διάσταση, 2 παιδιά)

Άλλες γυναίκες του δείγματός μας αναγνωρίζουν και επισημαίνουν ότι η παθητική συμπεριφορά των παιδιών τους αντανακλά τα πρότυπα που προσλαμβάνουν από εκείνες εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, υιοθετώντας μια στάση ανοχής απέναντι στη βία. Η διαρκής έκθεση σε συνθήκες κακοποίησης εντός της οικογένειας φαίνεται να συμβάλλει στην εσωτερίκευση ενός παθητικού τρόπου αντίδρασης στις δυσκολίες και τις προκλήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Ως εκ τούτου, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, αυτή η στρατηγική των παιδιών, τα καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτα σε περαιτέρω κακοποίηση και εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύοντας τον φαύλο κύκλο της θυματοποίησης και συνακόλουθα θέτοντάς τα στο περιθώριο και την κοινωνική απομόνωση.

«Πιστεύω ότι τα παιδιά μου υιοθέτησαν την παθητική στάση απέναντι στη βία που δέχονται στο σχολείο εξαιτίας του γεγονότος ότι ήταν μαζί μου πάντα στις εντάσεις που επικρατούσαν στο σπίτι και έκαναν υπομονή, όπως η μαμά τους. Έχουν μάθει πλέον να κάνουν υπομονή και να ανέχονται τις άσχημες συμπεριφορές των συμμαθητών τους. Θεωρώ, δηλαδή, ότι επηρεάστηκαν πολύ ψυχολογικά από την εικόνα και την στάση της μητέρας τους, καθώς και από τα πρότυπα που έβλεπαν μέσα στο σπίτι.» (Γ2, 48 ετών, διαζευγμένη, 3 παιδιά)

«Το παιδί μου είναι αρκετά ήρεμο και δεν αντιδρά εύκολα. Ίσα ίσα που ακόμα και όταν τα άλλα παιδιά την πείραζαν, εκείνη δεν έλεγε τίποτα. Δυστυχώς, έμοιασε στην μαμά της.» (Γ10, 53 ετών, έγγαμη, 1 παιδί)

Από την άλλη πλευρά, ορισμένες γυναίκες του δείγματός μας αναφέρουν ότι τα παιδιά τους υιοθετούν επιθετικές και εκφοβιστικές συμπεριφορές εντός του σχολικού πλαισίου, εμπλεκόμενα σε καβγάδες και ασκώντας ψυχολογική ή/και σωματική βία σε συνομηλίκους τους. Οι συμπεριφορές αυτές φαίνεται να συνιστούν αναπαραγωγή των βίαιων προτύπων που τα παιδιά έχουν εσωτερικεύσει στο οικογενειακό τους περιβάλλον, ως αποτέλεσμα της συστηματικής έκθεσής τους σε ενδοοικογενειακή βία. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εν λόγω γυναικών, τα παιδιά τους, και κυρίως τα αγόρια, μιμούνται τις συμπεριφορές των πατέρων τους, αντιλαμβανόμενα τη βία όχι

μόνο ως αποδεκτό τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων, αλλά και ως μέσο επιβολής και άσκησης εξουσίας στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

> «Στην αρχή δυσκολεύτηκε ο μικρός να προσαρμοστεί στο σχολείο και είχε διάφορα θέματα συμπεριφοράς. Είναι ένα παιδί γενικότερα που όταν γνωρίζει κάποιον για πρώτη φορά θέλει να δείχνει την μαγκιά του, ότι μπορεί να βρίζει και ότι ξέρει τα πάντα. Θυμάμαι με είχαν καλέσει μια φορά στο σχολείο όπου το παιδί μου είχε σκουντήξει και είχε κλωτσήσει δύο μικρότερα παιδιά. Θυμάμαι, επίσης, ότι υπήρχε μια περίοδος που το παιδί έβριζε πολύ στο σχολείο. Αυτό βέβαια συνέβαινε γιατί μετέφερε κάποιες άσχημες λέξεις και εκφράσεις που άκουγε στο σπίτι από τον πατέρα του. Μιμείται ουσιαστικά την συμπεριφορά του πατέρα του.» (Γ9, 43 ετών, ανύπαντρη μητέρα, 1 παιδί)
>
> «Με φώναξαν κάποια στιγμή στο σχολείο για τη συμπεριφορά του παιδιού μου. Μερικές φορές μιμείται το βίαιο πρότυπο του πατέρα του και του βγαίνει θυμός και επιθετικότητα. Έχει γενικώς τα νεύρα του. Συνήθως θα πετάξει πράγματα. Εκεί διοχετεύει τον θυμό του. Μια φορά σήκωσε το χέρι σε ένα άλλο παιδάκι και θυμάμαι ότι με πήραν τηλέφωνο από το σχολείο.» (Γ12, 29 ετών, διαζευγμένη, 1 παιδί)

Αξίζει να αναφέρουμε ότι μέσα από τις συνεντεύξεις, αναδεικνύεται επιπλέον η συσχέτιση της βίας με το φύλο του θύματος. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι ορισμένα παιδιά-αγόρια αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα του πατέρα τους, κατευθύνοντας τα υποτιμητικά τους σχόλια και την βίαιη συμπεριφορά κυρίως στις συμμαθήτριές τους και όχι τόσο στους συμμαθητές τους. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την εσωτερίκευση των έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων και ιεραρχήσεων. Σύμφωνα με τις γυναίκες του δείγματός μας, όλες αυτές οι επιθετικές συμπεριφορές αποδυναμώνουν σημαντικά την σχολική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών τους, υπονομεύοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

> «Ο γιος μου έχει την ίδια συμπεριφορά με τον πατέρα του. Κοροϊδεύει τους φίλους του στο σχολείο, αλλά κυρίως τα κορίτσια. Συνέχεια μας λένε από το σχολείο ότι η συμπεριφορά του μικρού δεν είναι καλή. Ο μπαμπάς του ποτέ δεν του είχε βάλει τα όρια και από μικρό του έλεγε ότι τα κορίτσια δεν έχουν καμία αξία και ότι μόνο οι άντρες κάνουν κουμάντο. Φυσικά, όλα αυτά αποτυπωνόταν στο μυαλό του γιου μου, ο οποίος σιγά σιγά άρχισε να πιστεύει ότι όντως τα κορίτσια είναι κατώτερα.» (Γ5, 38 ετών, διαζευγμένη, 3 παιδιά)

3. Συμπεράσματα

Η ενδοοικογενειακή βία συνιστά μια ιδιαίτερα τραυματική εμπειρία, η οποία μπορεί να επιφέρει σοβαρές και μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική, σχολική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Οι συνέπειες αυτές δεν περιορίζονται μόνο στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά φαίνεται να επεκτείνονται και στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο υπό κανονικές συνθήκες θα όφειλε να λειτουργεί ως χώρος ασφάλειας, μάθησης και προσωπικής εξέλιξης. Στην περίπτωση, όμως, των παιδιών που εκτίθενται στην ενδοοικογενειακή βία, το σχολείο μετατρέπεται σε μια νέα πρόκληση.

Στην παρούσα έρευνα, αναδείχθηκαν οι ποικίλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε συμπεριφορικό επίπεδο τα σαράντα έξι (46) παιδιά των είκοσι (20) γυναικών-θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας του δείγματός μας στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, μέσα από τα λεγόμενα των εν λόγω γυναικών, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά τους παρουσιάζουν δυσχέρεια ως προς την κοινωνική τους ένταξη και την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους/τις συνομηλίκους τους. Οι κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται να είναι περιορισμένες, γεγονός που οδηγεί συχνά στην υιοθέτηση είτε επιθετικών είτε παθητικών συμπεριφορών, ως αντίδραση στην κακοποιητική εμπειρία που βιώνουν στο σπίτι τους. Οι αντιδράσεις αυτές συνεπάγονται την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών που επηρεάζουν αρνητικά τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη δυνατότητα κοινωνικής ένταξης στο σχολικό πλαίσιο. Τα φαινόμενα βίας, απόρριψης και περιθωριοποίησης που καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις ενισχύουν περαιτέρω την ήδη αρνητική

στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο και υπονομεύουν την προσπάθεια ομαλής σχολικής προσαρμογής και αποτελεσματικής κοινωνικής εξέλιξης.

Οι συγκεκριμένες συνθήκες δεν φαίνεται να συμμορφώνονται με τις προβλέψεις της Συνθήκης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού (1989), σύμφωνα με τις οποίες κάθε παιδί δικαιούται να ζει σε συνθήκες που εξασφαλίζουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο διαβίωσης για την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Ειδικότερα, η σχολειοποίηση των εν λόγω μαθητών/τριών επηρεάζεται σημαντικά από την έλλειψη εξισορροπημένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δρώντων υποκειμένων (μητέρα, πατέρας, παιδί/ιά). Με αυτόν τον τρόπο, εμποδίζεται κάθε προσπάθεια ουσιαστικής σχολικής ανάπτυξης και κοινωνικής εξέλιξης αυτών των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1991). Κακοποίηση-παραμέληση παιδιών. Αθήνα: Γρηγόρης.

ActionAid. (2018). *Η ενδοοικογενειακή βία κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Η οπτική των επαγγελματιών και προτάσεις βελτίωσης των εφαρμοζόμενων πολιτικών. Ανακτήθηκε 13/10/2021 από* https://crowdfunding.actionaid.gr/media/2046870/Domestic-Violence_GR_Final_2018-.pdf

Γώγου, Λ. (2020). Η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και οι προοπτικές της κοινωνικής έρευνας (3η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Λυδάκη, Α. (2001). Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Καστανιώτης.

Νόμος 3500/2006. Για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 232/Α/24-10-2006)

Παπαναστασίου, Έ. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Γ΄ Έκδοση). Λευκωσία: Καΐλας Τυπογραφεία & Λιθογραφεία Λτδ.

Στρατηγάκη, Μ. (2007). Το φύλο της κοινωνικής πολιτικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2011). Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Πρόληψη και την Καταπολέμηση της Βίας κατά των Γυναικών και της Ενδοοικογενειακής Βίας. Κωνσταντινούπολη. Ανακτήθηκε 10/02/2021 από https://rm.coe.int/1680462536

Χατζηφωτίου, Σ. (2016). Ενδοοικογενειακή Βία Κατά των Γυναικών και Παιδιών. Διαπιστώσεις και Προκλήσεις για την Κοινωνική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Ξενόγλωσση

Altrichter, H., Posch P. & Somekh B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης (Ι. Παρίσης, Επιμέλεια – Μ. Δεληγιάννη, Μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Calder, M. C., & Regan, L. (2008). Working with mothers in situations of sexual and domestic abuse: Reframing resistance as restricted choices. In: Calder M. C. (ed.), The carrot or the stick? Towards effective practice with involuntary clients in safeguarding children work (pp. 249-276). Dorset: Russell House Publishing.

Child Welfare Information Gateway (2013). Preventing Child Maltreatment and Promoting Well-Being: A Network for Action. Retrieved 05/10/2020 from https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/guide_1.pdf/

Garcia-Moreno, C., Jansen, H. A., Ellsberg, M., Heise, L., & Watts, C. (2005). WHO multicountry study on women's health and domestic violence against women: Initial results on prevalence, health outcomes and women's responses. Geneva: World Health Organization.

Gelles, R.J., & Straus, M.A. (1979). Determinants of Violence in the Family: Toward a Theoretical Integration. In: Burr, W.R., Hill, R., Nye, F.I. & R.I.L., Eds., Contemporary Theories about the Family (pp. 550-581). New York: Free Press.

Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (Ν. Κυριαζή, Επιμέλεια – Ε. Δημητριάδου, Μετάφραση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Messinger, R. W., & Eldridge, R. M. (1993). Behind closed doors: The city's response to family violence. New York: New York Task Force on Family Violence.

Roberts, A. R. (2002). Handbook of domestic violence intervention strategies: Policies, programs, and legal remedies. New York: Oxford University Press. Retrieved 13/05/2021 from http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/31169/1/107.Nicolas%20Balacheff.pdf

Stanley, N. (2011). Children experiencing domestic violence: A research review. Dartington: Research in Practice.

Stark, E. (2007). Coercive Control: The Entrapment of Women in Personal Life. New York: Oxford University Press, 13(8), 885-890.

Steinberg, L. (1994). Over time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. Child Development, 65, 754-770.

Sterne, A., & Poole, L. (2009). Domestic violence and children: A handbook for schools and early years settings. United Kingdom: Routledge.

United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. General Assembly Resolution 44/25. Retrieved from https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child (Prosvasi: 29/09/2021)

United Nations (2010). Handbook for legislation on violence against women. New York: UN Women. Retrieved from https://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/handbook/Handbook%20for%20legislation%20on%20violence%20against%20women.pdf (Prosvasi: 25/11/2021)

Wear, C. & Kerig, P. (2000). Developmental Psychopathology: From Infancy through Adolescence. United States of America: Mc Graw-Hill Companies, Inc.

White, J. W., Smith, P. H., Koss, M. P. & Figueredo, A. J. (2000). Intimate partner aggression-what have we learned? Comment on Archer. Psychological Bulletin, 126(5), 690-696. Retrieved from https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.690 (Prosvasi: 13/07/2021)

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ «ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ» ΚΑΙ ΤΗΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ» ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Λαδά Αλίκη
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.- Π.Δ.Ε Αττικής,
Υποψήφια Διδάκτωρ Νομικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Την τελευταία εικοσαετία ολοένα ενισχύεται η προσπάθεια εφαρμογής κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημιουργία «Ενός Σχολείου για όλα τα παιδιά» μέσα από συμβάσεις Διεθνών οργανισμών και αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Ταυτόχρονα οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προωθούν τη συνεκπαίδευση/συμμετοχική εκπαίδευση (Inclusive Education) και την κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Τα παραπάνω αποτέλεσαν το έναυσμα, της παρούσας ποιοτικής μελέτης προκειμένου να διερευνηθεί σε εθνικό επίπεδο, η «εκπαιδευτική πολιτική» για την «αναπηρία» με βάση τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Ερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπροσώπων του Ελληνικού Κοινοβουλίου και της Κοινωνίας των Πολιτών μέσω 28 ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι το επίσημο κράτος διακηρύσσει το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, εξακολουθεί ωστόσο να αναπαράγει διαχωριστικές πρακτικές στο πλαίσιο της «κοινωνικής ένταξης».

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνία Πολιτών, αναπηρία, κοινωνική ένταξη, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτική πολιτική

1. Εισαγωγή

Η αναπηρία αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζει πολλές πτυχές της ανθρώπινης ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, της κοινωνικής συμμετοχής, όπως και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Graham & Slee, 2013). Η κοινωνιολογική προσέγγιση της εστιάζει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικές δομές, οι πολιτισμικές αξίες και οι θεσμοί διαμορφώνουν τις εμπειρίες των ατόμων με αναπηρία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Oliver, 1990). Παράλληλα, η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί κεντρικό ζήτημα στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές, επιδιώκοντας την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και την προώθηση της συμμετοχής όλων των μαθητών και μαθητριών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, διασφαλίζοντας από νωρίς τα δικαιώματά τους.

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, έχει αναγνωριστεί με σαφήνεια σε διεθνές επίπεδο ως θεμελιώδες δικαίωμα για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως διαφορετικότητας. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, στροφή πραγματοποιείται προς την αναζήτηση και τη δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης, δηλαδή σχολείων και τάξεων που να μπορούν να υποστηρίζουν κατάλληλα το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Σύμφωνα με συμβάσεις Διεθνών οργανισμών, όπως η UNESCO (2016), η εκπαίδευση αποτελεί αναντικατάστατο εργαλείο προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, προετοιμάζοντας το κάθε παιδί ολόπλευρα, ώστε να αναδείξει στο μέγιστο το δυναμικό του και να αποτελέσει δυναμικό μέλος της κοινωνίας αργότερα. Στα πρόσφατα κείμενα διεθνούς πολιτικής της UNESCO, η πολιτική της ΄Εκπαίδευσης για Όλους - Education for All' έχει τη θέση της ανάμεσα στους δεκαεπτά Βιώσιμους Αναπτυξιακούς Στόχους για το 2030 και

συγκεκριμένα τον στόχο SDG4 για τη διασφάλιση ενταξιακής και ισότιμης/δίκαιης ποιοτικής εκπαίδευσης και την προαγωγή διά βίου μαθησιακών ευκαιριών για όλους (UNESCO, 2016 - 2020).

1.1. Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις της Αναπηρίας και Κοινωνική Ένταξη των Παιδιών με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Η κοινωνιολογική προσέγγιση της αναπηρίας αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο μελέτης στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας, το οποίο αναγνωρίζει την αναπηρία όχι μόνο ως ατομική ή ιατρική κατάσταση, αλλά και ως κοινωνικό φαινόμενο που επηρεάζεται από τις κοινωνικές δομές, τις πολιτισμικές αντιλήψεις και τις ισχύουσες κάθε φορά πολιτικές (Oliver, 1990). Αυτή η προσέγγιση έχει εξελιχθεί από το παραδοσιακό ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας που εστιάζει στη θεραπεία και τη «διόρθωση» της βλάβης σε μια πιο ολιστική και κοινωνικά ενσωματωμένη θεώρηση, η οποία αναγνωρίζει την κοινωνική κατασκευή της και τις επιπτώσεις των κοινωνικών παραμέτρων στην ευρύτερη ένταξη των παιδιών με αναπηρία.

Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού μοντέλου, η αναπηρία δεν προκύπτει από τη σωματική ή ψυχική κατάσταση του ατόμου, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία οργανώνεται αναφορικά με τις προκλήσεις που επιβάλλονται σε άτομα που τη φέρουν (Shakespeare, 2006). Αυτό το μοντέλο επισημαίνει την ανάγκη για αλλαγή στις κοινωνικές και φυσικές υποδομές, καθώς και για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των κοινωνικών αποκλεισμών (Barnes, 2003). Η θεωρία αυτή παρουσιάστηκε και αναπτύχθηκε από τον Michael Oliver (1990), ο οποίος τονίζει πως η αναπηρία είναι αποτέλεσμα της αποτυχίας της κοινωνίας να ενσωματώσει τα άτομα με αναπηρίες σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Σύμφωνα με τον Oliver (1990), η κοινωνία είναι αυτή που "δημιουργεί" την αναπηρία και όχι η σωματική ή πνευματική κατάσταση του ατόμου.

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο της κοινωνιολογικής προσέγγισης είναι η «κοινωνική κατασκευή» της αναπηρίας, την οποία αναλύει η Susan Wendell (1996). Η Wendell υποστηρίζει ότι η αναπηρία δεν είναι μόνο μια φυσική ή ψυχική κατάσταση, αλλά και μια κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια που καθορίζεται από τις κοινωνικές αντιλήψεις, τις πολιτισμικές πρακτικές και τις πολιτικές που διαμορφώνουν τις συνθήκες ζωής των ατόμων με αναπηρία. Η προσέγγιση αυτή επισημαίνει ότι οι κοινωνικές στάσεις και οι πολιτικές που ακολουθούνται αναφορικά με την αναπηρία είναι αυτές που συντελούν στον κοινωνικό αποκλεισμό, στην υποτίμηση και στη διαχωριστική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία (Wendell, 1996).

Η κοινωνιολογική προσέγγιση εστιάζει, επίσης, στην αναγκαιότητα δημιουργίας περιβαλλόντων που προάγουν την ισότητα και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Kanter, 2002). Ένα παράδειγμα αποτελεί η έννοια της «κοινωνικής ένταξης», η οποία υποστηρίζει τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής και δημόσιας ζωής, από την εκπαίδευση μέχρι την εργασία και τις ευρύτερες κοινωνικές δραστηριότητες (Goffman, 1963). Ο Bérubé (1996) επισημαίνει πως η ένταξη δεν είναι απλά η φυσική παρουσία των ατόμων με αναπηρία σε κοινά κοινωνικά περιβάλλοντα, αλλά αφορά την πλήρη συμμετοχή τους, την αποδοχή τους και την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών για όλους. Σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνία οφείλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να διευκολύνει την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της ζωής, ώστε να μην αποκλείονται λόγω των φυσικών ή κοινωνικών προκλήσεων.

Η εφαρμογή της κοινωνιολογικής προσέγγισης της αναπηρίας εντοπίζεται και στην αναγνώριση των διαφορών και της ποικιλίας των αναπηριών, οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται με έναν ενιαίο τρόπο (Titchkosky, 2011). Η έρευνα του Shakespeare (2006) επισημαίνει τη σημασία της διάκρισης μεταξύ των τύπων αναπηρίας και της ανάγκης για εξατομικευμένες στρατηγικές ένταξης που να σέβονται τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ατόμου και να διασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή του στην κοινωνία υπό όρους αποδοχής και όχι αποκλεισμού.

Τέλος, η κοινωνιολογική προσέγγιση της αναπηρίας προτάσσει την έννοια της «καθολικής σχεδίασης», η οποία αφορά τη δημιουργία προϊόντων, υπηρεσιών και χώρων που είναι προσβάσιμοι για όλους, ανεξαρτήτως αναπηρίας (Rose, 2001). Η ιδέα της καθολικής σχεδίασης υποστηρίζει ότι

οι κοινωνικές υποδομές και το φυσικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων των ανθρώπων, χωρίς να δημιουργούνται αποκλεισμοί ή ανισότητες (Imrie, 2000). Αυτή η προσέγγιση αναπτύχθηκε από τον Rose (2001) και τον Scherer (2002), οι οποίοι τονίζουν πως η καθολική σχεδίαση συμβάλλει στην καταπολέμηση των φυσικών και κοινωνικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική ένταξή τους σε κάθε πεδίο και πλαίσιο της καθημερινότητας. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει την ανάγκη για αλλαγές στις κοινωνικές στάσεις, τις πολιτικές και τις πρακτικές, ώστε να δημιουργηθούν περιβάλλοντα που προάγουν την ισότητα και την ένταξη.

Στα πλαίσια της κοινωνιολογικής προσέγγισης και εστιάζοντας τον λόγο στον τομέα της εκπαίδευσης, αναφορά γίνεται στη θεώρηση της ενταξιακής εκπαίδευσης (απόδοση του αγγλικού όρου "Inclusive Education" και ορίζεται από την πολιτεία στους ν.4547/2018, ν.4823/2021: Ειδικότερα στο άρθρο 2 παρ.1 ορίζεται η ενταξιακή εκπαίδευση ως εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των παιδιών). Η τελευταία φαίνεται ότι συμπορεύεται στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς με τη μελέτη της αναπηρίας και προϋποθέτει την αλλαγή της κοινωνίας και του σχολείου με βάση τη «Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ανθρώπου» του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε, 2006) ως προς την αρχή της ισοτιμίας, την κοινωνική δικαιοσύνη, την άρση όλων των περιορισμών που οδηγούν στον αποκλεισμό (Barton, 2000· Low, 2006· Oliver & Barnes, 1998). Οι προσπάθειες της πολιτείας για μια ενταξιακή κοινωνία με εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Τα συμβαίνοντα στην εκπαίδευση έχουν συν- διαμορφωθεί από τις εκάστοτε κοινωνίες που τα έχουν σχεδιάσει. Οι ομάδες διεκδίκησης, βέβαια, όπως είναι το αναπηρικό κίνημα, το κίνημα των ακτιβιστών (η ειδική αγωγή και όλες οι εκφάνσεις της που βασίζονται στο ιατρικό μοντέλο για την αναπηρία είναι εκ διαμέτρου αντίθετες με την ενταξιακή εκπαίδευση κατά Thorius (2016), έχουν καταλήξει και ορισμένοι ακτιβιστές/τριες ανάπηροι/ες που υποστηρίζουν πως διεθνώς, όχι μόνο δεν παρατηρείται περιορισμός, αλλά αντίθετα επικίνδυνη αύξηση της ειδικής αγωγής μέσα από την επέκταση και της εκπαιδευτικής βιομηχανίας της ειδικής αγωγής για την αναπηρία), μπορούν να διαφοροποιήσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και τάσεις σε μια δημοκρατία όπου η εκπαίδευση και γενικότερα η Παιδεία είναι συνεχώς σε διαπραγμάτευση και αμφισβήτηση (Barton, 2008).

Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί και αναδεικνύεται, έτσι, ως βασικός στόχος των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Επίσης,η κοινωνική ένταξη που ως εκπαιδευτικός στόχος ακολουθεί τη σχολική ένταξη αναφέρεται στη διαδικασία συνεκπαίδευσης των μαθητών/τριών με αναπηρία στις γενικές τάξεις, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες υποστηρίξεις για να συμμετέχουν πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία (Φύσσα, 2005).

Από τις διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις αλλά και από τις πρωτοβουλίες και αποφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής η ενταξιακή εκπαίδευση συχνά φαίνεται να αναφέρεται και να συνδέεται με την προσέγγιση της αναπηρίας. Έτσι, έχουν διαρθρωθεί υποστηρικτικές δομές και υπηρεσίες, που αποσκοπούν στην αύξηση όσο το δυνατόν περισσότερο του ποσοστού των μαθητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε τάξεις του γενικού σχολείου. Αυτές οι δομές αφορούν τα Τμήματα ένταξης και την Παράλληλη Στήριξη, ενώ υποστηρικτικές υπηρεσίες είναι τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ) και οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης δικτύου σχολικών μονάδων (Σ.Δ.Ε.Υ-Ε.Δ.Υ) βάσει ν. 4823/2021.

Με βάση τα παραπάνω, η έννοια της «κοινωνικής ένταξης» στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία συνδέεται στενά με τον απώτερο στόχο της συμπερίληψης και της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ψήφιση του ν.2817/2000 φέρνει την ίδρυση των πρώτων τμημάτων ένταξης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αργότερα ο ν.3699/2008 θέτει τις βάσεις για την

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, μέσω συνεκπαίδευσης με στόχο την ισότιμη συμμετοχή τους βάσει των αποφάσεων της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) και των Διεθνών Διακηρήξεων και συμβάσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα στην Ελλάδα.

Επιπρόσθετα, ο ν 3386/2005 (πρόσφατη κωδικοποίηση με τον ν.4825/2021 άρθρο 66 περί βασικών αρχών κοινωνικής ένταξης υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια), αφορά κυρίως τη μετανάστευση, περιλαμβάνει ωστόσο διατάξεις που σχετίζονται με την κοινωνική ένταξη, όπως η πρόσβαση στην εκπαίδευση για τα παιδιά μεταναστών, υπογραμμίζοντας τη σημασία της εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη.

Επιπλέον, διάφορες μελέτες και έρευνες εξετάζουν τις πολιτικές ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αναδεικνύοντας τις προκλήσεις και τις πρακτικές εφαρμογής τους (Μανωλά, 2017· Παπαδοπούλου, 2019·ξ Τσούλφα, 2020). Οι μελέτες αυτές αναφέρονται στην ανάγκη για ενίσχυση της ένταξης μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της κατάλληλης κατάρτισης των δασκάλων και της ανάπτυξης στρατηγικών για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και της κοινωνικής απομόνωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Μανωλά, 2017). Ακόμη, διερευνούν τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ειδικών επιστημόνων για την εφαρμογή επιτυχημένων πρακτικών ένταξης στα σχολεία (Παπαδοπούλου, 2019). Συνολικά, η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία και πολιτική επιδιώκουν την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και της καταπολέμησης των διακρίσεων. Παρά τις προόδους, απαιτούνται συνεχείς προσπάθειες για την πλήρη εφαρμογή αυτών των πολιτικών στην πράξη.

Επομένως, μελετώντας την κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πολιτικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πεδίο αναδύονται ερωτήματα όπως: ποιες είναι οι προτεραιότητες κάθε κοινωνίας; τι πολίτες θέλει να διαμορφώσει; ποιοι είναι οι στόχοι της εκπαίδευσης κάθε χώρας; και άλλα ζητήματα που συνδέονται με τη σύγρονη εκπαιδευτική πολιτική της ενταξιακής εκπαίδευσης. Το θέμα της ελλιπούς απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως είναι το αγαθό της εκπαίδευσης, μέσα από μια μακρά διαδρομή ασάφειας και αοριστίας, περιήλθε σταδιακά σε μια κατάσταση ρητορικής φιλολογίας και πολιτικής μυθοποίησης, αποκομμένη από την υπαρκτή πραγματικότητα και τις πραγματικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες ζωής των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.2. Σύγχρονοι διάλογοι και προοπτικές

Η κοινωνιολογική προσέγγιση της αναπηρίας και της κοινωνικής ένταξης συνεχώς εξελίσσεται, καθώς οι κοινωνίες παγκοσμίως προχωρούν σε νέα στάδια κατανόησης και αποδοχής της αναπηρίας και εν γένει η ανταπόκριση της ετερογένειας. Η έννοια της κοινωνικής ένταξης δεν περιορίζεται πλέον μόνο στην εκπαίδευση, αλλά επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων των εργασιακών σχέσεων, της πολιτικής συμμετοχής και των κοινωνικών δικαιωμάτων (Hassal, 2008). Στην κατεύθυνση αυτή, οι πολιτικές ένταξης στα πλαίσια των διεθνών συμβάσεων και νόμων, όπως η «Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία» του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ,2006), προτάσσουν την πλήρη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική ζωή, εντάσσοντας την αναπηρία σε όλες τις πλευρές της πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής και κοινωνικής δραστηριότητας (United Nations, 2006).

Η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στον κοινωνικό ιστό απαιτεί την ευαισθητοποίηση των πολιτών και την αλλαγή των κοινωνικών παραμέτρων που εξακολουθούν να τους αποκλείουν από πλήρως συμμετοχικούς ρόλους. Όπως σημειώνει η Wendell (1996), η κοινωνία συχνά κατασκευάζει τις αντιλήψεις για την αναπηρία μέσω των κοινωνικών κανόνων και των προκαταλήψεων, οι οποίες μπορούν να περιορίσουν τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή. Η αλλαγή αυτών των αντιλήψεων και η ενίσχυση της κοινωνικής αποδοχής απαιτεί μια συνολική στρατηγική που να περιλαμβάνει την εκπαίδευση, την ευαισθητοποίηση και την υποστήριξη της διαφοροποίησης (Barnes, 2003). Η αλληλεπίδραση των ατόμων με αναπηρία με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μπορεί να δημιουργήσει

νέες ευκαιρίες, τόσο για τα άτομα αυτά όσο και για την κοινωνία στο σύνολό της, συμβάλλοντας στην αναγνώριση της αξίας της διαφορετικότητας (Titchkosky, 2011).

Η συνεχιζόμενη έρευνα και οι επιδράσεις των σύγχρονων κοινωνιολογικών θεωριών στην εκπαιδευτική πολιτική συμβάλλουν στην πρόοδο της κοινωνικής ένταξης και της αποδοχής της ετρογένειας των διαφορετικών αφετηριών πολιτισμικών, γλωσσικών ή άλλων, διευρύνοντας τις δυνατότητες και ευκαιρίες για τα παιδιά με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σημαντικά εργαλεία για την κατανόηση των κοινωνικών δυναμικών που επηρεάζουν την ένταξη, αναδεικνύοντας τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων επιστημόνων (Morris, 1991). Η εφαρμογή αυτών των θεωριών στην «εκπαιδευτική πολιτική» θα ενισχύσει τη διαμόρφωση ενσωματωμένων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, τα οποία αναγνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών με αναπηρία και δημιουργούν τις συνθήκες για την πλήρη συμμετοχή τους (Kanter, 2002). Συγχρόνως, η προώθηση της ενταξιακής εκπαιδευτικής απαιτεί την αναγνώριση των διαφορετικών προσεγγίσεων (Ainscow, 2005). Τέλος μελετάται η επιρροή των Σπουδών της Αναπηρίας (Εγχειρίδιο Σπουδών στην Αναπηρία, 2019) στην ενταξιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης. Διαμορφώνεται μια προσπάθεια κατανόησης της διαφορετικότητας με την πολιτισμική επαγγρύπνιση της αναπηρίας για την αποκατάσταση των μορφών αποκλεισμου σχετικά με το φύλο, τη φυλή, τη γλώσσα, το θρήσκευμα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό.

Ως εκτούτου, η κατανόηση και η ενσωμάτωση των κοινωνιολογικών θεωριών της αναπηρίας σε πολιτικές και πρακτικές είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, όπου η κοινωνική ένταξη δεν είναι απλά ένα δικαίωμα, αλλά και μια πραγματικότητα. Όπως αναφέρουν οι Bagenstos (2009) και Oliver (1996), η κοινωνία οφείλει να διασφαλίσει ότι οι πολιτικές κοινωνικής ένταξης θα προστατεύσουν τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία σε κάθε τομέα της ζωής, δημιουργώντας τις συνθήκες για μια κοινωνία πραγματικά δίκαιη, ισότιμη και χωρίς αποκλεισμούς.

Με βάση τα παραπάνω επιλέχτηκε να αξιοποιηθεί η ερευνητική μεθοδολογία της κοινωνικής έρευνας για να διερευνηθεί το πώς νοηματοδοτείται η έννοια της αναπηρίας, της βλάβης, της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο από τους φορείς της κοινωνικής δράσης (μεσαίο επίπεδο «εκπαιδευτικής πολιτικής» και των εκπροσώπων του Ελληνικού Κοινοβουλίου (μακρο επίπεδο πολιτική ηγεσία). Εν προκειμένω, ερωτήθηκαν ομάδες των φορέων του αναπηρικού και εκπαιδευτικού κινήματος (μεσαίο επίπεδο) και βουλευτές, υπουργοί και στελέχη της εκπαιδευτικής πολιτικής ηγεσίας (μακρο επίπεδο). Πρόκειται για φορείς και άτομα της κοινωνίας πολιτών που συμμετέχουν στη λήψη πολιτικών αποφάσεων και στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης στο σχολείο είτε εμφανίζονται ως ωφελούμενοι των πολιτικών ηγετών, είτε ως θεσμοί που νομοθετούν. Επομένως, γνωρίζουν το μελετώμενο θέμα ή το έχουν βιώσει, προκειμένου να παρέχουν τις εμπειρίες τους, ώστε να αναδειχθούν και οι θεσμικές πρακτικές.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Το ερώτημα διερευνήθηκε μέσω ποιοτικής έρευνας στην υπό εκπόνηση διδακτορική διατριβή της συγγραφέως στο ΕΚΠΑ σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και τη νοηματοδότηση των εννοιών της αναπηρίας, της βλάβης και της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης από τους φορείς κοινωνικής δράσης (αναπηρικό και εκπαιδευτικό κίνημα, βουλευτές, υπουργοί και στελέχη της εκπαιδευτικής πολιτικής ηγεσίας). Διενεργήθηκαν είκοσι οκτώ (28) ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας «πλούσιας πληροφόρησης» και έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας μέσω ανάλυσης περιεχομένου (Τσιώλης, 2013). Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου του λόγου των φορέων για την έννοια και τη λειτουργία της έννοιας της αναπηρίας στη σχολική πραγματικότητα αναδεικνύεται το πως οι κοινωνικοί φορείς νοηματοδοτούν την επίδραση της εκάστοτε ορολογίας αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η πλειονότητα των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα όρισαν την αναπηρία ως νοητική, σωματική ψυχοπνευματική δυσλειτουργία.Την έννοια της βλάβης ως μη αποδεκτό όρο και τη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ως αποδοχή της ετερογένειας και των ενδοατομικών δυνατοτήτων των παιδιών. Επίσης, η διαφορετική χρήση της ορολογίας επηρεάζει τον σχεδιασμό και την άσκηση της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης στο σχολείο, δηλαδή την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, χρηματοδότηση, τη στελέχωση και τις κτιριακές υποδομές. Η νοηματοδότηση της αναπηρίας και της κοινωνικής ένταξης από τους φορείς δράσης και τους εκπροσώπους του Ελληνικού κοινοβουλίου για το πώς ορίζεται κοινωνιολογικά έχει ένα διπλό άξονα αναφοράς. Αφενός αναφέρονται στις εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα, τις προσπάθειες βελτίωσης και τις χρόνιες αδυναμίες τους. Αφετέρου επηρεάζονται από το σύγχρονο αξιακό πλαίσιο για την εκπαίδευση, το ιδεώδες μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής για όλα τα παιδιά στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Για αυτούς τους λόγους ενδιαφέρουν οι θέσεις τους καθώς έχουν διαμορφωθεί μέσα από τη γνώση και την εμπειρία τους. Επιχειρήθηκε να διαφανεί το πώς οι κοινωνικοί φορείς και τα πολιτικά κόμματα νοηματοδοτούν την επίδραση των όρων της αναπηρίας και της κοινωνικής ένταξης στην εκπαίδευση. Επίσης, ο στόχος ήταν να γίνει κατανοητό το πώς συμπλέκονται οι πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις με τις αντιλήψεις για τον σεβασμό ή την παραβίαση του περιεχομένου της αναπηρίας στην εκπαίδευση και πώς αυτό συσχετίζεται με τον απώτερο σκοπό όπου είναι ή άρση των διακρίσεων και η κοινωνική αλλαγή.

3. Συμπεράσματα

Η ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα αναδεικνύει ότι η κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στα σχολεία, είναι μόνο σε επίπεδο ρητορικής λόγου. Οι αναφερόμενες πρακτικές περιλαμβάνουν την αξιολόγηση και διάγνωση της παθολογίας του παιδιού, παραβλέποντας τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τα μαθησιακά του κίνητρα και τα ταλέντα του, ώστε τελικά να περιθωριοποιείται (στιγματισμός, ταμπέλα) και να στερείται ταυτόχρονα την ταυτότητα που το προσδιορίζει κοινωνικοπολιτικά αλλά και πολιτισμικά (Στασινός, 2020). Στην πραγματικότητα αυτού του τύπου οι ηγεσίες των πολιτικών αποφάσεων περιορίζουν τον σχεδιασμό των υποστηρικτικών μέτρων για την αναπηρία και συμβάλλουν στην καθυπόταξη του ατόμου και την ενίσχυση του κοινωνικού αποκλεισμού, τον οποίο υφίσταται, δίχως να λαμβάνεται υπόψη η σύγχρονη κοινωνικο- πολιτισμική προσέγγιση της αναπηρίας. Επιπρόσθετα, ο στρατηγικός στόχος της Νέας Εθνικής Στρατηγικής (2024-2030) είναι η προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, με παράλληλη δημιουργία θέσεων εργασίας σε κρίσιμους τομείς της ελληνικής οικονομίας και αύξηση του ΑΕΠ, ώστε να επωφελούνται Έλληνες και πρόσφυγες.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν:α) το ερευνητικό έλλειμμα για τη διερεύνηση των θέσεων των κοινωνικών φορέων για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία και β) ότι ο αναστοχασμός για το νόημα και τους στόχους της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας μπορεί να συμβάλλει στην ουσιαστική αλλαγή των υφιστάμενων εκπαιδευτικών συνθηκών, δημιουργώντας σχολικές κοινότητες και κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς (Hernández-Torrano et al, 2020).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Albrecht, G.L.Seeelman K.D.& bnry (eds) 2019: Εγχειρίδιο Σπουδών στην Αναπηρία: Σύγχρονες Πολυεπιστημονικές θεωρήσεις (επιστ. επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου), Αθήνα: Πεδίο.

Barton, L. (2008). Εκπαίδευση και ο αγώνας για αλλαγή: Η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής της ελπίδας. Στο Ε. Φτιάκα (επιμ.), Περάστε για έναν καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας (σ,σ. .21-38) Αθήνα: Ταξιδευτής.

Μανωλά, Α. (2017). *Πολιτικές ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα: Προκλήσεις και στρατηγικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Παπαδοπούλου, Μ. (2019). *Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία: Προκλήσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Τσιώλης Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Σελ. 97-125.

Τσούλφα, Σ. (2020). *Εκπαιδευτική ένταξη και κοινωνική αποδοχή: Μια σύγχρονη προσέγγιση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Νέος Κύκλος.

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φύσσα Α. (2005). Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πρακτικές και επιμέρους στρατηγικές προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο-επικοινωνιακών δεξιοτήτων. *Διπλωματική εργασία.* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the roles of the educators and policy makers?. In S. P. M. O'Connor & D. S. Firth (Eds.), Inclusive education: A global agenda (pp. 1-16). Routledge.

Bagenstos, S. R. (2009). The future of disability law. New York University Press.

Barnes, C. (2003). Disability, politics, and the media. The University of Leeds.

Barton, L. (2000). *Inclusive education and the cultural politics of educational change*. In L. Barton (Ed.), *Disability, politics and the education system* (pp. 133-145). Routledge.

Bérubé, M. (1996). Disability and the literary imagination. The University of North Carolina Press.

Burgstahler, S. (2008). Universal design in education: Process and products. University of Washington.

Goffman, E. (1963). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Prentice-Hall.

Graham, L., & Slee, R. (2013). *Inclusive education: The educationalization of disability*. In L. Graham & R. Slee (Eds.), *The politics of inclusive education* (pp. 1-16). Springer.

Hassall, G. (2008). Disability and the law: A comparative approach. Oxford University Press

Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and Education: A Bibliometric Mapping of the Research Literature (1975-2019). Thinking Skills and Creativity, 35, Article ID: 100625.https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625

Imrie, R. (2000). Disability and the city: International perspectives. The University of Leicester.

Kanter, R. M. (2002). The future of disability: The social and cultural dimension. In L. K. Green & L. L. Beittel (Eds.), Disability and the welfare state: Changing perspectives (pp. 31-44). Ashgate.

Low, H. (2006). *Disability and the human rights agenda: A global perspective*. International Disability Alliance.

Morris, J. (1991). Pride against prejudice: The emotional politics of disability. The Women's Press.
Oliver, M. (1990). The politics of disablement. Macmillan.
Oliver, M., & Barnes, C. (1998). *Disability and the politics of inclusion*. In S. S. P. O'Connor & M. Ainscow (Eds.), *Inclusive education: A global agenda* (pp. 35-56). Routledge.
Peters, S. (2002). Inclusive education in accelerated and professional development schools: A case based study of two school reform efforts in the USA. International Journal of Inclusive Education, 6, 287—308.
Rose, D. H. (2001). Universal design for learning: Implications for curriculum development and instructional practice. Journal of Special Education Technology, 16(3), 37-43.
Scherer, M. J. (2002). The impact of assistive technology on the lives of individuals with disabilities. Rehabilitation Psychology, 47(1), 77-87.
Shakespeare, T. (2006). Disability rights and wrongs. Routledge.
Titchkosky, T. (2011). Disability, society, and the law: Disability studies and the Canadian legal academy. In J. M. M. Steele & L. A. P. Jackson (Eds.), Disability and the law: A guide for legal professionals (pp. 67-85). Routledge.
UNESCO (2016). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong opportunities for all. UNESCO.
United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations.
Wendell, S. (1996). The rejected body: Feminist philosophical reflections on disability. Routledge.
Yeo, R., & Moore, K. (2003). Including disabled people in poverty reduction work: 'Nothing about us, without us'. World Development, 31(3), 571-583.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ:ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Ιντζίδου Αργυρώ
ΠΕ08
Παλιάτσιος Γεώργιος
ΠΕ08

Περίληψη

Αυτό το άρθρο αποτελεί μια αφηγηματική ανασκόπηση βιβλιογραφίας (narrative review) που διερευνά την αποτελεσματικότητα της εικαστικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Νοητική Αναπηρία (ΝΑ). Μέσα από τη σύνθεση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας, παρουσιάζεται μια διευρυμένη προοπτική σχετικά με τον αντίκτυπο της εικαστικής εκπαίδευσης στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΝΑ. Το άρθρο αναδεικνύει τις δυναμικές και μετασχηματιστικές δυνατότητες της τέχνης και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές στον κοινωνικό τομέα μέσω των εικαστικών μαθημάτων. Τα ευρήματα της βιβλιογραφίας υπογραμμίζουν πως οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτιώνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και ενισχύουν την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΝΑ και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μετασχηματιστικό εργαλείο σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς.

Λέξεις κλειδιά: εικαστικές τέχνες, νοητική αναπηρία, κοινωνικές δεξιότητες, ειδική αγωγή, Τέχνη, ολιστική ανάπτυξη

1. Εισαγωγή

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με Νοητική Αναπηρία (ΝΑ) εκτείνονται σε πολλαπλά επίπεδα, με τα κοινωνικά προβλήματα να αποτελούν ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα στην αναπηρία (Schalock, & Verdugo, 2012). Πολλά από αυτά τα άτομα παρουσιάζουν συγκεκριμένα δυσμενή χαρακτηριστικά συμπεριφοράς (Adams & Oliver, 2011; Dykens, 1995), τα οποία δυσχεραίνουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση σε σημαντικό βαθμό. Παράλληλα, η γνωστική τους λειτουργία είναι περιορισμένη και υπάρχουν ελλείμματα στην γλωσσική κατανόηση, την επικοινωνία και τη γνωστική επεξεργασία με αποτέλεσμα να αδυνατούν να σκέφτονται, να οργανώνουν, να σχεδιάζουν και να κρίνουν με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να διατηρήσουν διαπροσωπικές σχέσεις (Schalock et al., 2010, Matson & Cervantes, 2014) . Ως εκ τούτου τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν σοβαρό κοινωνικό αποκλεισμό (Communication Disability Access Canada, 2022).

Τα ελλείμματα στην επικοινωνία και η έλλειψη νοητικών ικανοτήτων, όπως η λογική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η αδυναμία διαχείρισης συναισθημάτων και η κρίση, συμβάλλουν στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών οι οποίες δυσχεραίνουν περαιτέρω τις κοινωνικές τους σχέσεις (APA, 2013). Τα άτομα με ΝΑ συχνά δυσκολεύονται να εκφράσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους με λεκτικό τρόπο, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε εκρήξεις θυμού ή επιθετικότητα ως μέσο διαχείρισης καταστάσεων (Matson & Boisjoli, 2009). Επιπλέον, οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις συχνά χαρακτηρίζονται από περιορισμένη πρωτοβουλία, μειωμένη ευελιξία στη σκέψη και δυσκολία στην προσαρμογή σε κοινωνικά πλαίσια, γεγονός που εντείνει τον κοινωνικό αποκλεισμό (Guralnick, 2006). Τέλος, παράγοντες όπως η έλλειψη ευκαιριών για κοινωνική συμμετοχή, η έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης και η ύπαρξη στερεοτύπων από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο επιδεινώνουν περισσότερο αυτές τις προκλήσεις, εμποδίζοντας την πλήρη κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών (Bellini et al., 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι εικαστικές τέχνες φαίνονται να είναι αποτελεσματικές στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, συμμετοχής και συνεισφοράς (Boulanger, 2022; Merrells et al., 2018). Ειδικότερα, η εικαστική εκπαίδευση αναγνωρίζεται για την προώθηση πολλαπλών δεξιοτήτων σε τομείς όπως, οι γνωστικοί, συναισθηματικοί και κοινωνικοί (Einfeld et al., 2011; Winner et al., 2013). Ωστόσο, η υπάρχουσα βιβλιογραφία στερείται επαρκούς εμπειρικής έρευνας που να εξετάζει την επίδραση των εικαστικών τεχνών σε άτομα με Νοητική Αναπηρία. Συνεπώς, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση, προκειμένου να διαμορφωθεί μια σαφέστερη κατανόηση των μηχανισμών που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Εάν οι ακαδημαϊκοί μελετητές πλοηγηθούν σε αυτόν τον τομέα, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν προσαρμοσμένες στρατηγικές για την υποστήριξη των μαθητών αυτών. Αυτή η μελέτη είναι μια προσπάθεια να συμβάλλει σε αυτή την αναγκαιότητα και επιδιώκει να εντοπίσει στοιχεία που απαντούν σε αυτό το ερώτημα της μελέτης:

Με ποιους τρόπους οι εικαστικές τέχνες προωθούν την κοινωνικοποίηση μεταξύ των μαθητών με Νοητική Αναπηρία;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Η σύγχρονη βιβλιογραφία υπογραμμίζει τις κοινωνικές πτυχές που ενισχύουν οι εικαστικές τέχνες και τη συμβολή τους στην δημιουργία κοινού χώρου έκφρασης (Winners, 2013). Τα Εικαστικά επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράζονται μη λεκτικά, γεγονός που διευκολύνει την επικοινωνία τους (Malchiodi, 2007). Η ολική ή μερική απουσία γλώσσας είναι ένα ζωτικό εμπόδιο για πολλά από τα άτομα με Νοητική Αναπηρία (Simonoff, 2015) και οι εικαστικές τέχνες μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο, επειδή παρέχουν ευκαιρίες για έκφραση (Jean-Berluche, 2024). Οι εικαστικές τέχνες, μέσω των εικαστικών δραστηριοτήτων, διευκολύνουν την επικοινωνία των συναισθημάτων και την έκφραση ιδεών και στάσεων (Malchiodi, 2007) ενισχύοντας τις κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα, η χρήση χρώματος στη ζωγραφική μπορεί να ενισχύσει την επικοινωνία των συναισθημάτων όπως χαρά, λύπη, θυμό κτλ.(Chalmers, 2019). Συνεπώς, οι εικαστικές τέχνες δημιουργούν δυνατότητα γεφύρωσης κενών στην επικοινωνία, προσφέροντας μια παγκόσμια γλώσσα που ξεπερνά τις λέξεις και ενισχύοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Freilich & Shechtman, 2010). Αντίστοιχα, οι εικαστικές τέχνες παρέχουν στους μαθητές με Νοητική Αναπηρία ευκαιρίες συνεργασίας μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων (Kallio-Tavin, 2020), όπως τη δημιουργία συλλογικών έργων και τη συμμετοχή σε εργαστήρια τέχνης, τα οποία ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και την συνεργασία (Kock & Button, 2018). Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η τέχνη είναι ικανή να προάγει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και να ενθαρρύνει τη συνεργασία, δημιουργώντας ευκαιρίες απασχόλησης με κοινούς στόχους, σε κοινές δραστηριότητες.

Ένα ακόμη πολύ σημαντικό ζήτημα αποτελεί η ένταξη των ατόμων σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η Symeonidou (2018) εξέτασε τον ρόλο των εικαστικών τεχνών στην ενσωμάτωση και κοινωνικοποίηση των ατόμων με αναπηρία, αναδεικνύοντας τη δύναμη της τέχνης στην προώθηση της συμπερίληψης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η τέχνη μπορεί να αμφισβητήσει στερεότυπα και να προωθήσει την αναγνώριση των ατόμων με αναπηρία ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Παρόμοια αποτελέσματα καταδεικνύουν έρευνες, όπως αυτές των Ware (2011), Connor και Gabel (2013), Reason και Ward (2022), Penketh (2017), που λειτουργούν υποστηρικτικά στην έρευνά της ότι η τέχνη μπορεί να χρησιμεύσει ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενίσχυση της κοινωνικής κατανόησης και της ένταξης.

Ένας ακόμα τρόπος που οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των ατόμων με ΝΑ είναι μέσω της αύξησης της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης (Mareza et al., 2024, Pavlicevic et al., 2014). Οι μαθητές συνήθως εισπράττουν θετική ανατροφοδότηση στα έργα τους και αυτό ενισχύει την αυτο - εικόνα δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για κοινωνική

ένταξη (Keifer-Boyd et al., 2018) . Η συστηματική ανασκόπηση του Fajrie και των συνεργατών του (2024), εξετάζει τη σχέση μεταξύ της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και της ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρίες, αναδεικνύοντας τους πολυδιάστατους τομείς ωφέλειας που προσφέρει η τέχνη στη δημιουργία περιβαλλόντων που προάγουν την συμπερίληψη. Η έρευνα υπογραμμίζει ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο έκφρασης και δημιουργικότητας, αλλά και ένα ισχυρό εργαλείο κοινωνικής ένταξης, βοηθώντας τους μαθητές με αναπηρίες να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση. Τέτοιες πρακτικές μπορούν να μεταβάλλουν τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, ενισχύοντας την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας από την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Οι έρευνες της Kirby (2023) και του Jabbour (2023) επιβεβαιώνουν ότι η συμμετοχή σε προγράμματα εικαστικής εκπαίδευσης αυξάνει την ανεξαρτησία, διευρύνει τα κοινωνικά δίκτυα και ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν δεξιότητες που τους διευκολύνουν στην καθημερινή τους ζωή. Συνεπώς, η τέχνη εμφανίζεται ως βασικός παράγοντας για την προώθηση της ισότητας και της ένταξης στην εκπαίδευση (Fajrie et al., 2024).

Μια ακόμα σημαντική διάσταση που πραγματεύονται οι εικαστικές τέχνες είναι η συναισθηματική ευημερία η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων. Μέσω της τέχνης ενισχύεται ο μηχανισμός ρύθμισης των συναισθημάτων και η συναισθηματική ανάπτυξη που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και στη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων (Bayer & Liman-Turan,2023). Συγκεκριμένα, η αυτορύθμιση παίζει κρίσιμο ρόλο στις σχέσεις γιατί αφορά την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Baumeister & Vohs, 2016). Ο συμμετέχον εκτονώνει το άγχος και το στρες του και μαθαίνει να διαχειρίζεται τα προβλήματα που προκύπτουν. Πρόκειται για μη λεκτική επεξεργασία των συναισθημάτων η οποία ενισχύει την αυτογνωσία και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Bowen, 2019) και επηρεάζει θετικά τις κοινωνικές σχέσεις (Malchiodi, 2012). Η έκθεση γενικότερα σε αισθητικά ερεθίσματα και η ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες βοηθά στη διαμόρφωση ενός σταθερού συναισθηματικού πλαισίου, δημιουργούν προϋποθέσεις για συναισθηματική σταθερότητα (Lusebrink, 2010). Η μελέτη της Sjokvist και των συνεργατών της (2021) υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της καλλιτεχνικής εκπαίδευση, αναδεικνύοντας την αξία της τέχνης στην προώθηση της δημιουργικότητας, της κοινωνικής ένταξης και της συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, διευρύνεται η ικανότητα των ατόμων να συμμετέχουν ενεργά και με αυτοπεποίθηση στις κοινωνικές τους σχέσεις, συμβάλλοντας στη συνολική βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

Από την άλλη, η Coholic και οι συνεργάτες της (2020) διερευνούν τον αντίκτυπό των εικαστικών τεχνών στα παιδιά και τους νέους, που μπορεί να έχουν στην ενσυνειδητότητα των υποκειμένων. Ανάμεσα στα βασικά ευρήματα των 27 μελετών είναι οι κοινωνικές δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές και η ενισχυμένη κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι παρεμβάσεις που βασίζονται στην τέχνη λειτούργησαν ως ένα επικοινωνιακό σύστημα μέσω του οποίου οι μαθητές αντάλλαξαν απόψεις, κοινοποιούσαν τα εσωτερικά τους συναισθήματα και σκέψεις, ανέλυσαν, συνέθεσαν, έθεταν και απάντησαν σε ερωτήσεις. Αυτή η διαδραστική διαδικασία, ήταν το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων παρέμβασης της τέχνης σε πρακτικές ενσυνειδητότητας που αποδείχθηκαν ως λύση για την άρθρωση σύνθετων συναισθημάτων και μηνυμάτων (Coholic, et al., 2020).

Οι εικαστικές τέχνες προάγουν τη συλλογικότητα και την κοινωνική σύνδεση μέσω της ανάπτυξης συλλογικής και προσωπικής ταυτότητας (Keifer-Boyd et al., 2018). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η δημιουργικότητα ενδυναμώνει τη δυνατότητα του ατόμου να οικοδομήσει τη δική του προσωπική ταυτότητα και της επικοινωνίας με τον κόσμο. Οι προσωπικές εμπειρίες που διατυπώνονται μέσω των έργων φέρουν σκέψεις, εμπειρίες και συναισθήματα τα οποία συνιστούν την προσωπική ταυτότητα των υποκειμένων. Παράλληλα διαμορφώνεται και η συλλογική ταυτότητα των ατόμων Erikson (1994). Αυτό πραγματοποιείται μέσω των συλλογικών έργων, των κοινών στόχων, της συνεργασίας, της επίλυσης προβλημάτων, του μοιράσματος και της κοινής εμπειρίας. Δημιουργούνται κοινοί κώδικες επικοινωνίας, κοινές αξίες προωθώντας την αίσθηση του ανήκειν

στην κοινωνική αμάδα. Η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των παραμέτρων είναι απαραίτητη για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και ενισχύει την κοινωνική ένταξη και την προσωπική αξία. Η τέχνη ενσωματώνει και προσωπικές και κοινωνικές παραμέτρους, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν την προσωπική τους ταυτότητα, ενώ παράλληλα συμμετέχουν σε κοινές δράσεις που απαιτούν συνεργασία, αλληλοσεβασμό και κοινωνική επικοινωνία. Η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των δύο παραμέτρων μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση της κοινωνικής ένταξης και της προσωπικής αξίας, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για μαθητές με ΝΑ.

2.2. Μέθοδος της έρευνας

Αυτή η μελέτη αποτελεί αφηγηματική ανασκόπηση (narrative review) της βιβλιογραφίας σχετικά με τον ρόλο των Εικαστικών Τεχνών στην κοινωνικοποίηση των ατόμων με Νοητική Αναπηρία. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη σύνθεση και την ερμηνεία διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων, προκειμένου να αναδειχθούν οι βασικές θεωρητικές έννοιες και τα εμπειρικά ευρήματα του πεδίου.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω αναζήτησης στη βιβλιογραφία, χρησιμοποιώντας ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων όπως το Google Scholar, Scopus και Web of Science. Τα κριτήρια επιλογής των άρθρων περιλάμβαναν:

1) Δημοσιεύσεις μετά το 2000 με έμφαση στις πιο πρόσφατες μελέτες (2020-2024).

2) Μελέτες που περιλαμβάνουν άτομα με Νοητική Αναπηρία.

3) Πηγές που εξετάζουν την εκπαίδευση μέσω της τέχνης και τη συμβολή της στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε ποιοτική σύνθεση των ευρημάτων, με στόχο την ομαδοποίηση των κύριων θεματικών τάσεων.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα αυτής της ανασκόπησης υπογραμμίζουν τη θετική επίδραση της εικαστικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με Νοητική Αναπηρία (ΝΑ). Οι ερευνητικές μελέτες που αναλύθηκαν καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή σε εικαστικές δραστηριότητες μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αυτών των μαθητών (Erikson, 1994; Shechtman, 2010; Kock & Button, 2018).

Ένα από τα πιο αξιοσημείωτα ευρήματα από την ανασκόπηση είναι ότι οι εικαστικές τέχνες προσφέρουν μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας και έκφρασης στους μαθητές με ΝΑ που αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους με λέξεις (Freilich & Shechtman, 2010; Chalmers, 2019). Άλλες μελέτες, όπως αυτές των Freilich & Shechtman (2010) και Chalmers (2019), υποστηρίζουν ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες επιτρέπουν στους μαθητές να απεικονίζουν σύνθετα συναισθήματα και εμπειρίες χρησιμοποιώντας χρώματα, σχήματα και σύμβολα. Επιπλέον, στη μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Coholic et al. (2020), η τέχνη λειτουργεί ως ένα σύστημα επικοινωνίας που ενισχύει τις συναισθηματικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, επιτρέποντας την έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων με τρόπους που υπό άλλες συνθήκες θα ήταν δύσκολο να επιτευχθούν.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα αφορά τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της συνεργασίας που απαιτούν οι ομαδικές δραστηριότητες. Οι εικαστικές τέχνες δημιουργούν τις συνθήκες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης οδηγούν σε βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και μείωση του αισθήματος απομόνωσης (Bayer & Liman-Turan, 2023). Οι μαθητές ανταλλάσσουν ιδέες και αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας. Οι ΕΤ βελτιώνουν την αλληλεπίδραση των μαθητών και ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν (Jabbour, 2023).

Επιπλέον, η συμμετοχή σε εικαστικές δραστηριότητες συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών με ΝΑ. Οι εικαστικές τέχνες προσφέρουν στους μαθητές ένα αίσθημα επίτευξης και προσωπικής ανάπτυξης, ενώ τους επιτρέπει να αισθάνονται περήφανοι για τη

δουλειά τους (Pavlicevic et al., 2014). Η μελέτη της Kirby (2023) κατέδειξε ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν σε εικαστικά προγράμματα όχι μόνο βελτίωσαν την αυτοπεποίθησή τους, αλλά απέκτησαν και μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ενίσχυσαν τα κοινωνικά τους δίκτυα. Η δημιουργία έργων τέχνης τους έδωσε μια αίσθηση ιδιοκτησίας και τους επέτρεψε να εκφράσουν την προσωπική τους ταυτότητα, συμβάλλοντας στη συνολική ενδυνάμωση τους.

Η ανασκόπηση δείχνει επίσης ότι η τέχνη μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του άγχους και των συναισθηματικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΝΑ. Οι εικαστικές τέχνες προσφέρουν ευκαιρίες για αυτορρύθμιση και χαλάρωση, μειώνοντας τα επίπεδα άγχους και βελτιώνοντας τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών (Coholic et al., 2020, Chalmers 2019).

Τέλος, η εικαστική εκπαίδευση προάγει την κοινωνική συνοχή και την ενσωμάτωση των μαθητών με ΝΑ στα σχολικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Escaño et al., 2021). Συγκεκριμένα,η μελέτη της Symeonidou (2018), η τέχνη έχει τη δύναμη να αμφισβητήσει τα στερεότυπα και να ενισχύσει την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. Οι εικαστικές δραστηριότητες επιτρέπουν στους μαθητές με ΝΑ να παρουσιάσουν τις ικανότητές τους, να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και να συμμετάσχουν ενεργά στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύοντας την αίσθηση ισότητας και συμπερίληψης.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα αυτής της ανασκόπησης δείχνουν ότι οι εικαστικές τέχνες αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ΝΑ. Παρέχουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει την επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την αυτοπεποίθηση και την συναισθηματική ευημερία, ενώ παράλληλα προάγουν τη συνολική ενσωμάτωσή στην κοινωνία. Αποτελούν μέσο έκφρασης και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων, επιτρέποντας στο άτομο να επικοινωνεί ακόμα και αυτά που δεν μπορεί να επικοινωνήσει με το λόγο. Αυτή η δυνατότητα αλληλεπίδρασης δημιουργεί τις ιδανικές συνθήκες για την κοινωνικοποίηση και την αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να κατανοηθεί βαθύτερα ο τρόπος με τον οποίο οι εικαστικές τέχνες μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα στις ανάγκες αυτών των μαθητών και να ενσωματωθούν αποτελεσματικότερα στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

4. Συμπεράσματα-προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι οι Εικαστικές Τέχνες συμβάλλουν:

-Στην ενίσχυση της επικοινωνίας διότι αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας για τα άτομα με Νοητική Αναπηρία (ΝΑ), καθώς παρέχουν μη λεκτικά μέσα έκφρασης. Η τέχνη επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν συναισθήματα, σκέψεις και εμπειρίες με τρόπο που δεν μπορεί να επιτευχθεί με την παραδοσιακή λεκτική επικοινωνία. Η χρήση χρωμάτων, σχημάτων και συμβολισμών συμβάλλει στη διατύπωση και την επεξήγηση συναισθημάτων, επιτρέποντας στα άτομα με ΝΑ να εκφράσουν τις ιδέες τους και να συνδεθούν με άλλους.

-Στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η αναμονή της σειράς και ο σεβασμός στους άλλους. Οι ομαδικές δραστηριότητες δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και συνεργασίας και κατ΄ επέκταση ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Τα έργα τέχνης που δημιουργούνται συλλογικά προάγουν την κοινή εμπειρία και την αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα.

-Στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. Η θετική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές για τα έργα τους ενισχύει την αυτό-εικόνα και αυτοεκτίμησή τους. Η συμμετοχή σε εικαστικές δραστηριότητες τους επιτρέπει να αισθάνονται περήφανοι για τις δημιουργίες τους, αναπτύσσοντας τη δική τους προσωπική ταυτότητα.

-Στην συναισθηματική ευημερία και αυτορύθμιση, βοηθώντας τα άτομα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και να μειώνουν το άγχος και το στρες. Μέσω της τέχνης, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες αυτοελέγχου που επηρεάζουν θετικά τις κοινωνικές τους σχέσεις και την καθημερινή τους ζωή.

-Στην κοινωνική ένταξη και καταπολέμηση στερεοτύπων διότι ενισχύουν την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ΝΑ στα σχολικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Η συμμετοχή τους σε εικαστικές δραστηριότητες αμφισβητεί τα στερεότυπα και προάγει την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Η τέχνη ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την κοινωνική αποδοχή, ενισχύοντας την αίσθηση της ισότητας.

-Στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω ενσυνειδητότητας. Η ενσυνειδητότητα μέσω της τέχνης ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την κατανόηση των άλλων

Η Εικαστική Εκπαίδευση αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με ΝΑ. Παρέχει έναν χώρο για μη λεκτική επικοινωνία, ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση, ενώ προάγει την συναισθηματική ευημερία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η τέχνη επιτρέπει στους μαθητές με ΝΑ να εκφράζουν την προσωπική τους ταυτότητα και να συμμετέχουν ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες που ενισχύουν την κοινωνική τους αποδοχή και την αίσθηση του ανήκειν.

Για να επιτευχθούν τα πλήρη οφέλη της τέχνης, απαιτείται περαιτέρω έρευνα και προσαρμογή των προγραμμάτων ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ΝΑ. Είναι απαραίτητη η χαρτογράφηση των μηχανισμών μέσω των οποίων η τέχνη οδηγεί στην ενίσχυση συγκεκριμένων μεταβλητών που αφορούν τις κοινωνικές ικανότητες, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την αυτο-αποτελεσματικότητα και τις ικανότητες συμπεριφοράς και, ως εκ τούτου, ορίζουν τους κρίσιμους παράγοντες που συνεπάγεται η κοινωνική ζωή (Carter et al., 2010; Hughes et al., 2013). Οι προσεγγίσεις θα πρέπει να ενσωματώνουν διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, πρακτικές βελτίωσης της επικοινωνίας, μείωση των προκλήσεων συμπεριφοράς (Lyons et al., 2016), έτσι ώστε να εξοπλίζονται τα άτομα με δεξιότητες, συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους και να διαχειρίζονται αγχωτικές κοινωνικές συνδέσεις.

5. Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Adams, D., & Oliver, C. (2011). *The expression and assessment of emotions and internal states in individuals with severe or profound intellectual disabilities. Clinical Psychology Review*, 31(3), 293–306.

American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA.

Baumeister, R. F., Vohs, K. D. (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications.* Guilford Publications.

Bayer, K., Liman Turan, S. (2023). The effect of visual art activities on socialization and stress management of individuals with special needs. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(4), 690–708.

Bellini, S., Akullian, J., Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*, 36(1), 80-90.

Boulanger, J. (2022). *Ways of knowing, ways of being: Exploring a good life through participatory audio/visual methods with people labelled with an intellectual disability* (Doctoral dissertation). University of Ottawa.

Bowen, P. W. (2019). *Emotional intelligence: Does it really matter?: A guide to coping with stressful experiences.* Vernon Press.

Carter, E. W., Sisco, L. G., Chung, Y., Stanton-Chapman, T. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and/or autism: A map of the intervention literature. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 35, 63–79.

Chalmers, F. G. (2019). Culturally based versus universally based understanding of art. In D. Garnet and A. Sinner (eds) *Art, culture, and pedagogy*. Leiden, Boston: Brill Sense, 9–16

Coholic, D., Schwabe, N., Lander, K. (2020). A scoping review of arts-based mindfulness interventions for children and youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37(5), 511–526.

Connor, D. J., Gabel, S. L. (2013). "Cripping" the Curriculum Through Academic Activism: Working Toward Increasing Global Exchanges to Reframe (Dis)Ability and Education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 100–118.

De Kock, T., Button, B. (2018). The role of collaborative art activities in the social and emotional development of primary school children. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), 1-10.

Dykens, E. M. (1995). *Measuring behavioral phenotypes: Provocations from the "new genetics".* ***American Journal on Mental Retardation*****, 99**(5), 522–532.

Einfeld, S. L., Ellis, L. A., Emerson, E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 36(2), 137–143.

Erikson, E. H. (1994). Identity and the life cycle: Selected papers. New York: W. W. Norton.

Escaño, C., Maeso-Broncano, A., Mañero, J. (2021). Art education and development cooperation: A project in educational centres for children with special needs in India. *International Journal of Art & Design Education*, 40(2), 404–419.

Fajrie, N., Purbasari, I., Bamiro, N., Evans, D. (2024). Does art education matter in inclusiveness for learners with disabilities? A systematic review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(6), 96-124.

Freilich, R., Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 97-105.

Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville, B., Hammond, M. A. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: Effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation, 111*(5), 336–356.

Hughes, C., Kaplan, K., Bernstein, R., Boykin, M., Reilly, C., Brigham, N., … Harvey, M. (2013). Increasing social interaction skills of secondary school students with autism and/or intellectual disability: A review of interventions. Research and Practice for Persons With Severe Disabilities, 37, 288–307.

Jabbour, R. (2023). Educational benefits of art integration for students with disabilities (Doctoral dissertation). University of Rochester.

Jean-Berluche, D. (2024). Creative expression and mental health. *Journal of Creativity*, 34(2), 100083.

Kallio-Tavin, M. (2020). Disability studies as a site of knowledge in art education. *International Journal of Education through Art*, 16(1), 3–11.

Keifer-Boyd, K., Bastos, F., Richardson, J., Wexler, A. (2018). Disability justice: Rethinking "inclusion" in arts education research. *Studies in Art Education*, 59(3), 267–271.

Kirby, L. (2023). Inclusive arts-based learning experiences for adults with learning disabilities: A participatory action research approach. *Journal of Inclusive Education,* 15(3), 245-263.

Lusebrink, V. B. (2018). *Imagery and visual expression in therapy.* Springer Publishing.

Lyons, G. L., Huber, H. B., Carter, E. W., Chen, R., Asmus, J. A. (2016). Assessing the social skills and problem behaviors of adolescents with severe disabilities enrolled in general education classes. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121, 327–345.

Malchiodi, C. A. (2006). *The art therapy sourcebook*. New York: McGraw-Hill.

Mareza, L., Mustadi, A., Dewi, D. S. E., Mumpuniarti, Suwarjo. (2024). Arts Education for Children with Disabilities: A Systematic Literature Review. Center for Educational Policy Studies Journal.

Matson, J. L., Boisjoli, J. A. (2009). Restraint procedures and challenging behaviours in intellectual disability: An analysis of causative factors. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(2), 111–117.

Matson, J. L., Cervantes, P. E. (2014). Commonly studied comorbid psychopathologies among persons with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities,* 35(5), 952–962.

Merrells, J., Buchanan, A., Waters, R. (2018). The experience of social inclusion for people with intellectual disability in community recreational programs: A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability,* 43(4), 381-391.

Pavlicevic, M., O'Neil, N., Powell, H., Jones, O., Sampathianaki, E. (2014). Making music, making friends: Long-term music therapy with young adults with severe learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18(1), 5-19.

Penketh, C. (2017). 'Children see before they speak': An exploration of ableism in art education. *Disability & Society*, 32(1), 110–127.

Reason, M., Ward, C. (2022). Improving, achieving, excelling: Developing inclusive assessment processes for a degree-level learning disability arts programme. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 27(1), 137–146.

Schalock, R., Verdugo M.A. (2002). *A Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. Baltimore: AAMR.

Schalock, R. L., Verdugo, M. Á. (2012). *A leadership guide for today's disabilities organizations: Overcoming challenges and making change happen*. Towson, MD: Brookes Publishing.

Simonoff, E. (2015). Intellectual disability. In A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M. J. Snowling, & E. Taylor (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry*. Hoboken, Nj: Wiley-Blackwell, 1019–1037.

Sjoqvist, A., Goransson, K. Bengtsson, K. Hansson, S. (2021). The Arts: A Precious Part of Special Education? How Principals Value Arts Education in Compulsory School for Pupils with Intellectual Disability in Sweden, European Journal of Special Need Education, 36(3), 454-468.

Symeonidou, S. (2018). Disability, the arts and the curriculum: Is there common ground? *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 50-65.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ware, L. (2011). When Art Informs: Inviting Ways to See the Unexpected. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 194-202.

Winner, E., Goldstein, T. R., Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.

Η ΠΟΔΗΛΑΣΙΑ ΚΑΙ Η ΠΕΖΟΠΟΡΙΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Παπίστας Φώτιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ11

Περίληψη

Ο βασικός σκοπός τούτης της ανασκόπησης είναι η προσέγγιση εναλλακτικών μέσων μετακίνησης (βάδισμα-ποδηλασία) και η εφαρμογή τους στην καθημερινότητα έτσι ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα ζωής των ατόμων. Για την δόμηση της ανασκόπησης διερευνήθηκαν άρθρα της τελευταίας δεκαετίας (2002 και μετά) ενώ η εύρεση τους πραγματοποιήθηκε από τις μηχανές αναζήτησης:Pub-Med, Science Direct. Η ενσωμάτωση της ενεργητικής μετακίνησης στην καθημερινότητα μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στον τομέα της υγείας των πολιτών και στην διατήρηση του περιβάλλοντος. Ο σχεδιασμός κατάλληλων υποδομών κρίνεται απαραίτητος προκείμενου να υπάρξει προσανατολισμός στην κατεύθυνση της ενεργητικής μετακίνησης.

Λέξεις κλειδιά: Ποδηλασία, Πεζοπορία, Δημόσια Υγεία, Περιβάλλον.

1. Εισαγωγή

Σύγχρονα κοινωνικό-οικολογικά μοντέλα δίδουν έμφαση στην σχέση μεταξύ της διατήρησης του φυσικού περιβάλλοντος και της φυσικής δραστηριότητας. Το περπάτημα και η ποδηλασία είναι από τις καταλληλότερες αθλητικές δραστηριότητες οι οποίες είναι προσβάσιμες και εύκολο να προσαρμοστούν στις καθημερινές δραστηριότητες (Laufenberg, Clarys, Bourdeaudhuij, Holle, Verté, Witte, Donder, Buffel, Dury & Deforche, 2012). Έχει αποδειχθεί ότι συγκεκριμένοι τύποι μέτριας έντασης δραστηριότητας όπως το βάδισμα και η ποδηλασία σχετίζονται με θετικές επιδράσεις στην υγεία. Για παράδειγμα ενήλικοι που βαδίζουν και ποδηλατούν για την εργασία (Commuter Cyclists) διαθέτουν υψηλότερη κάρδιοαναπνευστική αρμοστικότητα (Brownson, Hoehner, Day, Forsyth & Sallis, 2009) και έχουν χαμηλότερο κίνδυνο θνησιμότητας συγκριτικά με τους non cycling commuters ανεξαρτήτως με την φυσική δραστηριότητα που εφαρμοζόταν στον ελεύθερο χρόνο (Brug, Lenthe & Kremers, 2006). Επιπλέον προάγοντας το βάδισμα και την ποδηλασία είτε έως μέσα μετακίνησης είτε έως δραστηριότητες αναψυχής είναι πιθανό να σχετίζεται με ευρύτερα κοινωνικά οφέλη όπως ο περιορισμός της κυκλοφοριακής συμφόρησης, της μόλυνσης του αέρα και τις εκπομπές του διοξειδίου (Trost, Owen, Bauman, Sallis & Brown,2002) Φυσική Δραστηριότητα Βελτίωσης Υγείας (HEPA) Health-Enhancing Physical Activity έχει καθορισθεί ως 30 λεπτά η περισσότερο μέτριας έντασης άσκηση όλες τις ημέρες της εβδομάδας. Η ενσωμάτωση της στην καθημερινότητα έως τρόπου ζωής είναι πολύ πιθανό να διευκολύνει την μόνιμη υιοθέτηση τέτοιας συμπεριφοράς. Η ποδηλασία και το βάδισμα όταν εφαρμόζονται στην καθημερινότητα με επαρκή διάρκεια ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις προϋποθέσεις της (HEPA) (Vuori, Paronen, 2005)

Είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι μια αύξηση στο περπάτημα και την ποδηλασία για κοντινούς προορισμούς σε αστικές περιοχές θα μπορούσε να μείωση την κυκλοφοριακή συμφόρηση να προάγει την προσωπική υγεία κα να μείωση την εκπομπή ρύπων. Ακόμη και **μέτριας επιτυχίας ενεργοποίηση των πολιτών** για χρήση βαδίσματος και ποδηλασία θα μπορούσε να έχει σημαντικά **οφέλη** στα άτομα στην **οικονομία στην κοινωνία και στο περιβάλλον (**Pooley, Horton, Scheldeman, Tight, Jones, Chisholm, Harwatt & Jopson, 2011).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ενεργητική Μετακίνηση (Active commuting)

Η ενεργητική μετακίνηση (Active Commuting) αυξάνει τα επίπεδα της φυσικής δραστηριότητας και είναι περισσότερο πιθανό να υιοθετηθεί και να υποστηριχθεί από τα προγράμματα άσκησης (Tin, Woodward,Thornle & Ameratunga, 2006). Παρά τα εν δυνάμει οφέλη στο επίπεδο της υγείας, του περιβάλλοντος, τα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη, η ποδηλασία και το περπάτημα αποτελούν μια αναπτυσσόμενη τάση μέσων μετακίνησης σε πολλές χώρες. Το περπάτημα είναι η συχνότερη φυσική δραστηριότητα όπως αναφέρθηκε σε έρευνες στην βόρεια Αμερική, Αυστραλία και Ευρώπη το περπάτημα καθώς επίσης και η ποδηλασία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για μετακίνηση και ψυχαγωγία. Επίσης και οι δύο δραστηριότητες αντιπροσωπεύουν στόχους προτεραιότητας για δημόσια στρατηγική υγείας προάγοντας την φυσική δραστηριότητα καθώς μπορεί να εκτελεστεί κατά την διάρκεια τη μέρας με χαμηλό κόστος. Ενώ ταυτόχρονα μπορεί να γίνουν ευεργετικές τόσο για την υγεία όσο και για το περιβάλλον (Charreire,et.al, 2012). Το 1996 η Αγγλική Συντηρητική Κυβέρνηση δημοσίευσε το National Cycling Strategy (NCS) το οποίο έθεσε έως στόχο τον διπλασιασμό σε εθνικό επίπεδο της χρήσης ποδηλάτου από 2% των μετακινήσεων σε 4% το 2002 και τον επαναδιπλασιασμό του σε 8% το 2012 (Gaffron, 2003). Η Νέα Ζηλανδία είναι ανάμεσα στις χώρες με το υψηλότερο ποσοστό ιδιοκτησίας αυτοκινήτου στον κόσμο (607 αυτοκίνητα ανά 1000 κατοίκους). Σύμφωνα με στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις εθνικές απογραφές (1991,1996,2001,2006) παρατηρήθηκε σταθερή μείωση στην ενεργητική μετακίνηση (AC) στην χρήση βαδίσματος και ποδηλασίας για μεταφορά στην εργασία γεγονός που προβλημάτισε και έδωσε ευκαιρία για στοχοποίηση και τροποποίηση των στρατηγικών μεταφοράς με σκοπό την προαγωγή (Active Commuting) της ενεργητικής μετακίνησης (Tin, Woodward,Thornle & Ameratunga, 2006)

2.2. Υποδομές και διατήρηση του περιβάλλοντος (Infrastructure and environmental conservation)

Υπάρχουν σημαντικές αποδείξεις οι οποίες εντόπισαν σημαντικές διαφορές όσον αφορά την υποδομή του περιβάλλοντος για ανάπτυξη φυσικής δραστηριότητας (υποδομές για περπάτημα ποδηλασία , διαθεσιμότητα δημόσιας μετακίνησης , πυκνότητα σπιτιών) η οποία επηρεάζει την πιθανότητα των πολιτών να κάνουν χρήση ενεργητικής μεταφοράς στην καθημερινότητα τους (Saelens, Sallis & Frank, 2003). Τα άτομα που ζουν σε περιοχές όπου υπάρχει προσβασιμότητα για περπάτημα και ποδηλασία είναι περισσότερο πιθανό να εμπλακούν σε αυτές τις φόρμες ενεργής μετακίνησης (Saelens, Handy, 2008). Το βάδισμα και η ποδηλασία μπορεί να παρέχει πολύτιμη καθημερινή δραστηριότητα (Bassett, Pucher, Buehler, Thompson & Crouter, 2008). Τέτοιες δραστηριότητες αυξάνουν τον ρυθμό κατανάλωσης θερμίδων (Besser, Dannenberg, 2005) και γενικά προσφέρουν μέτριας έντασης δραστηριότητα με θετικά οφέλη για την υγεία (Hu ,Willett, Stampfer, Colditz, Manson, 2004). Έτσι η συμπεριφορά μετακίνησης μπορεί να έχει μέγιστη επίδραση στην υγεία και στην μακροζωία (Andersen, Schnohr, Schroll, Hein, 2000). Το βάδισμα και η ποδηλασία θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σε εναλλακτικούς στόχους μετακίνησης θεμελιώνοντας φιλικές κοινότητες με την διατήρηση του περιβάλλοντος, την μείωση της κυκλοφορίας και της μόλυνσης. Έχουν γίνει πολλές εθνικές και τοπικές πρωτοβουλίες να προάγουν το περπάτημα και την ποδηλασία αλλά χωρίς **μακροπρόθεσμο όραμα** και **δομημένη στρατηγική** είναι δύσκολο να επιτευχθεί αξιοσημείωτη αλλαγή. Συμφώνα με τα σύγχρονα κοινωνικό- οικολογικά μοντέλα, τα χαρακτηριστικά των ατόμων και των συνοικιών συνεισφέρουν στην διευκόλυνση η τον περιορισμό των υγιεινών έξεων που ίσως βοηθούν στο να περιοριστούν χρόνιες ασθένειες (Sallis, Cervero, Ascher, Henderson, Kraft & Kerr 2006). Επιπρόσθετα στις κοινωνικές επιρροές ο ρόλος του χτισίματος ενός υγιούς περιβάλλοντος είναι ευρέως αναγνωρισμένο σε αστικές περιοχές. **Τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος** όπως η πυκνότητα των προορισμών και η διαθεσιμότητα των πεζοδρομίων έχει αποδειχθεί ότι σχετίζονται με φυσική δραστηριότητα είτε έως ψυχαγωγία είτε έως

μετακίνηση.**[8]** Η λειτουργικότητα, αναφέρεται στα φυσικά γνωρίσματα των δρόμων και των μονοπατιών τον τύπο και την ταχύτητα της κυκλοφοριακής συχνότητας και την ύπαρξη απευθείας διαδρομών. Η ασφάλεια αναφέρεται στην ανάγκη για προσωπική ασφάλεια κατά την μετακίνηση η ύπαρξη φωτισμού, επιτήρησης, η διαθεσιμότητα διασταυρώσεων. Η αισθητική αναφέρεται στην ύπαρξη ευχάριστου περιβάλλοντος όπως η παρουσία πάρκων, αρχιτεκτονικής παρέμβασης και φυσικής θεάς. Οι προορισμοί αναφέρονται στην διαθεσιμότητα ευκολιών της συνοικίας όπως πάρκων σχολείων, καταστημάτων (Pikoraa, Cortia, Bulla, Jamrozika & Donovana, 2007)

2.3. Βάδισμα- Ποδηλασία και Νοσηρότητα (Walking-Cycling And Morbidity)

Υπάρχουν ισχυρές αποδείξεις της θετικής επίδρασης της φυσικής δραστηριότητας στην υγεία. Καθημερινή μέτρια η έντονη φυσική δραστηριότητα 30 λεπτών διάρκειας συνεισφέρει στην μείωση της θνησιμότητας και στην αποφυγή η καθυστέρηση νοσημάτων όπως οι καρδιοαγγειακές παθήσεις, εγκεφαλικά, καρκίνου του εντέρου του στήθους η τύπου 2 διαβήτη (Matthews , Jurj , Shu, Li , Yang , Li, Gao & Zheng, 2000) Βελτιώνοντας και την συναισθηματική μας υγεία (Bell, Swinburn, 2006)**.** Είναι χαρακτηριστικό ότι ευρωπαϊκές χώρες με υψηλότερα ποσοστά βαδίσματος και ποδηλασίας έχουν πολύ χαμηλότερα ποσοστά παχυσαρκίας, διαβήτη, και υπέρτασης συγκριτικά με τις Η.Π.Α. Η Ολλανδία, η Δανία και η Σουηδία, για παράδειγμα έχουν ποσοστά παχυσαρκίας μόνο το 1/3 συγκριτικά με την Αμερική ενώ η Γερμανία είναι στο ½.Επιπλέον ο Μέσος του Προσδόκιμού Επιβίωσης σε τούτες τις ευρωπαϊκές χώρες είναι 2.5 έως 4.4 χρόνια μακροβιότερος σε σχέση με της Η.Π.Α ενώ η κατά άτομο δαπάνη υγείας είναι μισή συγκριτικά με την Η.Π.Α. (Pucher, Dijk, 2011). Η θετική επίδραση της φυσικής δραστηριότητας ίσως συνθέτει ένα σημαντικό στοιχείο στην οικονομική εκτίμηση των πολιτικών μέτρων που προωθούν την ποδηλασία και το περπάτημα έως μέσα μετακίνησης συνεισφέροντας στην ανάπτυξη δομών σε ποσότητα και ποιότητα. Η ποδηλασία στην εργασία η στο σχολείο είναι σχετικά μιας υψηλής έντασης δραστηριότητα η οποία είναι αρκετή για μέγιστα αποτελέσματα στην υγεία (Veisten, Flügel, Ramjerdi & Minken, 2008) Ενήλικες που συστηματικά χρησιμοποιούσαν ποδήλατο η βάδιζαν για την μετακίνηση στην εργασία τους είχαν καλύτερη κάρδιο-αναπνευστική αρμοστικότητα συγκριτικά με αυτούς που δεν εκτέλουσαν ενεργητική μετακίνηση (Panter, Griffin, Jones, Mackett & Ogilvie) Σύμφωνα με έρευνα που διερεύνησε την επίδραση της χρήσης ποδηλάτου για μετακίνηση στην εργασία(commuter cycling) για 8 εβδομάδες σε άνδρες και γυναίκες συγκριτικά με δείγμα ελέγχου παρατηρήθηκε αισθητή βελτίωση στην κάρδιοαναπνευστική αρμοστικότητα. Ενώ παρατηρήθηκε και μείωση στο ποσοστό λίπους των Commuter Cycling (Møller, Østergaard. Gade, Nielsen & Andersen, 2009). Καταγράφονται σημαντικές διαφορές στις προσαρμογές από την αρχική μέτρηση (Baseline)έως την επαναμέτρηση (Follow-up) μεταξύ της ομάδας δράσης και την ομάδα ελέγχου.

3. Συμπεράσματα

Συνεπώς η ανάπτυξη εθνικών στρατηγικών που θα έθετε ως στόχους:

- ✓ την δημιουργία κατάλληλων υποδομών για ενεργητική μετακίνηση των πολιτών (βάδισμα – ποδηλασία)
- ✓ την δημιουργία πάρκων που θα αναβάθμιζε την χρήση ποδηλάτου-βαδίσματος έως δραστηριότητα αναψυχής
- ✓ την παροχή κινήτρων στους πολίτες για αύξηση της χρήσης ποδηλάτου-βαδίσματος τόσο ως ενεργητική μετακίνηση όσο και ως δραστηριότητα αναψυχής
- ✓ την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης, με μια νέα πρόταση για τροποποίηση του τρόπου ζωής (lifestyle modification)

Θα προσέδιδε πολλαπλά οφέλη στην δημόσια υγεία, στην προστασία του πειβάλλοντος και στο επίπεδο αναβάθμισης ποιότητας ζωής των πολιτών.

Βιβλιογραφία

Ainsworth BE, Haskell WL, Whitt MC, et al. (2000). Compendium of physical activities: an update of activity codes and MET intensities. *Med Sci Sports Exerc.*: *32.*

Bassett DR, Jr, Pucher J, Buehler R, Thompson DL, Crouter SE (2008). Walking, cycling, and obesity rates in Europe, North America, and Australia. *J Phys Act Health. ;*5(6):795–814.

Bell AC, Garrard J, Swinburn BA. (2006). Active transport to work in Australia: is it all downhill from here? *Asia Pac J Public Health.*18:62–68.

Besser LM, Dannenberg AL. (2005). Walking to public transit: steps to help meet physical activity recommendations. *Am J Prev Med.* 29(4):273–280.

Brennan Ramirez LK, Hoehner CM, Brownson RC, et al.(2006). Indicators of activity-friendly communities: an evidence-based consensus process. *Am J Prev Med.* 31(6):515–524.

Brownson RC, Hoehner CM, Day K, Forsyth A, Sallis JF. (2009). Measuring the built environment for physical activity: *Am J Prev Med.;*36 (suppl 4):S99–S123.

Brug J, van Lenthe FJ, Kremers SPJ (2006). Revisiting Kurt Lewin: How to gain insight into environmental correlates of obesogenic behaviors. *Am J Prev Med.*;31(6):525–529.

Colin G. Pooley a,⇑, Dave Horton a, Griet Scheldeman a, Miles Tight b, Tim Jones c, Alison Chisholm c,Helen Harwatt b, Anne Jopson (2011). Household decision-making for everyday travel: a case study of walking and cycling in Lancaster (UK) *Journal of Transport Geography* 19 1601–1607

Greenberg M, Lane R, Zupan J, Renne J (2005). Physical activity and use of suburban train stations: an exploratory analysis. *J. Public Transp.;8(3)*:89–116.

Health Econ Rev. 2011; 1: 3. Promoting Safe Walking and Cycling to Improve Public Health: Lessons From The Netherlands and Germany *Am J Public Health.* 93(9): 1509–1516.

Hu FB, Willett WC, Li T, Stampfer MJ, Colditz GA, Manson JE (2004). Adiposity as compared with physical activity in predicting mortality among women. *N Engl J Med.;*351(26):2694–2703.

Jelle Van Laufenberg, Peter Clarys, Isle De Bourdeaudhuij, Veered Van Holle, Dominique Verté, Nice De Witte, Elisabeth De Donder (2012), Tine Buffel Sarah Dury and Benedict Deforche1 Physical environmental factors related to walking and cycling in older adults: the Belgian aging studies. *MC Public Health*. 12: 142 [1]

Jenna Panter, Simon Griffin, Andrew Jones, Roger Mackett, and David Ogilvie (2011). Correlates of time spent walking and cycling to and from work: baseline results from the commuting and health in Cambridge study. I*nt J Behav Nutr Phys Act.*; 8: 124.

Matthews CE, Jurj AL, Shu XO, et al. Influence of exercise, walking, cycling, and overall nonexercise physical activity on mortality in Chinese women (2008). *Am J Epidemiol.* 165(12):1343–1350.

Matthews CE, Jurj AL, Shu X-O, Li H-L, Yang G, Li Q, Gao Y-U, Zheng W (2000). Influence of exercise, walking, cycling, and overall non exercise physical activity on mortality in Chinese women. *American Journal of Epidemiology.*;165:1343–135

Saelens BE, Handy SL. Built environment correlates of walking: a review (2008). *Med Sci Sports Exerc.;*40: 550–566.

Saelens BE, Sallis JF, Frank LD. Environmental correlates of walking and cycling: findings from the transportation, urban design, and planning literatures (2003); *Ann Behav Med.* 25(2):80–91.

Sallis JF, Cervero RB, Ascher W, Henderson KA, Kraft MK, Kerr J (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annu Rev Public Health.* 27:297–322.

Trost SG, Owen N, Bauman AE, Sallis JF, Brown W . (2002). Correlates of adults' participation in physical activity: review and update. Med Sci Sports Exerc.;34(12):1996–2001.

ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΥΣΤΕΓΑΣΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αλεπλιώτης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ11
Γεωργίου Αθανάσιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Πατέλη Ολυμπία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Το παραδοσιακό μοντέλο ατομικής μάθησης αντικαθίσταται ολοένα και περισσότερο από συνεργατικές προσεγγίσεις που ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ομαδικότητα και τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Η παρούσα εργασία διερευνά τα οφέλη και τις προκλήσεις της συστέγασης του 2ου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Ρόδου και του 1ου Δημοτικού Σχολείου Κρεμαστής κατά τα δύο πρώτα έτη λειτουργίας τους. Η έρευνα βασίστηκε σε προσωπικές συνεντεύξεις 15 εκπαιδευτικών ειδικής και 15 γενικής εκπαίδευσης και των δύο σχολείων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές και των δύο σχολείων, κυρίως σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο, με καθοριστικό ρόλο να διαδραματίζουν το οικογενειακό και κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Παράλληλα, εντοπίστηκαν ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες που επηρέασαν τη λειτουργία της συστέγασης. Συνολικά, η συνύπαρξη σχολείων ειδικής και γενικής εκπαίδευσης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, αναδεικνύοντας την ανάγκη για κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και την ολιστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Λέξεις κλειδιά: συστέγαση, οφέλη, προκλήσεις

1. Εισαγωγή

Η συστέγαση ειδικών σχολείων και σχολείων τυπικής εκπαίδευσης αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα ζήτημα με έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον, που προβληματίζει και την εκπαιδευτική κοινότητα, διότι έχει άρρηκτη σύνδεση με την έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Ainscow, 2007) και την προώθηση της ισότητας σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει στην διασαφήνιση αυτών των δύο παραπάνω όρων λόγω της ύπαρξης έντονων εννοιολογικών διαφορών ως προς τις αξίες και τις πρακτικές τους (Sigstad, 2017). Ο όρος της κοινωνικής ενσωμάτωσης αποδίδεται ως η διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου με τέτοιο τρόπο ώστε να συμπεριληφθεί αργοτερα στην κοινωνία, ενώ η εκπαιδευτική συμπερίληψη αναφέρεται στην ικανότητα και την δυνατότητα των μαθητών ειδικής εκπαόδευσης μιας σχολικής κοινότητας να δρούν και να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του γενικού σχολείου, αποτελώντας ισότιμα και σημαντικά μέλη της σχολικής κοινότητας και αναπόσπαστο κομμάτι αυτής (Farrell, 2000). Η πρακτική αυτή έχει ως πρωτεύοντα στόχο και βασική επιδίωξη τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσφέρωντας ποικίλλα ερεθίσματα, και παράλληλα ένα υγιές εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου κυριαρχούν και προάγονται βασικές αξίες, όπως η αποδοχή, η ομαδικότητα, η συνεργασία και η κοινωνική συνοχή (Leijen et al., 2021). Μέσα σε ένα πλαίσιο σύμπραξης και σύμπνοιας οι μαθητές οποιαδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν ολιστικά την προσωπικότητα τους και στοιχεία του χαρακτήρα τους και να βελτιωθούν σε όλους τους τομείς ανάπτυξης τους. Ο κυρίαρχος σκοπός της πρακτικής εφαρμογής της συστέγασης των δύο αυτών διαφορετικών τύπου σχολείων αποτελεί η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, διευκολύνωντας την αλληλεπίδραση των μαθητών και την δημιουργία ενός

πολυδιάστατου μοντέλου συνεκπαίδευσης (Norwich, 2008). Τα οφέλη που προκύπτουν είναι πολλαπλά και αμφίπλευρα και για τους δυο τύπους σχολείων και αναφέρονται τόσο στην προσπάθεια αποδοχής και στην μείωση των πιθανών υπαρχουσών προκαταλήψεων για την αναπηρία από την πλευρά των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης, όσο και στην προσπάθεια κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών ειδικής εκπαίδευσης (Woodcock et al., 2022). Όσον αφορά το θεσμικό επίπεδο, η συστέγαση αποτελεί και ένα μέσο αναμόρφωσης του συστήματος της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας την διαφοροποιημένη διδασκαλία, την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την χρήση καινοτόμων παισαγωγικών πρακτικών. Παρόλα αυτά, η πρακτική εφαρμογή της συστέγασης σχολείων ειδικής εκπαίδευσης με σχολεία τυπικής εγειρεί μια σειρά από σημαντικές προκλήσεις, όπου το εκαιδευτικό προσωπικό, το οικογενειακό περιβάλλον και οι ίδιοι οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν. Τα ζητήματα που προκύπτουν δεν αφορούν μόνο τον ανθρώπινο παράγοντα με την διάθεση κατάλληλων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την κατάλληλη κατάρτιση και επιστημονική γνώση, αλλά και με την υλικοτεχνική υποδομή και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό του σχολείου.Η απουσία, επιπροσθέτως, ενός προσαρμοσμένου και αποτελεσματικού θεσμικού πλαισίου που να συντονίζει την εύρυθμη λειτουργία σε περίπτωση συστέγασης ειδικών και γενικών σχολικών μονάδων δημιουργεί ακόμη ένα σημαντικό εμπόδιο στην συνεκπαίδευση. Στόχος της παρούσας επιστημονικής εργασίας είναι η διερεύνηση των οφελών και των προκλήσεων της συστέγασης μεταξύ δύο σχολείων στην γεωγραφική περιοχή της Ρόδου, του 2ου Ειδικού Δημοτικού σχολείου Ρόδου και του 1ου Δημοτικού σχολείου Κρεμαστής, ως μια περίπτωση μελέτης. Μέσα από αυτή, επιδιώκεται η ανάδειξη καίριων παραγόντων που παρακωλύουν την επιτυχή εφαρμογή της συστέγασης και η διαμόρφωση κατάλληλων πρακτικών που να υποστηρίζουν την συμπερίληψη.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Για την διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων και προαπαιτούμενο για την διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε η συγκατάθεση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης των δύο σχολείων μέσα από την συμπλήρωση ενός εντύπου συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα, εφόσον πραγματοποιήθηκε και λεκτική ενημέρωση για το περιεχόμενο της συνέντευξης που θα ακολουθούσε. Στο έγγραφο αυτό υπήρχαν η πλήρη ενημέρωση και οι απαραίτητες πληροφορίες για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, την πλήρη εμπιστευτικότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τον τρόπο διάχυσης και χρήσης των αποτελεσμάτων και βασικές πληροφορίες όπως το ονοματεπώνυμο του εκπαιδευτικού. Την τελική συγκατάθεση έδωσαν 15 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και 15 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτέλεσαν και το τελικό δείγμα της παρούσας εργασίας. Όσον αφορά τα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος 12 ήταν οι άνδρες συμμετέχοντες, ενώ οι υπόλοιποι 18 ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει η συμπλήρωση των ετών υπηρεσίας στα παρόντα σχολεία, λαμβάνοντας υπόψη το δεύτερο χρόνο λειτουργίας του ειδικού σχολείου, όπου μόλις 5 εκπαιδευτικοί από το συνολικό δείγμα δίδασκαν και τα δύο έτη στις σχολικές αυτές μονάδες. Κάτι τέτοιο σηματοδοτεί ένα από τα βασικά ζητήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία με την συνεχή αλλαγή των εκπαιδευτικών ειδικότερα στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής.

2.2 Εργαλεία αξιολόγησης

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την άντληση πληροφοριών και την προσέγγιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ήταν η μέθοδος της συνέντευξης, μια ποιοτική μορφή αξιολόγησης και εξαγωγής συμπερασμάτων. Ειδικότερα, εφαρμόσθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, όπου υποστηρίζεται ένας αρκετά ικανοποιητικός βαθμός ευελιξίας του ερευνητικού υποκειμένου, με το ίδιο να δύναται να αναπτύξει το ζήτημα που του θέτει ο ερευνητής με μια πιο ελεύθερη περιγαφή των εμπειριών του. Η διάρκεια των συνεντεύξεων είχε ως μέγιστο χρονικό όριο την μια διδακτική

ώρα, ενώ προσαρμόσθηκε στην επιθυμία των συμμετεχόντων και στην ροή της συζήτησης. Η καταγραφή των απαντήσεων έγινε μέσα από την ηχογράφηση της συνέντευξης, η οποία έλαβε χώρα στον χώρο της σχολικής μονάδας που ενεδείχθη, λόγω της απουσίας εξωτερικών ερεθισμάτων. Ο κεντρικός άξονας της συνέντευξης ήταν και οι δυο θεματικές τις εργασίας, δηλαδή τα οφέλη και οι προκλήσεις, όπως και χωρίστηκε σε δυο μέρη για την εμβάθυνση στον εκάστοτε άξονα από τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της μεθόδου της ημιδομημένης συνέντευξης η συνέντευξη πρέπει να εχει την μορφή διαλόγου, όπου καθοδηγείται από τον ερευνητή, όμως επηρεάζεται και από τον συμμετέχοντα, δίνοντας του την δυνατότητα πρωτοβουλίας και έμφασης σε σημεία ενδιαφέροντος κατά τον ίδιο. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν έδωσαν πληροφορίες και δεδομένα στο ζήτημα που κατά την γνώμη τους τους εξέφραζε περισσότερο ή ήθελαν να δώσουν περισσότερη έμφαση είτε με θετικό είτε με αρνητικό πρόσημο. Όσον αφορά τα οφέλη της συστέγασης οι ερωτήσεις που έγιναν από τον ερευνητή και ο διάλογος με τον συμμετέχοντα επικεντρώθηκε στις θεματικές των πιθανων κοινωνικών οφελών τόσο στους μαθητές με τυπικής εκπαίδευση όσο και στους μαθητές ειδικής, των ακαδημαικών και εκπαιδευτικών οφελών για τους επαιδευτικούς και των δύο τύπων σχολικών μονάδων, τις ευεργετικές επιδράσεις στο ψυχολογικό τομέα ανάπτυξης των μαθητών αμφίπλευρα, τα οφέλη για το γενικότερο σχολικό περιβάλλον και τέλος τα πιθανά ευεργετήματα τόσο στις οικογένεις των μαθητών και στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας. Το δεύτερο σκέλος της συνέντευξης που αφορούσε και τις προκλήσεις τις συστέγασης των δυο σχολείων επικεντρώθηκε στις ίδιες θεματικές, λαμβάνοντας υπόψη και την παράμετρο του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, των υποδομών των σχολικών μονάδων και την ύπαρξη εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

2.3. Αξιολόγηση Αποτελεσμάτων

Η αξιολόγηση των αποτλεσμάτων έγινε μέσα από την συλλογή και καταγραφή των δεδομένων, έπειτα από συσχετίσεις μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των δυο σχολικών μονάδων. Η καταγραφή των απαντήσεων οδήγησε στην ομαδοποίηση των απαντήσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων με την μέθοδο της ποιοτικής και περιγραφικής αξιολόγησης σε θεματικές ενότητες που βρίσκει εφαρμογή και επιφέρει θετικά αποτελέσματα η πρακτική της συστέγασης, είτε σε ζητήματα που παρακωλύουν την πρακτική της αποτελεσματικής συστέγασης.

2.4. Αποτελέσματα της έρευνας

Η πρακτική της συστέγασης δύναται να λειτουργήσει ως ένα πρότυπο μοντέλο ολιστικής εκπαίδευσης με αμοβαία οφέλη, εφόσον πραγματοποιηθεί σωστός σχεδιασμός σε πολλούς διαφορετικούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων.

Στο σύνολο των εκπαιδευτικών ως ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα της συστέγασης αναφέρθηκε η δυνατότητα για μια προσαρμοσμένη και συμπεριληπτική μάθηση, όπου η εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις ικανότητες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη ολιστικά την ανάπτυξη των ίδιων (Lüddeckens et al., 2021). Οι περισσότεροι υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί και των δύο τύπων σχολείων έχουν την δυνατότητα να συνεργαστούν και να πλαισιώσουν διαφοροποιημένα προγράμματα διδασκαλίας. Οι μαθησιακές δεξιότητες που κατακτούν ή αναπτύσσουν οι μαθητές μέσα από την συμμετοχή σε κοινές δράσεις, εκδηλώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα είναι πολλαπλές και δεν περιορίζονται μόνο στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Akbarovna, 2022). Όμως, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής έχουν την πεποίθηση πως κατά κύριο λόγο επωφελούνται οι μαθητές μη τυπικής ανπάπτυξης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή που υποστηρίζουν την ύπαρξη αμοιβαίων οφελών και εξίσου σημαντικών και για τους μαθητές τους αλλά και για τους μαθητές γενικής αγωγής. Μια πιο λεπτομερής ανάλυση της καταγραφής των απαντήσεων υπέδειξε ως βασικές μαθησιακές δεξιότητες που αναπτύσσονται στο παρόν πλαίσιο τις δεξιότητες επικοινωνίας, την κριτική σκέψη, την δημιουργική φαντασία, την ενσυναίθηση, τις

δεξιότητες συνεργασίας και την κοινωνική ευθύνη. Οι μαθητές, σε κοινά πλαίσια, εκφράζουν τις ανάγκες τους ο ένας στον άλλον μέσα από πρωτόγνωρες για αυτούς μορφές επικοινωνίας, πέρα από την λεκτική επικοινωνία, πολλές φορές κιναισθητικά,απτικά ή και με έντονη βλεμματική επαφή των μαθητών που δεν δύναται να εκφραστούν λεκτικά, σκέφτονται τρόπους για να έρθουν σε επαφή με τους συνομιλήκους τους και έρχονται σε επαφή με τον χώρο της αναπηρίας και τις διαφοροποιημένης ανάπτυξης, μαθαίνοντας χρήσιμες έννοιες, ήθη και αξίες που θα κληθούν να διαχειριστούν στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστήριξε ακόμη την δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος με την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την δυνατότητα για μια διεπιστημονική προσέγγιση που μπορεί να ωφελήσει όλους τους μαθητές.

Ένα βασικό επιχείρημα των συμμετεχόντων για την σημαντικότητα και τα πολλαπλά οφέλη της συστέγασης αποτέλεσε και η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης. Μέσα από κοινές πρακτικές δημιουργείται μια συμπεριληπτική κοινότητα, όπου όλοι αποτελούν ισότιμο μέλος της και ενεργό. Όμως, ακόμα και στο καθημερινό πλαίσιο και στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, οι μαθητές ειδικής και γενικής εκπαίδευσης έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν, αναπτύσσοντας έτσι την αλληλεγγύη και το σεβασμό στη διαφορετικότητα (Lindsay, 2007). Με την αποτύπωση προσωπικών εμπειριών από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές της γενικής αγωγής αντιμετωπίζουν πλέον το διαφορετικό ως ένα φυσικό στοιχείο της κοινωνίας και όχι ως μια εξαίρεση. Οι ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες αυξάνονται ολοένα και περισσότερο με την πρακτική της συστέγασης των δυο σχολείων, διευκολύνωντας με αυτό τον τρόπο την μετάβαση τους σε κοινωνικά περιβάλλοντα μετέπειτα εκτός σχολικής μονάδας.

Θερμοί υποστηρικτές για τα ψυχολογικά οφέλη που απολαμβάνουν οι μαθητές ειδικής αγωγής υπήρξαν το σύνολο των εκπαιδευτικών, σε σύγκριση με τους μαθητές γενικής αγωγής, όπου κατά γενική ομολογία οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι δεν αποτελούν μείζονος σημασίας. Όπως κατέστη σαφές, η πρακτική της συστέγασης μειώνει την αίσθηση της απομόνωση των μαθητών ειδικής αγωγής και το αίσθημα του στιγματισμού από το κοινωνικό σύνολο. Αντίστοιχα, οι μαθητές της γενικής εκπαίδευσης δείχνει να βελτιώνουν τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, καθώς υποστηρίζουν και συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων τους, της νοητικής τους κατάστασης και της λειτουργικότητας τους. Ως εκ τούτου, προσφέρεται η ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας στο πλαίσιο της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, με τον κάθε μαθητή να λογίζεται μοναδικός και ταυτόχρονα να αισθάνεται αποδεκτός και ικανός να συνεισφέρει.

Διφορούμενες απόψεις και αρνητικές εκφράστηκαν στον θεματικό άξονα της υλικοτεχνικής υποστήριξης και στην αξιοποίηση των πόρων των δύο σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής φάνηκε να μην θεωρούν όφελος την δημιουργία ενός ενιαίου χώρου που περιλαμβάνει κοινές εγκαταστάσεις, καθώς και κοινό υλικοτεχνικό εξοπλισμό, λόγω της πεποίθησης πως οι μαθητές ειδικής αγωγή δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν σωστά τα αντικείμενα που βρίσκονται στον περιβάλλοντα χώρο, όχι λόγω κάποιων εσκεμμένων συμπεριφορών, αλλά λόγω πιθανών κρίσεων που μπορεί να εκδηλώσουν. Ακόμα και με την ύπαρξη αξιόλογων κατά την άποψη τους συναδέλφων η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στους μαθητές ειδικής αγωγής για την ασφαλή και κατάλληλη χρήση των δομών και του εξοπλισμού είναι ελλιπής. Παρόλα αυτά, υπήρξε πλήρη συμφωνία ως προς την σημαντικότητα της ύπαρξης εξειδικευμένων αιθουσών, τεχνολογικών εργαλείων και θεραπευτικών υπηρεσιών μέσα σε ένα κοινό σχολικό περιβάλλον, προσφέροντας ποιοτική εκπαίδευση και προσβάσιμη σε όλους. Την δυνατότητα να μυηθούν σε ειδικά επαιδευτικά εργαλεία εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με την βοήθεια των συναδέλφων τους, αποκτώντας έτσι εργαλεία αξιολόγησης και παρέμβασης που θα μπορούσαν να ωφελήσουν και τους μαθητές τους, τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης.

Παρόλα αυτά, έγινε φανερό μέσα από τις συνεντεύξεις ότι για να απολαύσουν τα οφέλη αυτά όλοι οι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να προσπεραστούν μια σειρά από εμπόδια, που όπως κατέστη σαφές από το σύνολο των εκπαιδευτικών επαφίενται σε εξωτερικούς και

εσωτερικούς παράγοντες. Σημαντικό στοιχείο της έρευνας αποτέλεσε το γενικότερο πλαίσιο της σύμπνοιας των δυο σχολείων και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, με τους ίδιους να υποστηρίζουν ένα ομαδικό και συνεργατικό κλίμα με ουσιαστικό συντονισμό. Ενώ σύμφωνα με την βιβλιογραφία έχει αποδειχτεί βασική πρόκληση, στην συγκεκριμένη περίπτωση το αίσθημα της ελλιπούς καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δεν ήταν επικρατές και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής υποστήριξαν ότι η γνώμη τους για τον σχεδιασμό κατάλληλων κοινών εκπαιδευτικών πολιτικών λαμβάνονταν πάντα υπόψη. Ως εκ τούτου η ποιότητα της εκπαίδευσης των δυο σχολικών μονάδων δεν φάνηκε να επηρεάζεται ως προς τον παράγοντα αυτό, ακόμα και αν αποτελεί κατά γενική ομολογία μια σημαντική πρόκληση σε μια αποτελεσματική πρακτική συστέγασης.

Εκ του αντιθέτου, η βασικότερη πρόκληση που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ήταν η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και υποστήριξης για την πρακτική συστέγασης. Κατά την άποψη τους, ένα γενικό σχολείο δεν είναι κατάλληλα σχεδιασμένο για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών με οποιαδήποτε είδους αναπηρία, αφού δεν διαθέτουν την προβασιμότητα που χρειάζεται σε χώρους όπως οι ειδικά διαμορφωμένες τουαλέτες, οι αίθουσες διδασκαλίας,οι ανελκυστήρες ή ακόμα και ηχομονωμένους χώρους για κάποιους μαθητές με έντονες αοσθητηριακές διαταραχές. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και στον προαύλιο χώρο της σχολικής μονάδας με επικρατούσα την άποψη πως δεν είναι ασφαλής και διαμορφωμένος για να παρέχει την ασφάλεια σε μαθητές με υπερκινητικότητα και την θέση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, πως λόγω της έλλειψης εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή δεν δύναται να πλαισιώσουν σωστά την φύλαξη των παιδιών που χρήζουν ειδικής προσέγγισης κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων. Σπουδαία πρόκληση που απασχολεί το σύνολο των εκπαιδευτικών αποτελεί και η πιθανή στάση των γονέων και η θέση τους απέναντι σε μια πρακτική συστέγασης. Από την μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωής εξέφρασαν έντονες ανησυχίες πως οι γονείς των μαθητών τους θεωρούν ότι η παρουσία και γενικότερα η κάθε είδους αλληλεπίδραση με συνομιλήκους τους με αναπηρία είναι δυνατό να επηρεάσει αρνητικά όχι μόνο την πρόοδο των παιδιών τους, αλλά και να επιφέρει πολλούς τραυματισμούς χαρακτηρίζοντας τους μια ομάδα υψηλού κινδύνου για τα παιδιά τους. Η άποψη αυτή προκύπτει όπως φάνηκε από την καταγραφή των απαντήσεων από την ελλιπή ενημέρωση των γονέων για την αναπηρία από την πλευρά τόσο των κρατικών μηχανισμών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος και των συντελεστών του. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής υποστήριξαν ότι οι γονείς των μαθητών τους έχουν την αίσθηση πως σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει κάποια ουσιαστική και κερδοφόρα αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα την πραγματική ένταξη, αλλά μια απλή φυσική συνύπαρξη των παιδιών τους με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Είναι φανερό και εδώ ότι η υποστήριξη των γονέων ειδικότερα σε ψυχολογικό επίπεδο για την αποδοχή της κατάστασης, αλλά και των πραγματικά σπουδαίων οφελών που προκύπτουν από διάφορες πρακτικές αλληλεπίδρασης σε ένα κοινό πλαίσιο θα πρέπει να ενισχυθούν και να τονιστούν από κρατικούς και μη μηχανισμούς.

Την ψυχολογική πίεση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αποτύπωσαν οι απαντήσεις των συνεντεύξεων με τους ίδιους να νιώθουν ανέτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός πολυποίκιλου μαθητικού πληθυσμού και σε συνδυασμό με την έλλειψη πόρων να οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση. Παρατηρείται, λοιπόν, ακόμη μια σημαντική πρόκληση που λογίζεται η έλλειψη των πόρων, προκειμένου τα σχολεία να μπορέσουν να οραγνώσουν και να περατώσουν κοινές πρακτικές σε εξωσχολικά πλαίσια, όπως εκδρομές, συμπράξεις αλλά και κοινές δραστηριότητες στο ενδοσχολικό πλαίσιο, που ίσως προυπιθέτουν εξεδικευμένα εργαλεία για την συμμετοχή των μαθητών ειδικής αγωγής. Ο συνδυασμός του υψηλού αισθήματος ευθύνης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την αδυναμία που δηλώνουν να υποστηρίξουν τους μαθητές με τα λιγοστά εργαλεία που τους παρέχονται δημιουργεί σε ένα δίπολο που αποτρέπει πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στην παροχή βοήθειας σε ένα κοινό συνεργατικό πλαίσιο.

3. Συμπεράσματα-Μελλοντικές προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η πρακτική της συστέγασης σχολείων ειδικής και γενικής αγωγής αποτελεί μια ενδεδειγμένη πρακτική για την πραγμάτωση της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία και της ενσωμάτωσης στο κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής κοινότητας (Florian, 2014). Οι εκπαιδευτικοί και των δυο τύπων σχολείων ανέδειξαν τα πολλαπλά ευεργητήματα από μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική με αποδέκτη όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό και κατ'επέκταση την σημερινή κοινωνία. Παρά ταύτα, οι αντικειμενικές δυσκολίες και τα εμπόδια που καλούνται να υπερκεράσουν είναι πολλά και έντονα, με κύρια πηγή να αποτελούν όχι την θέληση και την επιμονή για συνεργασία και ομαδικό πνεύμα, αλλά εξωτερικούς παράγοντες που δεν τους δίνουν την δυνατότητα να υποστηρίξουν τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης. Σημαντικό στοιχείο, ως εκ τούτου, αποτελεί η επιμόρφωση και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης της κοινωνίας, του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και των γονέων τόσο των μαθητών τυπικής όσο και αυτών της μη τυπικής ανάπτυξης για την έννοια της αναπηρίας και την σωστή διαχείριση των ατόμων αυτών σε διάφορα πλαίσια, έτσι ώστε να αποτελέσουν μέρος της σχολικής κοινότητας με απόλυτη ισοτιμία και σεβασμό, μέσα από επιμορφώσεις, καμπάνιες και δραστηριότητες εξωσχολικής και ενδοσχολικής φύσεως. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα προκαλούσε η έρευνα για τους πιθανούς γεωγραφικούς παράγοντες που δυσκολεύουν την δυνατότητα της συστέγασης των σχολείων και την απολαβή των οφελών για τους μαθητές που φοιτούν σε αυτά.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Akbarovna, A. S. (2022). Inclusive education and its essence. *International Journal Of Social Science & Interdisciplinary*, 11(01), 248-254.

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. *The SAGE handbook of special education*, 146-159.

Farrell, M. (2000). Educational inclusion and raising standards. *British journal of special education,* 27(1), 35-38.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European journal of special needs education,* 29(3), 286-294.

Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). *The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all.* Frontiers in Psychology, 12, 633066.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24

Lüddeckens, J., Anderson, L., & Östlund, D. (2021). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions–a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207-221.

Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.

Sigstad, H. M. H. (2017). Qualities in friendship–Within an outside perspective–Definitions expressed by adolescents with mild intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities*, 21(1), 20-39.

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). *Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices.* Teaching and teacher education, 117, 103802.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Θωμάκης Ζαφείριος
Οικονομολόγος PhD

Περίληψη

Με την παρούσα έρευνα ο στόχος είναι η μελέτη του κοινωνικού κεφαλαίου στην εκπαιδευτική κοινότητα και πως η ενσωμάτωση του θα συμβάλει στη βελτίωση της λειτουργίας της εκπαίδευσης, στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, και στην ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου προς όφελος τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και της τοπικής κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικό κεφάλαιο, εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες, εμπιστοσύνη, συνεργασία, κοινωνικές ετερότητες

1. Εισαγωγή

Το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στους κοινωνικούς δεσμούς, τις σχέσεις εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης που δημιουργούνται μέσω των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων και των κοινωνικών δικτύων. Ως έννοια αν και υπάρχει αρκετές δεκαετίες, συστηματική έρευνα και μελέτη πραγματοποιείται από τη δεκαετία του 1970-80 και μεταγενέστερα. Τα περισσότερα άρθρα και ερευνητικές δραστηριότητες παρουσιάζονται από τη δεκαετία του 1980 και μεταγενέστερα (Κονιόρδος, 2006). Οι κυριότεροι θεωρητικοί του κοινωνικού κεφαλαίου είναι οι P. Bourdieu, P. Putnam και J. S. Coleman (Κονιόρδος, 2006). Η εκπαίδευση ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες όπου οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας, της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης συζητούνται αναλυτικά στη δημόσια σφαίρα, το κοινωνικό κεφαλαίο δύναται να προσφέρει ιδέες και λύσεις γύρω από τα εν λόγω ζητήματα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Επισκόπηση

Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου, αν και εξετάζεται αναλυτικά τις τελευταίες δεκαετίες, εν τούτοις τον όρο κοινωνικό κεφάλαιο, ίσως όχι με την παρούσα έννοια του όρου, τον έχουμε συναντήσει αρκετές δεκάδες χρόνια πριν. Σύμφωνα με τον Κονιόρδο, (2006), ο Κ. Μαρξ, έχει αναφερθεί στον όρο ως μια κοινωνική σχέση, με διαφορετική όμως έννοια, σε σχέση με την υφιστάμενη έννοια του. Στο κοινωνικό συμβόλαιο του Ζαν Ζακ Ρουσσό το 1762, υπάρχουν έννοιες όπως η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η ισότητα, έννοιες που τις πραγματεύεται και το κοινωνικό κεφάλαιο (Paldam and Svendsen (2000). Στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα ο φιλόσοφος και παιδαγωγός Dewey, και η L. Hanifan, αναφέρονται στον όρο κοινωνικό κεφάλαιο (Farr, 2004, Κριτσωτάκης και συν. 2009). Σύμφωνα με τον Farr (2004:9), κατά τον Dewey κοινωνία είναι «σχέση (σύνδεση) να έρχεσαι κοντά με τους άλλους». Η Hanifan, έχοντας το ρόλο της επόπτριας σχολείων στη Δυτική Βιρτζίνια, το 1916, αναφέρει ότι «Κατά τη χρήση της φράσης κοινωνικό κεφάλαιο δεν αναφέρομαι στη συνήθη έννοια του όρου κεφάλαιο, παρά μόνο με μεταφορικό τρόπο. Δεν αναφέρομαι στην έγγεια ιδιοκτησία ή στην προσωπική ιδιοκτησία ή στο χρήμα (στα μετρητά), αλλά μάλλον σε αυτό που στη ζωή έχει την τάση να κάνει [ορισμένες] απτές κοινωνικές καταστάσεις και σχέσεις να μετρούν περισσότερο στην καθημερινότητα των ανθρώπων, δηλαδή, την καλή θέληση, τη συναδελφικότητα την αμοιβαία συμπάθεια και τις κοινωνικές επαφές ανάμεσα σε μια ομάδα ατόμων και οικογενειών που απαρτίζουν μια κοινωνική μονάδα, [συγκεκριμένα] την αγροτική κοινότητα, λογικό κέντρο της οποίας αποτελεί το σχολείο», (στο Κονιόρδος, 2006: 6). Παρατηρείται

ότι η Hanifan, εστιάζει στην συντροφικότητα, την αλληλεγγύη και τη συναδελφικότητα, στοιχεία που συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και ενισχύουν τις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Το σχολείο ενισχύει τόσο τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, όσο και τη συνεργασία μαθητών και καθηγητών, των καθηγητών μεταξύ τους και αλλά και καθηγητών με γονείς και κηδεμόνες. Από τις συνεργασίες οι μαθητές παρωθούνται να γίνουν ενεργοί πολίτες, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να διεκδικούν και να συμμετέχουν στα κοινά (Farr, 2004).

Ο Coleman στο έργο του Social Capital in the Creation of Human Capital, το 1988, μελέτησε τη σχολική αποτυχία των μαθητών καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι το κοινωνικό κεφάλαιο, επιδρά ως παράγοντας ανάσχεσης των σχολικών αποτυχιών (Coleman, 1988). Το κοινωνικό κεφάλαιο ενισχύεται από τους δεσμούς που αναπτύσσονται μέσα σε μια ομάδα, δημιουργώντας θετικές επιδράσεις τόσο στα μέλη εντός ομάδας αλλά και στο περιβάλλον εκτός ομάδας (Adler and Kwon, 2002). Η εμπιστοσύνη αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής (Δεμερτζής, 2006). Η εμπιστοσύνη θεωρείται ως βασικό συστατικό στοιχείο του κοινωνικού κεφαλαίου (Fukuyama, 2001).

2.2. Ορισμός της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου

Υπάρχει ένα πλουραλισμός ορισμών αναφορικά με το κοινωνικό κεφάλαιο. Ως μια γενική προσέγγιση το κοινωνικό κεφάλαιο είναι οι σχέσεις που τα άτομα δημιουργούν μεταξύ τους, και η ωφέλεια που μελλοντικά θα έχουν από αυτές τις σχέσεις. (Κονιόδρος, 2006). Επιπλέον ο Κονιόρδος αναφέρει ότι «δεν υφίσταται μια κοινά αποδεκτή αντίληψη, πόσο μάλλον ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για το τι είναι το κοινωνικό κεφάλαιο. Κατ' ουσία δε διίστανται μονάχα οι απόψεις αλλά η έννοια χαρακτηρίζεται από διαφοροποίηση πρόσληψης και έναν πλουραλισμό προσεγγίσεων και απόψεων» (Κονιόρδος, 2006:3). Κατά τον Bourdieu, «Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι το άθροισμα των πραγματικών ή δυνητικών πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός βιώσιμου δικτύου , με περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένες σχέσεις, αμοιβαίας γνωριμίας και αναγνώρισης- ή με άλλα λόγια- την ένταξη σε μια ομάδα, που παρέχει στα μέλη της, την υποστήριξη της κατοχής κεφαλαίου, δίνοντάς τους το δικαίωμα να αντλούν πλεονεκτήματα, με κάθε έννοια του όρου», (Bourdieu, 1986: 248). Το κεφάλαιο σύμφωνα με τον Bourdieu, (1986) χωρίζεται σε 3 μορφές, το οικονομικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό. Το οικονομικό κεφάλαιο ορίζεται από τους πόρους, οικονομικούς και υλικούς που κατέχει ένα άτομο. Το πολιτισμικό αφορά τα στοιχεία εκείνα, γνωστικά και ιδεολογικά, οι τίτλοι, οι σπουδές, οι δεξιότητες αλλά και η κληρονομιά που λαμβάνει το άτομο από τις προηγούμενες γενιές. Παιδιά που προέρχονται από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, εμφανίζουν καλύτερη προσαρμογή στο σχολείο, σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Ασκούνη, 2004). Ο Bourdieu (1985), αναφέρεται στις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες δημιουργούν ένα σχολείο συντηρητικό και προσαρμοσμένο στα επίπεδα και την κουλτούρα της επικρατούσας κοινωνικοοικονομικής τάξης Η τρίτη κατηγορία κατά τον Bourdieu είναι το κοινωνικό κεφάλαιο, που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις και διασυνδέσεις που έχει το άτομο. Είναι εφικτό υπό προϋποθέσεις να υπάρξει ο μετασχηματισμός του πολιτισμικού και του κοινωνικού κεφαλαίου σε οικονομικό (Bourdieu, 1986). Ο Coleman θεωρεί ότι «Το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται από τις λειτουργίες του. Δεν αποτελείται από μια μοναδική οντότητα, αλλά χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος διαφορετικών οντοτήτων, με δύο κοινά χαρακτηριστικά: αποτελούνται από κάποια πτυχή κοινωνικής δομής και διευκολύνουν ορισμένες ενέργειες των ατόμων είτε πρόκειται για μεμονωμένα άτομα, είτε για συλλογικότητες, που υπάγονται σε αυτά» (Coleman, 1988: 98). Ο Putnam ορίζει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο είναι «τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών οργανισμών, όπως εμπιστοσύνη, κανόνες και δίκτυα τα οποία μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της κοινωνίας, διευκολύνοντας συντονισμένες δράσεις» (Putnam, 1993: 167). Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον Fukuyama (2001:7) «το κοινωνικό κεφάλαιο είναι ένας τυποποιημένος άτυπος κανόνας, που προάγει τη συνεργασία μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων». Υπάρχουν αρκετοί ακόμα ορισμοί, οι οποίοι αναφέρονται στο κοινωνικό κεφάλαιο, θα παραμείνουμε όμως στους τρεις πρώτους που είναι οι ορισμοί των Bourdieu, Coleman και Putnam, οι οποίοι

θεωρούνται οι μεγαλύτεροι στοχαστές της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες.

2.3. Κοινωνικές ανισότητες

Το κοινωνικό κεφάλαιο στην Ελλάδα, αν και είναι σε χαμηλά επίπεδα, εν τούτοις εμφανίζει μια ανοδική τάση και δείχνει να συμβάλει στη δημιουργία δημοκρατικών κοινωνιών (Daskalopoulou, 2016). Επιπρόσθετα οι Naderi et al. (2015), μελετώντας το κοινωνικό κεφάλαιο και τη σχέση του με τη δημοκρατία, θεωρούν ότι το κοινωνικό κεφάλαιο ενισχύει τη δημοκρατία σε μια χώρα. Ο Doric, (2016), ερευνώντας το κοινωνικό κεφάλαιο σε δύο χώρες της Λατινικής Αμερικής, διέκρινε ότι το κοινωνικό κεφάλαιο είναι παράγοντας σταθεροποίησης της δημοκρατίας σε μια κοινωνία. Οι κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν στο σχολείο, σχετίζονται όχι μόνο με οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, αλλά και με πολιτισμικούς (Bourdieu and Passeron, 2019). Το κεφάλαιο, λαμβάνει τρεις μορφές, το οικονομικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό (Bourdieu, 1985). Παιδιά που προέρχονται από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, εμφανίζουν καλύτερη προσαρμογή στο σχολείο, σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Ασκούνη, 2004). Ο Bourdieu (1985), αναφέρεται στις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες δημιουργούν ένα σχολείο συντηρητικό και προσαρμοσμένο στα επίπεδα και την κουλτούρα της επικρατούσας κοινωνικοοικονομικής τάξης. Η θεωρεία του Bourdieu που αναφέρεται παραπάνω, επιβεβαιώνεται και κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα μέτρα που αποφασίζει η πολιτεία να λάβει, για την αποτροπή της εξάπλωσης της πανδημίας στο μαθητικό πληθυσμό, είναι διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ωφελούνται οι μαθητές, που οι οικογένειές τους, κατέχουν υψηλό οικονομικό κεφάλαιο και ταυτόχρονα διαθέτουν ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο βοηθάει τα παιδιά να προσαρμόζονται ευκολότερα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου. Η ύπαρξη ηλεκτρονικών μέσων και διαδικτυακών πηγών για την παρακολούθηση των παραδόσεων, δεν αποτελούν δεδομένα για κάθε μαθητή/τρια. Όσοι δεν είχαν τη δυνατότητα απόκτησής υπολογιστή και δικτύου, εκ των πραγμάτων παρακωλύονταν η δυνατότητα παρακολούθησης των μαθημάτων με ότι αυτό συνεπάγεται. Το χάσμα μεταξύ των δύο κατηγοριών μαθητών, ως προς την εκπαίδευση που το σχολείο παρέχει διευρύνονταν. Η πολιτεία οφείλει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο που να εξασφαλίζει την ισότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία.

Σύμφωνα με τον Chugh (2010: 58) στο Alshurafat et al. 2023:6997), «Η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι μια δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα σε διάφορα περιβάλλοντα και, εάν εφαρμοστεί κατάλληλα, μπορεί να προσφέρει ένα ιδανικό περιβάλλον που διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση, παρέχοντας παράλληλα ακαδημαϊκά, κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη». Η κατάλληλη εφαρμογή, είναι πολύ σημαντική προκειμένου να ωφεληθεί το σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Άλλες μελέτες δείχνουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για να εφαρμοστεί απαιτείται η εγκατάσταση ενός διαδικτυακού συστήματος μάθησης, το οποίο έχει υψηλό κόστος (Turnbull et al., 2021).

2.4 Κοινωνικές Ετερότητες

Παράλληλα με τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν στο σχολείο, εξετάζεται και η έννοια της κοινωνικής ετερότητας στην εκπαίδευση. Ετερότητα είναι «η διαφορετικότητα κατά την οποία, το «εγώ» το οποίο όταν νοιώθει άνετα και εντάσσεται στο «εμείς» (πράγμα που υπονοεί μια άνεση του «εμείς» ως προς το «εγώ») μπορεί να προσδιοριστεί σε σχέση με το «άλλο» αποκλείοντας το τελευταίο, Όταν πια υπάρχει «εμείς» έχουμε τη δημιουργία μιας συλλογικής οντότητας», (https://el.wiktionary.org). Η ετερότητα αναφέρεται στις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ατόμων. Διαφορές σε σχέση με την καταγωγή, το φύλο, τη θρησκεία, τη γλώσσα κτλ. Στην εκπαίδευση, έχει παρατηρηθεί ότι μπορεί να προκαλέσει ζητήματα αποκλεισμού (Πάτσιου, 2021). Όπως έχει αναφερθεί στις προηγούμενες ενότητες το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί ένα παράγοντα αποδοχής της διαφορετικότητας, και ενδυνάμωσης της κοινωνικής συνοχής. Σύμφωνα με τον Παπαταξιάρχη, (2006), η ετερότητα αρχίζει από την αποδοχή του εσωτερικού εαυτού μας από τον

εξωτερικό. Επιπρόσθετα η αποδοχή του άλλου από εμάς. Στο πολυπολιτισμικό σχολείο, όπου υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές θρησκευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός. Η Πάτσιου, (2021:188) σε έρευνα που έχει διεξάγει, θεωρεί ότι «οι εκπαιδευτικοί στέκονται με ευαισθησία απέναντι στην ετερότητα στο σχολείο, αποδέχονται τη διαφορετικότητα». Το κοινωνικό κεφάλαιο ενισχύοντας τις σχέσεις συνεργασίας, εμπιστοσύνης, και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας συμβάλει στην ενίσχυση της συμπερίληψης και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

2.5. Μελέτες σχετικά με τη σύνδεση κοινωνικού κεφαλαίου και εκπαίδευσης

Τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και περισσότερες έρευνες πραγματοποιούνται προκειμένου να μελετήσουν τη σχέση μεταξύ κοινωνικού κεφαλαίου και εκπαίδευσης. Οι Helliwell and Putnam (2007), μελετώντας στοιχεία σχετικά με τα άτομα που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση στις ΗΠΑ θεωρούν ότι το κοινωνικό κεφάλαιο συμβάλει στην αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Μελέτες δείχνουν ότι η ύπαρξη κοινωνικού κεφαλαίου συμβάλει στον περιορισμό της εγκατάλειψης των σπουδών των φοιτωτών/τριων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Parcel & Dufur, 2001, Pishghadam & Zabihi, 2011, White & Glick, 2000), στο Σακκουλής & Βεργίδης, 2021). Οι φοιτητές/τριες με καλύτερο υπόβαθρο και εκτενές δίκτυο κοινωνικών σχέσεων, υπερτερούν έναντι φοιτητών/τριων με ασθενές υπόβαθρο και μικρό δίκτυο κοινωνικών σχέσεων, είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους (Σακκουλής & Βεργίδης, 2021). Όμως έρευνες δείχνουν ότι άτομα από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, χωρίς ευρεία κοινωνικά δίκτυα, αλλά με ενισχυμένα μικρά δίκτυα, μέσα στους πανεπιστημιακούς χώρους κατά φέρνουν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους (Burt, 1998, στο Σακκουλής & Βεργίδης, 2021). Ο Minckler, (2013), μελετώντας το κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών και τη σχολική ηγεσία, θεωρούν ότι το υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών συμβάλει στις σχολικές επιτυχίες των μαθητών και επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Επιπρόσθετα ο Μουσταϊρας (2004: 491), μελετώντας το κοινωνικό κεφάλαιο και τις εκπαιδευτικές προσδοκίες μαθητών λυκείου, θεωρεί ότι το κοινωνικό κεφάλαιο διαδραματίζει «κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών των μαθητών αλλά αν κάποιος θέλει θα αναπτύξει ένα ικανοποιητικό μοντέλο εκπαιδευτικών προσδοκιών το κοινωνικό κεφάλαιο το κοινωνικό κεφάλαιο δεν επαρκεί ούτε ως εξωγενή, ούτε ως παρεμβαλόμενη μεταβλητή». Οι Pil and Leana (2009), σε μελέτη για τη σχέση του ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο, αναφέρουν ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο των εκπαιδευτικών συμβάλει στην αύξηση των επιδόσεων των μαθητών, ενώ το κοινωνικό κεφάλαιο, υπό όρους ενδέχεται να βοηθήσει τους μαθητές στη βελτίωση των επιδόσεων τους.

3. Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται μια αρχική προσέγγιση της σχέσης του κοινωνικού κεφαλαίου και της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις μελέτες και τα δεδομένα που υπάρχουν στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Περισσότερο ενδιαφέρεται για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αν και αναφέρονται μελέτες σχετικά και με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αναπτύχθηκαν οι θεωρητικές προσεγγίσεις των τριών θεωρητικών του κοινωνικού κεφαλαίου, Bourdie, Coleman και Putnam. Εστιάσαμε περισσότερο στη θεωρία του Bourdie προκειμένου να συγκεραστεί και με τις κοινωνικές ανισότητες, που ο Bourdie, έχει ενδελεχώς ερευνήσει.

Παρατηρείται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του κοινωνικού κεφαλαίου και της εκπαίδευσης όμως για να υπάρχουν ακριβή συμπεράσματα, χρειάζεται να πραγματοποιηθεί και μια ποιοτική ή ποσοτική έρευνα. Όμως το ζήτημα του κοινωνικού κεφαλαίου και της εκπαίδευσης χρειάζεται να μελετηθεί, παράλληλα και με το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο. Ο περιορισμός των κοινωνικών ανισοτήτων, η λειτουργία σε ομάδες και το ομαδοκεντρικό πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο, η συνοχή και η αλληλεγγύη μεταξύ των μελών του σχολείου από την ενίσχυση του κοινωνικού

κεφαλαίου είναι ζητήματα που θα συμβάλουν στη βελτίωση της λειτουργίας της εκπαίδευσης ενδυναμώνοντας τόσο την εκπαιδευτική κοινότητά, όσο και την τοπική κοινωνία.

Η ποιοτική ή ποσοτική προσέγγιση του ζητήματος, είναι το δεύτερο μέρος της εργασίας, το οποίο θα πραγματοποιηθεί σε μεταγενέστερο στάδιο. Για την έρευνα θα επιλεχθεί η ποιοτική μεθοδολογία. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι επιθυμείται η σε βάθος ανάλυση του φαινομένου που εξετάζεται. Με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης, πιστεύεται ότι θα συλλεχθούν τα απαιτούμενα δεδομένα προκειμένου να καταλήξει η έρευνα σε εμπεριστατωμένα αποτελέσματα. Η περιοχή μελέτης θα είναι η Δυτική Κρήτη οι Περιφερειακές ενότητες Χανίων και Ρεθύμνου. Συνεντεύξεις με τους/τις Δευθυντές/τριες σχολείων, καθηγητών/τριων και μαθητών/τριων, σύνολο συνεντεύξεων γύρω στις 25-30 και για τους δύο Νομούς θα δώσουν ένα αξιοπρόσεκτο δείγμα για την ανάλυση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ασκούνη, Ν. (2004). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, στη σειρά, Κλειδιά και Αντικλείδια.* Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κονιόρδος, Σ.Μ. (2006). *Κοινωνικό Κεφάλαιο: μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης.* Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας 16, σελ. 1-38.

Κριτσωτάκης, Γ. Μαϊοβης, Π. Κούτης, Α. και Φιλαλήθης, Α.Ε. (2009). *Ατομική και οικολογική επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στους δείκτες υγείας. Η περίπτωση του Κοινωνικού Κεφαλαίου*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 26(4), 523-535.

Μουσταϊράς, Π. (2004). Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών: μια μελέτη για τους παράγοντες των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή.

Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Πάτσιου, Α. (2021). *Ο ρόλος της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών στο πολυπολιτισμικό σχολείο, μέσα από το παράδειγμα της διοργάνωσης της γιορτής της 28ης Οκτωβρίου*, στο Ετερότητα και Εκαπίδευση, Διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο, (Θάνος Θ., Κάτσικας Α., Δουβάλη Α., Δημητρίου Δ., Τόλιος Ε., Τσατσάκης Α. επιμ.). Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική Βία, Ενιαία Εκπαίδευση, Ιωάννινα 2021. ISBN 978-960-233-260-3 (Τόμος ΙΙ).

Σακκούλης, Δ. και Βεργίδης, Δ. (2021). *Η συμβολή του κοινωνικού κεφαλαίου των φοιτητών στην έκβαση των σπουδών τους: πρώτες επισημάνσεις*. Πρακτικά Εργασιών 7ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 15-17 Οκτωβρίου 2021. ISBN 978-618-5562-07-6 (τόμος Β΄)

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2019). *Οι Κληρονόμοι: Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα (πρόλ. Ν. Παναγιωτόπουλος, μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη)*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (σελ. 359-391)*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

Adler, P.S., and Kwon, S-W, (2002). Social Capital: Prospects for a New Concept. The Academy of Management Review. 27(1), 17-40.

Alshurafat, H., Al Shbail, M.O., Masadeh, W.M. et al. Factors affecting online accounting education during the COVID-19 pandemic: an integrated perspective of social capital theory, the theory

of reasoned action and the technology acceptance model. Educ Inf Technol 26, 6995–7013 (2021). https://doi.org/10.1007/s10639-021-10550-y

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Στο J.G. Richardson (ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education, N. York, Greenwood.

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, The University of Chicago Press, 95-120.

Daskalopoulou, I. (2016). Democracy and Social Capital in Greece. Munich Personal RePEc Archive, No 73627, 1-13.

Doric, Z. (2016). The Role of Social Capital in Developing Democracies. Law and Politics, 14(4), 561 - 575.

Farr, J. (2004). Social Capital: α Conceptual History. Political History, 32(1), 6-33.

Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society, and development. Third World Quarterly, 22(1), 7-20.

Minckler, C. H. (2013). School leadership that builds teacher social capital. Educational Management Administration & Leadership, 42(5), 657-679. https://doi.org/10.1177/1741143213510502

Naderi, N., Rezaie, B., Aali, A., Baghe Aali, M. (2015). A Survey on the Relationship of Social Capital and Organizational Entrepreneurship, (Case Study: Industrial Estate of Orumiyeh, West Azerbaijan Province, I.R. of Iran). International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences, 2(5), ISSN (Online): 2349 – 5219.

Pil K. F. & Leana, C. (2009), Applying Organazational Research To Public School reform: The Effects Of Teacher human and Social Capital on Student. Performance,Academy of Management Journal, Vol. 52, No. 6, pp. 1101-1124

Putnam, R.D. (1993). Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton NJ, Princeton University Press.

Turnbull, D., Chugh, R., Luck, J. (2021). Issues in learning management systems implementation: A comparison of research perspectives between Australia and China. Education and Information Technologies 1–22 https://doi.org/10. 1007/s10639-021-10431-4

Διαδικτυακές πηγές

https://el.wiktionary.org)/wiki/%CE%B5%CF%84%CE%B5%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1(πρόσβαση, 23-06-2025)

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Δημοσθενίδης Δημήτριος
Υποψήφιος διδάκτορας ΔΠΘ, εκπαιδευτικός ΠΕ70
Καρανικόλα Άννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01, MEd

Περίληψη

Η υλοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών. Η αύξηση της φυσικής δραστηριότητας, η κοινωνικοποίηση, η εκμάθηση κανόνων και η μείωση των προστριβών μεταξύ των παιδιών αποτελούν λειτουργίες που απορρέουν από τη συμμετοχή τους σε οργανωμένες δραστηριότητες και αποτελούν σημαντικούς λόγους υποστήριξής τους. Στόχοι του προγράμματος που σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και θεσμοθετήθηκε στο περιβάλλον του 2ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας, υπήρξε η μείωση των προστριβών και η κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσω της δημιουργικής απασχόλησής τους κατά τα διαλείμματα. Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν οργανωμένες δραστηριότητες στον προαύλιο χώρο και στον εσωτερικό διάδρομο της σχολικής μονάδας. Με το πέρας των παρεμβάσεων διενεργήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς του σχολείου και ομαδικές συζητήσεις με παιδιά διαφόρων τάξεων για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων του προγράμματος. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημασία της υλοποίησης οργανωμένων δραστηριοτήτων στη μείωση των προστριβών και την ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργικό διάλειμμα, κοινωνικοποίηση

1. Εισαγωγή

Το διάλειμμα δεν αποτελεί απλώς μια ανάπαυλα από τα μαθήματα. Παρέχει πολλαπλά οφέλη τόσο άμεσα, όσο και έμμεσα. Τα οφέλη του είναι ευρέως γνωστά στην επιστημονική κοινότητα και έχουν μελετηθεί διαχρονικά. Η θεσμοθέτηση ελεύθερου χρόνου που παρεμβάλλεται μεταξύ των μαθημάτων του ωρολόγιου προγράμματος φαίνεται να προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να αποφορτιστούν για να ανακτήσουν την προσοχή τους στο μάθημα, να προσαρμοστούν καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον, να κοινωνικοποιηθούν και να παραμείνουν σωματικά ενεργά (Bjorklund & Harnishfeger, 1990; Boyle, Marshall, & Robeson, 2003; Pellegrini & Bohn, 2005; Toppino, Kasserman, & Mracek, 1991).

Η ισορροπημένη ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο περιλαμβάνει τόσο τη γνωστική, όσο και την κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη (Emig et al., 2001· Halle, et al., 2000· Kagan et al., 1995). Η θεωρία της *Γνωστικής Ανωριμότητας,* αποτελεί ένα πλαίσιο κατανόησης της ατελούς γνωστικής λειτουργίας των παιδιών, η οποία αναπτύσσεται σταδιακά μέσω διάφορων διαδικασιών και αλληλεπιδράσεων στην παιδική ηλικία έως την απόκτηση δεξιοτήτων που διαθέτουν οι ενήλικες (Bjorklund & Green, 1992; Pellegrini & Bohn, 2005). Στο πλαίσιο αυτό επεξηγείται η σημασία της ανάπτυξης της κοινωνικοποίησης μέσω της συναναστροφής τους με άλλα παιδιά και της ταυτόχρονης ανάπτυξης των γνωστικών λειτουργιών που σχετίζονται με τη μείωση της επιθετικότητας και την ανάπτυξη αποδεκτών κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων (Bjorklund & Pellegrini, 2000; Pellegrini & Bohn, 2005).

Επιπλέπον, η μειωμένη φυσική δραστηριότητα των μαθητών δημοτικού αποτελεί προβληματισμό των ειδικών τα τελευταία έτη διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα (ενδ. Διγγελίδης και συν., 2007· Navarro-Pattón et al, 2017). Οι οδηγίες συνιστούν τουλάχιστον 60 λεπτά μέτριας έντασης σωματικής

δραστηριότητας ημερησίως για παιδιά σχολικής ηλικίας (Ekelund et al., 2011). Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί χώρο ο οποίος ενδείκνυται για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που προάγουν τη φυσική δραστηριότητα (Van Sluijs et al., 2008). Σύμφωνα με την έρευνα των Broekhuizen et al. (2014), η πρόσβαση των παιδιών σε παιχνίδια δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της σωματικής δραστηριότητας. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα των Scruggs et al. (2003), όπου η υλοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων στο διάλειμμα αύξησε τη σωματική δραστηριότητα των παιδιών.

Η υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων με τη μορφή οργανωμένων δραστηριοτήτων έχει πραγματοποιηθεί εδώ και αρκετές δεκαετίες. Πιο συγκεκριμένα, παρεμβατικό πρόγραμμα σε σχολεία με την υλοποίηση οργανωμένων παιχνιδιών έδειξε μείωση κατά 50% των αψιμαχιών μεταξύ των παιδιών (Murphy et al., 1983). Βελτιωμένη συμπεριφορά φάνηκε να έχουν και παιδιά που έπαιζαν οργανωμένα παιχνίδια κατά τα διαλείμματα σε ένα πρόγραμμα 6 εβδομάδων (Visser & Greenwood, 2005). Η σχεδίαση παιχνιδιών στο δάπεδο της αυλής αποτελεί μία απλή μέθοδο που φαίνεται να ενεργοποιεί τα παιδιά και να αυξάνει τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια (Stratton & Mullan, 2005).

Ωστόσο η ύπαρξη οργανωμένων παιχνιδιών δεν μπορεί να αποτελεί αυτοσκοπό, καθώς δεν έχουν όλα τα παιδιά την ίδια ιδιοσυγκρασία. Ορισμένα παιδιά δεν επιθυμούν ενεργά παιχνίδια, θέλουν απλώς να καθίσουν κάπου και να συζητήσουν (Curtis, 2001), γεγονός που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη σχεδίαση οργανωμένων διαθέσιμων δραστηριοτήτων για παιδιά.

2. Μεθοδολογία

Αφορμή για την υλοποίηση της δράσης με τίτλο «Δημιουργικό διάλειμμα» υπήρξε η σκέψη για μείωση της παραβατικής συμπεριφοράς και βελτίωση της κοινωνικοποίησης των παιδιών του σχολείου. Ομάδα – στόχος υπήρξε το σύνολο των παιδιών του σχολείου. Ως μεθοδολογία για την προετοιμασία, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του προγράμματος επιλέχθηκαν χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, καθώς το πρόγραμμα στόχευε στην άμεση βελτίωση μιας λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος (Creswell, 2016).

Σκοπός του προγράμματος είναι η δημιουργική απασχόληση όσων παιδιών το επιθυμούν κατά τα διαλείμματα του σχολείου, σύμφωνα με τις επιθυμίες και την ηλικιακή τους ομάδα. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ήταν εστιασμένες σε 2 σημεία – χώρους του σχολείου: i. Παιχνίδια στον χώρο της αυλής ii. Παιχνίδια στον διάδρομο του ισόγειου του σχολείου. Ειδικότεροι στόχοι ήταν η επιλογή των παιχνιδιών με βάση την καταλληλότητά τους ως προς την ηλικιακή ομάδα των παιδιών, ως προς τα ενδιαφέροντά τους και ως προς την ευκολία υλοποίησης.

2.1. Προετοιμασία της δράσης

Αρχικά, ο χώρος της αυλής χωρίστηκε σε δύο τμήματα. Στο αριστερό τμήμα αποφασίστηκε να βρίσκονται οι μαθητές των μεγάλων τάξεων (Δ΄-Ε΄-Στ΄) και στο δεξιό των μικρότερων τάξεων (Α΄-Β΄-Γ΄) του σχολείου. Πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις στις τάξεις κυρίως με τη συμβολή του γυμναστή του σχολείου, ο οποίος είχε την εποπτεία της αναζήτησης – προετοιμασίας των παιχνιδιών στο χώρο της αυλής, καθώς πολλά από αυτά παίζονται και στο μάθημα της γυμναστικής.

Επιπλέον αποφασίστηκε η αξιοποίηση του ισόγειου του σχολείου και η τοποθέτηση μικρών τραπεζιών με καρεκλάκια αντίστοιχων με αυτά που παρατηρούνται σε αίθουσες όπως βιβλιοθήκες, νηπιαγωγεία κτλ. προκειμένου να μπορούν εκεί να παίζουν τα παιδιά. Τοποθετήθηκε επιπλέον ένα έπιπλο – ντουλάπι για την οργάνωση των επιτραπέζιων παιχνιδιών. Παράλληλα έγιναν συζητήσεις στις τάξεις σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε επιτραπέζια παιχνίδια και ορισμένοι εκπαιδευτικοί έπαιξαν επιτραπέζια παιχνίδια με τα παιδιά για την εκμάθησή τους προκειμένου να οριστικοποιηθεί η αγορά συγεκριμένων επιτραπέζιων παιχνιδιών. Ζητήθηκε από τα παιδιά να δωρίσουν επιτραπέζια παιχνίδια στο σχολείο και αγοράστηκαν παιχνίδια που επιλέχθηκαν ως κατάλληλα, από τον λογαριασμό του σχολείου.

Σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου αποφασίστηκε η μέριμνα για την ασφάλεια των παιδιών κατά τα διαλείμματα, με την προσθήκη ενός εφημερεύοντα εκπαιδευτικού που θα επιτηρεί τα παιδιά κατά τα διαλείμματα τα οποία θα βρίσκονται στον χώρο του ισογείου.

2.2. Υλοποίηση δράσης

Η δράση υλοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών ετών 2023-24 και 2024-25. Το πρώτο διάλειμμα του σχολείου είναι αφιερωμένο στη σίτιση και την ξεκούραση των παιδιών.

Εικόνα 1. Τραπεζάκια και επιτραπέζια παιχνίδια στον διάδρομο.

Στο δεύτερο και τρίτο διάλειμμα, τα παιδιά μπορούν να καθίσουν και να παίξουν στα τραπεζάκια που υπάρχουν στο ισόγειο, είτε σκάκι στις σκακιέρες που είναι σχεδιασμένες σε ορισμένα τραπεζάκια, είτε κάποιο επιτραπέζιο παιχνίδι. Τα τραπέζια είναι σηματοδοτημένα για το ποιες τάξεις προορίζονται, έτσι ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν πού μπορούν να κάτσουν για να παίξουν και να μη μαλώνουν μεταξύ τους για την επιλογή τραπεζιού (εικόνα 1). Οι μαθητές στο τέλος του διαλείμματος πρέπει να τακτοποιήσουν τα παιχνίδια με την υπόδειξη του υπεύθυνου εκπαιδευτικού, έτσι ώστε ο χώρος να είναι έτοιμος προς χρήση για το επόμενο διάλειμμα.

.

Εικόνα 2. Ο χώρος της αυλής.

Στις τάξεις υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα για κάθε ημέρα της εβδομάδας, έτσι τα παιδιά γνωρίζουν τι παιχνίδι μπορούν να παίξουν. Ο γυμναστής έχει φροντίσει να υπάρχει σε προσβάσιμο από τα παιδιά σημείο μία κούτα που περιέχει υλικό για τα παιχνίδια (μπάλες κτλ). Τα παιδιά που επιθυμούν να παίξουν παίρνουν την κατάλληλη μπάλα και φροντίζουν να την επιστρέψουν στο τέλος

του διαλείμματος. Ορισμένα από τα παιχνίδια παίζονται σε διαμορφωμένους χώρους στο δάπεδο της αυλής που έχουν βαφτεί για τον σκοπό αυτό ή στο γήπεδο του μπάσκετ (εικόνα 2).

2.3. Αξιολόγηση δράσης

Η δράση αξιολογήθηκε με παρατηρήσεις των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς, συζητήσεις με τα παιδιά σε τάξεις του σχολείου και συζητήσεις με εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Οι παρατηρήσεις που έγιναν καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους δείχνουν ότι υπάρχει ενδιαφέρον και συμμετοχή παιδιών στα παιχνίδια, τόσο στην αυλή, όσο και στον διάδρομο του σχολείου, μόνιμα και όχι παροδικά. Τα παιδιά κατά κύριο λόγο παίζουν αρμονικά. Δεν παρατηρούνται αψιμαχίες ή προστριβές μεταξύ τους και επιπρόσθετα η προσμονή τους είναι μεγάλη, ιδιαίτερα όταν υπάρχει κάποιο παιχνίδι στην αυλή που τους αρέσει ιδιαίτερα.

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά δηλώνουν ευχαριστημένα από τα παιχνίδια και βρίσκουν μια διέξοδο σε αυτά.

«Εμένα μου αρέσουν τα επιτραπέζια και πιο πολύ το στρατέγκο».

Φαίνεται πως δεν υπάρχουν τα ίδια ενδιαφέροντα, αλλά τα παιδιά επιλέγουν να απασχοληθούν με ότι τους ευχαριστεί.

«…δεν παίζουμε επιτραπέζια γιατί μας αρέσουν περισσότερο οι μπάλες».

Τα παιδιά των μεγάλων τάξεων, βρίσκουν πιο ενδιαφέρον το παιχνίδι με μπάλες στην αυλή, δείχνοντας ότι χρειάζονται περισσότερη εκτόνωση μέσα από αυτό, παρά παιχνίδια σκέψης.

Υπήρξαν αναφορές εμπλουτισμό των παιχνιδιών, στις οποίες φρόντισαν οι εκπαιδευτικοί να εξοπλίσουν με συγκεκριμένα παιχνίδια τον χώρο για να καλύψουν τις ανάγκες τους.

«θέλουμε κι άλλα επιτραπέζια, όπως uno».

Η αίσθηση των κανόνων υπάρχει μέσα από τα λεγόμενα των παιδιών και φαίνεται πώς τους έχουν υιοθετήσει και φροντίζουν τους ακολουθούν.

«…ακολουθούμε τους κανόνες, διαφορετικά υπάρχουν συνέπειες , όπως να μην παίζουμε με μπάλα». «Αν κάποιος συνεχίσει να μην τηρεί τους κανόνες δεν τον παίζουμε»

Κατά το πρώτο διάστημα εφαρμογής της δράσης, παρατηρήθηκε ότι πολλά παιδιά δεν προλάβαιναν να παίξουν με ορισμένα παιχνίδια, καθώς ήθελαν χρόνο για την προετοιμασία τους. Έτσι επιλέχθηκαν επιπλέον επιτραπέζια παιχνίδια μπορούσαν να παιχτούν και να τελειώσουν σε ελάχιστο χρόνο, π.χ. παιχνίδια με κάρτες.

«Χρειαζόμαστε γρήγορα επιτραπέζια που να τελειώνουν στο δεκάλεπτο, πχ με κάρτες, αλλά θα πρέπει να είναι πιο προσεκτικοί και να μην τις χάνουν.».

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θεωρούν ότι το παιχνίδι στην αυλή βελτιώνει παράλληλα και τη φυσική κατάσταση των παιδιών, παρέχοντας πολλαπλά οφέλη.

«Βελτιώνεται η φυσική τους κατάσταση, γιατί πολλά από αυτά τα παιδιά πριν κάθονταν, ενώ τώρα συμμετέχουν σε ομαδικό παιχνίδι»

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επίσης ότι τα παιχνίδια βοηθούν επιπλέον στην αύξηση της κοινωνικοποίησης, την αυτορύθμιση και αυτοπειθαρχία και την τήρηση των κανόνων από τα παιδιά.

«Τα ατυχήματα και οι διενέξεις είναι φυσιολογικό να γίνονται και είναι μέρος της κοινωνικοποίησης. Όσο περισσότερο συμμετέχουν στα παιχνίδια τόσο μειώνονται τα ατυχήματα, γιατί μαθαίνουν να προσέχουν και αποκτούν μεγαλύτερη αντίληψη»

«…κοινωνικοποιούνται, γιατί πολλά παιδιά που στο πρώτο διάλειμμα κάθονται και τρώνε μόνα τους, στα επόμενα διαλείμματα μπαίνουν σε κάποιο παιχνίδια και παίζουν κι αυτά»

«Το οργανωμένο παιχνίδι βοηθά στο να μάθουν κανόνες και να τους τηρούν».

Τα ατυχήματα αποτελούν ένα άγχος για τους εκπαιδευτικούς, κρίνοντας όμως από το σύνολο των παρατηρήσεών τους, φαίνεται πως τα προτερήματα υπερέχουν των αμφιβολιών τους.

«…είναι πιο εύκολο βέβαια να γίνει ατύχημα στην αυλή. Λόγω κίνησης υπάρχει κίνδυνος ατυχημάτων».

«Ο χωρισμός της αυλής βοηθά στη μείωση των ατυχημάτων».

Τα φαινόμενα βίας στο σχολείο έχουν μειωθεί, όπως φαίνεται από τον λόγο των εκπαιδευτικών.

«Βοηθάει στην εξάλειψη του μπούλινγκ, γιατί έχουν να απασχοληθούν με κάτι. Επίσης, κάποια παιδιά που δεν είχαν πριν παρέα, μπορούν πιο εύκολα να μπουν μέσα σε ένα παιχνίδι»

Θετικά στοιχεία βρίσκουν και στα επιτραπέζια παιχνίδια στο ισόγειο του σχολείου.

«Φέτος δε μαλώνουν ιδιαίτερα, αλλά και να μαλώσουν τα βρίσκουν μόνα τους»

Τέλος, φαίνεται πως η κοινωνικοποίηση μέσω των παιχνιδιών αφορά το σύνολο των μαθητών, καθώς στο σχολείο φοιτούν και πρόσφυγες μαθητές οι οποίοι μέσω των παιχνιδιών συμμετέχουν στη σχολική ζωή.

«Και τα προσφυγάκια κάθονται πολλές φορές επάνω και παίζουν παιχνίδια όπως μπορούν».

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως τα παιχνίδια είναι ένα σημαντικό μέρος της καθημερινότητας των παιδιών. Η οργάνωσή τους στο χώρο του σχολείου φαίνεται πως έχει απήχηση και υπάρχουν πλεονεκτήματα, τα οποία φάνηκαν τόσο από τις συζητήσεις με τα ίδια τα παιδιά, και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, όσο και με τις παρατηρήσεις των παιδιών κατά τα διαλείμματα από τους εκπαιδευτικούς.

Τα ίδια τα παιδιά δηλώνουν ότι επιθυμούν να παίζουν με τα παιχνίδια που έχουν αποφασιστεί, τόσο στον διάδρομο, όσο και στην αυλή και υπάρχει η σχετική ελευθερία να επιλέξουν. Το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί μέσο ανάπτυξης τη δημιουργικότητάς τους, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Ramstetter et al, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τις θετικές επιδράσεις των παιχνιδιών στην φυσική κατάσταση των παιδιών. Η παροχή ευκαιριών και υλικών για παιχνίδι στην αυλή αυξάνει την καθημερινή φυσική δραστηριότητα που είναι απαραίτητη για την υγιή ανάπτυξη και ευεξία των παδιών (Nielsen et al., 2012· Broekhuizen et al., 2014). Η μείωση των προστριβών και η εκμάθηση κανόνων ως χαρακτηριστικά κοινωνικοποίησης τονίστηκαν επιπλέον ως θετικό επακόλουθο της δημιουργικής απασχόλησής των παιδιών. Η επίδραση της συμμετοχής των παιδιών σε παιχνίδια στο σχολείο στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων έχει επισημανθεί από εκπαιδευτικούς σε σχετικές έρευνες (Bundy et al., 2009· Hyndman et al., 2012).

Συμπερασματικά, παρόλο που σκέφτονται τα ζητήματα ασφαλείας, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερα θετικοί για τη δράση αυτή, καθώς τονίζονται πολλές θετικές συνέπειες από τη χρήση τους. Ο αυτοέλεγχος, η κοινωνικοποίηση, η μείωση των προστριβών μέσω της εκμάθησης κανόνων καθώς και η αύξηση της φυσικής κατάστασης είναι στοιχεία που φάνηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, εκπαιδευτικών και παιδιών. Η επιτυχία της δράσης καταδεικνύει την ανάγκη, τόσο για περαιτέρω μελέτες στον ελληνικό χώρο, όσο και για την υιοθέτηση ανάλογων πρακτικών, παρά τις δυσκολίες που ενδεχομένως υπάρχουν σε υλικό, χώρους και τήρηση μέτρων ασφάλειας, καθώς τα οφέλη από την εισαγωγή των οργανωμένων δραστηριοτήτων είναι πολλαπλά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Creswell, W. J. (2016). Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Εκδόσεις Ίων.

Διγγελίδης, Ν., Κάμτσιος, Σ., & Θεοδωράκης, Ι. (2007). Σωματική δραστηριότητα, στάσεις προς την άσκηση, αντίληψη εαυτού διατροφικές συνήθειες και δείκτης μάζας σώματος μαθητών δημοτικού σχολείου. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, *5*(1), 27-40.

Ξενόγλωσση

Bjorklund, D. F., & Harnishfeger, K. K. (1990). The resources construct in cognitive development: Diverse sources of evidence and a theory of inefficient inhibition. *Developmental Review, 10*(1), 48–71. https://doi.org/10.1016/0273-2297(90)90004-N

Bjorklund, D. F., & Green, B. L. (1992). The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist, 47,* 46–54.

Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology.

Child Development, 71, 1687–1708. Blatchford, P. (1998). *Social life in school*. Falmer.

Boyle, D. E., Marshall, N. L., & Robeson, W. W. (2003). Gender at Play: Fourth-Grade Girls and Boys on the Playground. *American Behavioral Scientist*, *46*(10), 1326-1345. https://doi.org/10.1177/0002764203046010004

Broekhuizen, K., Scholten, A. M., & de Vries, S. I. (2014). The value of (pre) school playgrounds for children's physical activity level: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *11*, 1-28.

Bundy, A., Luckett, T., Tranter, P., Naughton, G., Wyver, S., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': a simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education, 17*(1), 33-45.

Curtis, M. (2001), Counting in and counting out, Who knows what in the playground. In J. Bishop & M. Curtis (Eds), *Play Today in the Primary School Playground,* Open University Press, Buckingham, 62-79.

Ekelund U, Tomkinson G, Armstrong N. (2011). What proportion of youth are physically active? Measurement issues, levels and recent time trends. Br J Sports Med, *45*, 859–865.

Emig, C., Moore, A., & Scarupa, H. J. (2001). School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children. Research brief. Child Trends.

Halle, T., Zaff, J., Calkins, J., & Margie, N. (2000). Background for community-level work on school readiness: A review of definitions, assessments and investment strategies. John S. & James L. Knight Foundation. www.childtrends.org

Hyndman, B., Telford, A., Finch, C., & Benson, A. (2012). Moving Physical Activity Beyond the School Classroom: A Social-ecological Insight for Teachers of the facilitators and barriers to students' non-curricular physical activity. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(2), 1-25.

Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary: National Education Goals Panel. Diane Publishing.

Murphy, H., Hutchinson, J. & Bailey, J. (1983), Behavioural school psychology goes outdoors: The effect of organised games on playground aggression. *Journal of Applied Behaviour Analysis, 16(1), 29-35.*

Navarro-Patón, R., Basanta-Camiño, S., & Gómez, C. A. (2017). Cooperative games: Incidence in motivation, basic psychological needs and enjoyment in Primary School. *Sport. Sci. Tech. J. Sch. Sport Phys. Educ. Psychomot, 3*, 589-604.

Nielsen, G., Bugge, A., Hermansen, B., Svensson, J., & Andersen, L. B. (2012). School playground facilities as a determinant of children's daily activity: a cross-sectional study of Danish primary school children. *Journal of Physical Activity and Health*, *9*(1), 104-114.

Pellegrini, D. A., & Bohn, M. C. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational Researcher*, *34*(1), 13-19. https://doi.org/10.3102/0013189X034001013

Ramstetter, C. L., Murray, R., Garner, A. S. (2010). The crucial role of recess in schools. *Journal of School Health*, *80*(11), 517-526.

Scruggs, P, Beveridge, S. & Watson, D. (2003), Increasing children's school time physical activity using structured fitness breaks. *Pediatric Exercise Science*, *15*, 156-169.

Stratton, G. S. & Mullan, E. (2005). The effect of multicolor playground markings on childrens' physical activity level during recess. *Preventive Medicine*, *41*, 828-833.

Toppino, T. C., Kasserman, J. E., & Mracek, W. A. (1991). The effect of spacing repetitions on the recognition memory of young children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology, 51*(1), 123–138. https://doi.org/10.1016/0022-0965(91)90079-8

Van Sluijs E. M., McMinn A. M., Griffin, S. J. (2008). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *Br J Sports Med*, *42*(8):653–657.

Visser, J. G., & Greenwood, I. G. (2005). The effect of playground games, as agents for changing playground ethos, on playground disputes. *Education 3-13*, *33*(2), 27-30.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΑ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Πομπιέρη Αγγελική
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 ΕΑΕ

Περίληψη

Ο προσανατολισμός και η αυτόνομη κίνηση των ατόμων με οπτική αναπηρία είναι κρίσιμοι παράγοντες για την ανεξαρτησία τους και την κοινωνική τους ένταξη. Η δυνατότητα των ατόμων αυτών να μετακινούνται με ασφάλεια και αποτελεσματικότητα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους, στην αυτοπεποίθηση και στην ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία.

Η κοινωνική ένταξη επιτυγχάνεται μέσα από την αποδοχή και την ενσωμάτωση αυτών των ατόμων σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής, από την εργασία και την εκπαίδευση μέχρι τις κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Η προσβασιμότητα στους χώρους και υπηρεσίες είναι εξίσου σημαντική για να εξασφαλιστεί ότι τα άτομα με οπτική αναπηρία μπορούν να συμμετέχουν πλήρως και ισότιμα στην κοινωνία.

Η έρευνα αυτή επιδιώκει να φωτίσει την τρέχουσα κατάσταση σε ό,τι αφορά την προσβασιμότητα σε καταστήματα εστίασης, παρέχοντας μια σαφή εικόνα των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με οπτική αναπηρία. Αυτό συμβάλλει στην αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τις ανάγκες προσβασιμότητας και την ανάγκη για ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή. Επιπλέον, η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για συμμόρφωση με την υφιστάμενη νομοθεσία και τις διεθνείς καλές πρακτικές σε θέματα προσβασιμότητας.

Από την άλλη πλευρά, η έρευνα αποσκοπεί στην ενίσχυση του διαλόγου μεταξύ των εμπλεκομένων φορέων: κρατικών αρχών, ιδιοκτητών καταστημάτων, οργανώσεων που εκπροσωπούν άτομα με αναπηρία και της ευρύτερης κοινότητας. Η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει την ανάληψη δράσης για την εφαρμογή βελτιώσεων και την ανάπτυξη πιο προσβάσιμων και φιλικών προς όλους χώρων. Οι προτάσεις βελτίωσης που προκύπτουν από την έρευνα μπορούν να λειτουργήσουν ως οδηγός για την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης.

Η έρευνα χρησιμοποιεί μεθοδολογία που περιλαμβάνει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, όπως συνεντεύξεις με άτομα με οπτική αναπηρία και κινητικά προβλήματα, παρατηρήσεις σε διάφορα καταστήματα εστίασης και αξιολόγηση της προσβασιμότητας μέσω ερωτηματολογίων.

Τα ευρήματα της έρευνας θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με οπτική αναπηρία κατά την επίσκεψή τους σε καταστήματα εστίασης στη Θεσσαλονίκη και θα προτείνουν βελτιώσεις που μπορούν να γίνουν για να ενισχυθεί η προσβασιμότητα και η ποιότητα εξυπηρέτησης για αυτή την ομάδα ατόμων.

.

Λέξεις κλειδιά: Οπτική Αναπηρία, Προσβασιμότητα, Καταστήματα Εστίασης, Θεσσαλονίκη, Προσανατολισμός

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση και η βελτίωση της προσβασιμότητας για άτομα με οπτική αναπηρία στα καταστήματα εστίασης της Θεσσαλονίκης είναι παράγοντες ζωτικής σημασίας για την πλήρη κοινωνική ένταξη και την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτών στη δημόσια ζωή. Η προσβασιμότητα δεν αναφέρεται μόνο στην απρόσκοπτη φυσική πρόσβαση αλλά και στην ευκολία πρόσβασης στις πληροφορίες, τις υπηρεσίες και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (World Health Organization, 2011). Η Θεσσαλονίκη, ως πόλη με πλούσιο πολιτιστικό και ιστορικό υπόβαθρο,

προσελκύει πλήθος επισκεπτών, ανάμεσά τους και άτομα με αναπηρίες, που δικαιούνται την ίδια ποιότητα εξυπηρέτησης και πρόσβασης.

Ωστόσο, παρατηρείται ότι πολλά καταστήματα εστίασης αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην παροχή ισότιμης προσβασιμότητας, με εμπόδια, όπως περιορισμένες ή μη προσβάσιμες εισόδους, έλλειψη μενού σε Braille ή ηλεκτρονικές μορφές, καθώς και μη προσβάσιμες τουαλέτες (Innes & Kelly, 2016).

Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, προτείνονται ορισμένες βελτιώσεις. Πρώτον, είναι απαραίτητη η διασφάλιση της πρόσβασης μέσω της ανάπτυξης προσβάσιμων εισόδων και διαδρομών που θα επιτρέπουν την εύκολη κίνηση ατόμων με οπτική αναπηρία με τη χρήση μπαστουνιών ή σκύλων-οδηγών. Η παροχή μενού σε Braille και ηλεκτρονικές μορφές που είναι προσβάσιμες μέσω έξυπνων συσκευών, αφού θα διευκόλυνε την ανεξάρτητη επιλογή τροφίμων και ποτών. Επιπλέον, η εκπαίδευση του προσωπικού σχετικά με τις ανάγκες προσβασιμότητας και τις στρατηγικές εξυπηρέτησης των ατόμων με οπτική αναπηρία αποτελεί έναν άλλον κρίσιμο τομέα για βελτίωση (Sandhu & Higgins, 2018).

Η χρήση τεχνολογίας και εφαρμογών για τον προσανατολισμό και την πλοήγηση εντός του χώρου μπορεί να παρέχει αυτόνομη κινητικότητα και ασφάλεια. Τέλος, η δημιουργία ασφαλών και προσβάσιμων τουαλετών, με την εγκατάσταση κατάλληλων εγκαταστάσεων και συστημάτων υποστήριξης, είναι ουσιαστική για την εξυπηρέτηση όλων των πελατών (Filipović & Klemenčič, 2017).

Η υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων απαιτεί την ενεργή συμμετοχή και τη δέσμευση των επιχειρηματιών, των αρχών και της κοινωνίας, με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει και προάγει την ισότητα και την προσβασιμότητα για όλους (Al-Rajab & Brown, 2016).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα εξετάζει την προσβασιμότητα καταστημάτων εστίασης σε τρεις περιοχές της Θεσσαλονίκης: Εύοσμο, Κέντρο και περιοχή Σχολής Τυφλών. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, με στόχο την κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων.

Το δείγμα αποτελείται από 35 άτομα με οπτική ή κινητική αναπηρία, με ποικίλα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, εκπαίδευση, απασχόληση, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο αυτονομίας). Η επιλογή των περιοχών βασίστηκε στην πληθυσμιακή τους σύνθεση και τις ιδιαίτερες υποδομές τους.

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία:

1. **Λίστα ελέγχου Likert** για την αξιολόγηση της προσβασιμότητας σε οκτώ κατηγορίες (π.χ. χώροι στάθμευσης, είσοδος, ανελκυστήρες, εξυπηρέτηση προσωπικού).
2. **Ημιδομημένες συνεντεύξεις** που εξέταζαν τα εμπόδια, τα προσβάσιμα μενού, το προσωπικό, τα συναισθήματα και προτάσεις βελτίωσης.

Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω της Σχολής Τυφλών, του ΚΕΑΤ και κοινωνικών δικτύων. Οι επισκέψεις στα καταστήματα πραγματοποιήθηκαν από Νοέμβριο έως Απρίλιο, με τρεις συναντήσεις ανά συμμετέχοντα διάρκειας μίας ώρας.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Στυλ Πίνακας	Μεταβλητές	f	%
Φύλο	Άνδρες	19	54,3
	Γυναίκες	15	45,7
Αναπηρία	Οπτική αναπηρία	30	85,7

	Κινητική αναπηρία	5	14,3

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η μελέτη εξετάζει την προσβασιμότητα στα καταστήματα εστίασης για άτομα με οπτική ή κινητική αναπηρία, αναδεικνύοντας τόσο τις υπάρχουσες υποδομές όσο και τις ελλείψεις. Βασικοί τομείς που αξιολογήθηκαν περιλαμβάνουν τον χώρο στάθμευσης, την προσέγγιση πεζών, τις εισόδους, τις υψομετρικές διαφορές, τους ανελκυστήρες, τους χώρους υγιεινής, τους χώρους καθισμάτων και την εξυπηρέτηση από το προσωπικό.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 60% των συμμετεχόντων αναγνωρίζουν την ύπαρξη ειδικού χώρου στάθμευσης για άτομα με αναπηρίες, αλλά μόνο το 45% θεωρούν τη σήμανση επαρκή. Στην προσέγγιση των πεζών, το 65% αναφέρουν ύπαρξη πεζοδρομίων με διαβάσεις, ενώ μόλις το 45% έχουν πρόσβαση σε οδηγούς όδευσης τυφλών. Σχετικά με τις εισόδους, το 50% αναφέρουν την ύπαρξη σκαλοπατιών, και μόνο το 55% επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ράμπας. Επιπλέον, το 60% διαπιστώνουν υψομετρικές διαφορές στον ίδιο όροφο, αλλά μόνο το 55% έχουν πρόσβαση σε εσωτερικές ράμπες. Όσον αφορά τους ανελκυστήρες, το 70% αναγνωρίζουν την ύπαρξη προσβάσιμου ανελκυστήρα, αλλά μόλις το 40% καταγράφουν την παρουσία ακουστικών αναγγελιών.

Στους χώρους υγιεινής, το 55% των συμμετεχόντων αναφέρουν την ύπαρξη προσβάσιμων τουαλετών, αλλά μόνο το 45% εντοπίζουν καθοδηγητική σήμανση προς αυτές. Στους χώρους καθισμάτων, το 60% αναγνωρίζουν θέσεις για άτομα με αμαξίδιο, ενώ το 65% θεωρούν ότι οι αποστάσεις μεταξύ των τραπεζιών είναι επαρκείς. Όσον αφορά την εξυπηρέτηση, μόλις το 50% θεωρούν ότι το προσωπικό είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο, ενώ το 40% αναφέρουν την ύπαρξη μενού σε Braille ή ηλεκτρονική μορφή.

Η ποιότητα της επικοινωνίας και της εξυπηρέτησης από το προσωπικό είναι ένας τομέας που απαιτεί βελτίωση. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η εξυπηρέτηση είναι συχνά ανεπαρκής και οι εργαζόμενοι δεν είναι πάντα επαρκώς εκπαιδευμένοι σε θέματα προσβασιμότητας. Η ποιότητα της επικοινωνίας και της εξυπηρέτησης από το προσωπικό αξιολογείται ως μέτρια σε γενικές γραμμές, με ορισμένους συμμετέχοντες να αναφέρουν ότι η εξυπηρέτηση είναι κακή ή πολύ κακή. Η ανάγκη για καλύτερη εκπαίδευση του προσωπικού σε θέματα προσβασιμότητας προκύπτει ως κρίσιμος παράγοντας για την βελτίωση της συνολικής εμπειρίας των πελατών με αναπηρία. Προτάσεις για βελτίωση περιλαμβάνουν την παροχή ειδικής εκπαίδευσης στο προσωπικό για την καλύτερη κατανόηση και εξυπηρέτηση ατόμων με αναπηρία.

Η στατιστική ανάλυση μέσω των τεστ Kruskal-Wallis και Hock’s Post Hoc έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην προσβασιμότητα ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας. Οι μεγαλύτερες προκλήσεις εντοπίστηκαν σε άτομα με κινητικές δυσκολίες, τα οποία αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην καθημερινότητά τους όσον αφορά την πρόσβαση σε εστιατόρια και καφετέριες. Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν επιβεβαίωσαν αυτές τις ελλείψεις, ενώ παράλληλα ανέδειξαν προτάσεις για βελτίωση, όπως η εγκατάσταση ραμπών, η αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων και η ενίσχυση της εκπαίδευσης του προσωπικού.

Για τη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, απαιτούνται στοχευμένες δράσεις που θα βελτιώσουν τη φυσική προσβασιμότητα των καταστημάτων, θα ενισχύσουν την εκπαίδευση των εργαζομένων και θα προωθήσουν τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών. Μόνο μέσα από τέτοιες πρωτοβουλίες θα μπορέσουμε να διασφαλίσουμε μια ισότιμη και άνετη εμπειρία για όλα τα άτομα με αναπηρία, συμβάλλοντας έτσι σε μια πιο προσβάσιμη και συμπεριληπτική κοινωνία.

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην ανάλυση της προσβασιμότητας σε καταστήματα εστίασης, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων από το ερωτηματολόγιο προσβασιμότητας και τις συνεντεύξεις αποκαλύπτει μια συνολική εικόνα για την

κατάσταση της προσβασιμότητας σε καταστήματα εστίασης και αναδεικνύει κρίσιμες πτυχές που απαιτούν βελτίωση. Με βάση τις απαντήσεις και τις εμπειρίες των ατόμων με οπτική αναπηρία, καθώς και των ατόμων με κινητικά προβλήματα, τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν τις διαφορετικές προκλήσεις και την ανάγκη για βελτιώσεις στην προσβασιμότητα των καταστημάτων εστίασης στη Θεσσαλονίκη.

Είναι σαφές ότι η Θεσσαλονίκη κάνει προσπάθειες προς την κατεύθυνση της προσβασιμότητας, αλλά υπάρχουν ακόμη περιοχές που απαιτούν περισσότερο συντονισμένες και ενισχυμένες προσπάθειες. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκαλύπτει σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με την έλλειψη κατάλληλης υποδομής, την ανεπαρκή χρήση τεχνολογικών εργαλείων, και τις ελλείψεις στην ποιότητα εξυπηρέτησης.

Η γενική εικόνα της προσβασιμότητας σε καταστήματα εστίασης δείχνει ότι οι υπάρχουσες υποδομές είναι συνήθως ανεπαρκείς για να καλύψουν τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αξιολογεί την εμπειρία τους ως μέτρια έως κακή. Το ποσοστό αυτό επιβεβαιώνεται από τις διαρκείς αναφορές για προβλήματα όπως η ανεπαρκής σήμανση και η περιορισμένη δυνατότητα ελιγμών στις τουαλέτες.

Η εμπειρία των ατόμων με αναπηρία στα καταστήματα εστίασης είναι συχνά απογοητευτική, κυρίως λόγω της ανεπαρκούς προσβασιμότητας στις υλικές υποδομές. Σύμφωνα με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, τα προβλήματα περιλαμβάνουν την έλλειψη ειδικών χώρων στάθμευσης, δυσκολίες στην πρόσβαση μέσω ραμπών, και περιορισμένη σήμανση. Αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν αρνητικά την καθημερινή εμπειρία των ατόμων με αναπηρία, καθιστώντας τη ζωή τους πιο δύσκολη από ό,τι θα έπρεπε.

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι οι δυσκολίες στην πρόσβαση στις τουαλέτες είναι ιδιαίτερα σοβαρές. Η έλλειψη επαρκούς σήμανσης και ο περιορισμένος χώρος κίνησης είναι δύο κρίσιμα ζητήματα που εντοπίζονται σε πολλούς χώρους εστίασης. Οι σχετικές προτάσεις για βελτίωση επικεντρώνονται στην ανάγκη για πιο ευδιάκριτη σήμανση και καλύτερη προσαρμογή των χώρων.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι η χρήση τεχνολογικών εργαλείων σε καταστήματα εστίασης είναι περιορισμένη. Οι συμμετέχοντες δεν έχουν εντοπίσει καταστήματα που χρησιμοποιούν εφαρμογές ή τεχνολογικά εργαλεία για τη διευκόλυνση της προσβασιμότητας. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η έλλειψη τέτοιων εργαλείων περιορίζει την αυτονομία και την ευκολία πρόσβασης για άτομα με αναπηρία. Αυτό υποδεικνύει μια σημαντική έλλειψη καινοτομίας στον τομέα, κάτι που μπορεί να είχε θετικό αντίκτυπο αν είχε ενσωματωθεί.

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι διατάξεις των τραπεζιών συχνά δεν είναι σχεδιασμένες με γνώμονα την προσβασιμότητα. Οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων επικεντρώνονται σε μεγαλύτερους χώρους, διατάξεις που επιτρέπουν ευκολότερη κίνηση και έχουν χαμηλότερα τραπέζια για την καλύτερη εξυπηρέτηση ατόμων σε τροχοκάθισμα. Αυτή η προτίμηση δεν φαίνεται να αντικατοπτρίζεται πλήρως στην υπάρχουσα πρακτική των καταστημάτων.

Η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη για καλύτερη σχεδίαση υποδομών, συνεχή εκπαίδευση του προσωπικού και εφαρμογή τεχνολογικών λύσεων. Η βελτίωση της σήμανσης, η ενίσχυση των οδηγών όδευσης τυφλών, η εγκατάσταση περισσότερων ραμπών και η ενσωμάτωση ολοκληρωμένων συστημάτων αναγγελίας στους ανελκυστήρες είναι κρίσιμες παρεμβάσεις. Συνολικά, η έρευνα δείχνει ότι, παρά τις προσπάθειες, υπάρχει σημαντικό περιθώριο βελτίωσης για τη δημιουργία ενός πραγματικά προσβάσιμου και περιεκτικού περιβάλλοντος για όλους.

Η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία σε καταστήματα εστίασης αποτελεί ένα ζήτημα που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και βελτιώσεις. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από έρευνες και αναλύσεις υποδεικνύουν ότι τα περισσότερα καταστήματα δεν διαθέτουν τις απαραίτητες υποδομές για να εξυπηρετήσουν ισότιμα όλους τους πελάτες.

Συγκεκριμένα, η έρευνα ανέδειξε ελλείψεις όπως η απουσία προσβάσιμων τουαλετών, η ανεπάρκεια ραμπών και ανελκυστήρων, καθώς και η έλλειψη σαφούς σήμανσης για άτομα με

αναπηρίες. Επιπλέον, τα ποσοστά εκπαίδευσης του προσωπικού σε θέματα εξυπηρέτησης ατόμων με αναπηρία είναι χαμηλά, ενώ η χρήση τεχνολογικών εργαλείων, όπως μενού σε γραφή Braille ή σε ηλεκτρονική μορφή, είναι περιορισμένη.

Η συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων αποκαλύπτει μια σειρά από κρίσιμα ζητήματα που σχετίζονται με την προσβασιμότητα στα καταστήματα εστίασης. Η έλλειψη επαρκών υποδομών, η περιορισμένη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, και η ανεπάρκεια στην εκπαίδευση του προσωπικού είναι οι κύριοι τομείς που χρήζουν βελτίωσης.

Οι προτάσεις για βελτίωση περιλαμβάνουν την ενίσχυση των υποδομών προσβασιμότητας, όπως η εγκατάσταση κατάλληλων ραμπών και η βελτίωση της σήμανσης. Επίσης, προτείνεται η ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων που θα διευκολύνουν την πρόσβαση, καθώς και η εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης για το προσωπικό των καταστημάτων εστίασης.

Η εφαρμογή αυτών των προτάσεων θα μπορούσε να οδηγήσει σε σημαντική βελτίωση της προσβασιμότητας, προάγοντας έτσι την ισότητα και την κοινωνική ένταξη για άτομα με αναπηρία στον τομέα της εστίασης.

Οι μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας πρέπει να στοχεύουν στην αξιολόγηση μεγαλύτερων και πιο αντιπροσωπευτικών δειγμάτων ατόμων με αναπηρίες, καθώς και στην εξερεύνηση προτάσεων βελτίωσης που θα συνδυάζουν καινοτομία και τεχνολογία. Από την άλλη πλευρά, οι περιορισμοί της μελέτης πρέπει να αντιμετωπίζονται με τη διεύρυνση των ερευνητικών μεθόδων, τη συμμετοχή περισσότερων καταστημάτων και την παροχή ενός περιβάλλοντος που θα ενθαρρύνει την ανοιχτή και ειλικρινή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ ερευνητών και συμμετεχόντων. Μόνο με την πλήρη κατανόηση των αναγκών και των προκλήσεων θα μπορέσουμε να σχεδιάσουμε μια πόλη πραγματικά προσβάσιμη και φιλόξενη για όλους.

Σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ο περιορισμένος αριθμός των εξεταζόμενων καταστημάτων και των περιοχών ενδιαφέροντος. Αυτό δύναται να επηρεάσει τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων, καθώς τα αποτελέσματα μπορεί να μην αντιπροσωπεύουν ευρύτερα την κατάσταση σε ολόκληρη την πόλη. Για την αντιμετώπιση αυτού, θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή μιας πιο εκτεταμένης έρευνας με πιο αντιπροσωπευτικό εύρος καταστημάτων και περιοχών.

Μια άλλη μελλοντική κατεύθυνση θα μπορούσε να είναι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην προσβασιμότητα, όπως η χρήση εφαρμογών κινητής τηλεφωνίας που προσφέρουν οδηγίες βασισμένες στην ακουστική αναγνώριση του περιβάλλοντος, καθώς και την παροχή ηχητικών μενού στα καταστήματα.

Για την ελαχιστοποίηση των περιορισμών, είναι ουσιαστικό να υιοθετηθούν συστηματικές προσεγγίσεις στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, με αυστηρή σειρά ελέγχου για την ακρίβεια και την αξιοπιστία των ευρημάτων. Απαιτείται επίσης διαρκής διάλογος με τα άτομα με οπτική αναπηρία για την κατανόηση των αναγκών τους και την αναζήτηση καινοτόμων λύσεων που θα μπορούσαν να προωθήσουν περαιτέρω την προσβασιμότητα και την ενσωμάτωσή τους στον κοινωνικό ιστό.

Η προσβασιμότητα στα καταστήματα εστίασης αποτελεί έναν θεμελιώδη παράγοντα για την πλήρη κοινωνική ένταξη και ανεξαρτησία των ατόμων με οπτική αναπηρία. Στην πόλη της Θεσσαλονίκης, η βελτίωση της προσβασιμότητας σε αυτά τα καταστήματα μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας σειράς στοχευμένων και πρακτικών μέτρων.

Καταρχάς, η εκπαίδευση του προσωπικού σε θέματα προσβασιμότητας είναι κρίσιμη. Τα σεμινάρια και οι εκπαιδευτικές συνεδρίες μπορούν να ενημερώσουν το προσωπικό για τις καλύτερες πρακτικές υποδοχής και εξυπηρέτησης ατόμων με οπτικές αναπηρίες, καθώς και για τον τρόπο ανταπόκρισης σε ειδικές ανάγκες.

Στη συνέχεια, η χρήση τεχνολογίας προσβασιμότητας, όπως προγράμματα αναγνώρισης φωνής και εφαρμογές οδήγησης για smartphones, μπορεί να βοηθήσει τα άτομα με οπτική αναπηρία να πλοηγηθούν και να επικοινωνήσουν με το προσωπικό. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη αναγνωστικών μενού σε braille και η παροχή ενημερωτικών φυλλαδίων με μεγάλα γράμματα ενδέχεται να ενισχύσουν την αυτονομία τους κατά την επιλογή τροφίμων και ποτών.

Ακόμα, η σωστή σχεδίαση του χώρου είναι απαραίτητη για την απρόσκοπτη πρόσβαση και κίνηση. Αυτό περιλαμβάνει την εγκατάσταση ταινιών καθοδήγησης στο πάτωμα, τη χρήση αντιολισθητικών επιφανειών, και τη δημιουργία ευρύχωρων διαδρόμων που επιτρέπουν την ελεύθερη κίνηση με τη χρήση μπαστουνιών ή οδηγών σκύλων.

Επιπρόσθετα, τα καταστήματα εστίασης πρέπει να διαθέτουν ηχητικά συστήματα που να ειδοποιούν τα άτομα με οπτική αναπηρία για την ολοκλήρωση της παραγγελίας τους ή τυχόν αλλαγές στην εξυπηρέτηση.

Τέλος, πρέπει να ενθαρρύνεται η συνεργασία με οργανώσεις που αντιπροσωπεύουν τα άτομα με οπτική αναπηρία, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι βελτιώσεις που προτείνονται είναι πρακτικές και αποτελεσματικές. Η συνεχής ανατροφοδότηση και οι διαδικασίες αξιολόγησης εξασφαλίζουν ότι τα μέτρα προσβασιμότητας παραμένουν επίκαιρα και σχετικά με τις ανάγκες των χρηστών. Η εφαρμογή αυτών των προτάσεων δεν βελτιώνει μόνο την εμπειρία των ατόμων με οπτική αναπηρία, αλλά ενισχύει και την κοινωνική τους ένταξη, συμβάλλοντας σε μια πιο περιεκτική και δίκαιη κοινωνία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Al-Rajab, M., & Brown, A. (2016). Accessibility of restaurants for persons with disabilities in Ottawa, Canada. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 28*(3), 565-585. 10.1108/IJCHM-09-2014-0467

Filipović, A., & Klemenčič, M. (2017). Accessibility for people with disabilities in urban environment–the case of Ljubljana. *TeMA-Journal of Land Use, Mobility and Environment*, *10*(2), 205-220. https://doi.org/10.6092/1970-9870/4502

Innes, A., & Kelly, F. (2016). Are we including the voices that matter? Deliberative-democratic approaches to the development of social policy in relation to long-term care for older people in the UK. *Journal of Social Policy*, 45(4), 743-760. https://doi.org/10.1017/S0047279416000177

Sandhu, J., & Higgins, E. (2018). Hospitality accessibility for visually impaired guests: Perceptions and expectations. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism, 19*(4), 491-507. https://doi.org/10.1080/1528008X.2018.1463480

World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. Retrieved from https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ : ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΗΣ ΣΑΛΑΜΑΝΚΑ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ

Κατσούγκρη Αναστασία
Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας
Α/βάθμιας Εκπαίδευσης -Συγγραφέας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία, αναλύοντας πώς φτάσαμε από την ενσωμάτωση στην ένταξη και, τελικά, στη συνεκπαίδευση. Η θεμελιώδης αυτή αλλαγή προωθήθηκε από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, η οποία έθεσε τις βάσεις για «ένα σχολείο για όλους». Σε αντίθεση με την πολιτική της ένταξης, που εστιάζει στην προσαρμογή του μαθητή, η συνεκπαίδευση απαιτεί την αναδιοργάνωση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να συμπεριλαμβάνει ισότιμα όλους τους μαθητές. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η εργασία προβαίνει σε μια συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης, των ΗΠΑ και της Ελλάδας. Σκοπός είναι να διερευνηθεί ο βαθμός εφαρμογής των αρχών της συνεκπαίδευσης και η υλοποίηση των δεσμεύσεων που απορρέουν από τη Διακήρυξη, αναδεικνύοντας τις δυσκολίες και τις προοπτικές για ένα πραγματικά συμπεριληπτικό σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Συνεκπαίδευση, ένταξη, άτομα με αναπηρία, Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, ένα σχολείο για όλους.

Εισαγωγή

Στις αρχές του 20ού αιώνα, ο ευγονισμός αναδείχθηκε σε ένα ισχυρό κοινωνικό κίνημα. Όπως αναφέρει ο Κουράκης (2008), η ευγονική, ως προσπάθεια βελτίωσης των βιολογικών χαρακτηριστικών, επεκτάθηκε και στον άνθρωπο για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, η ανεπαρκής επιστημονική γνώση οδήγησε στην εσφαλμένη πεποίθηση ότι χαρακτηριστικά όπως η αναπηρία ήταν αμιγώς κληρονομικά και έπρεπε να εξαλειφθούν. Δεύτερον, η κυρίαρχη κοινωνική αντίληψη θεωρούσε τα άτομα με αναπηρία οικονομικό βάρος, το οποίο η κοινωνία δεν επιθυμούσε να αναλάβει. Αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο, σύμφωνα με τον Κουράκη, δικαιολόγησε απάνθρωπες πρακτικές που είχαν ως αποτέλεσμα την απώλεια αμέτρητων ανθρώπινων ζωών (Κουράκης, 2008).

Όπως εύστοχα επισημαίνει η Πολυχρονοπούλου (2019), πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων η Αυστραλία, η Δανία, ο Καναδάς, οι Ηνωμένες Πολιτείες και οι Σκανδιναβικές χώρες, θέσπισαν νομοθετικά μέτρα με στόχο τη δημιουργία μιας κοινωνίας «αρίστων», απαλλαγμένης από κάθε μορφή σωματικής, πνευματικής ή ψυχικής αναπηρίας. Επιστήμονες που υπηρέτησαν τις αρχές του ευγονισμού, επιδιώκοντας τη δημιουργία μιας κοινωνίας «αρίστων» μέσω ελεγχόμενης αναπαραγωγής, προχώρησαν σε συστηματικές στειρώσεις ατόμων με νοητική υστέρηση ή ψυχικές νόσους. Επιπλέον, ο εγκλεισμός ατόμων με αναπηρία σε ιδρύματα υιοθετήθηκε ως μια ευρέως διαδεδομένη πρακτική για την επίτευξη ενός «εύγονου» πληθυσμού. Αυτές οι πρακτικές αποτέλεσαν την ιδεολογική βάση για την άνοδο του ναζιστικού καθεστώτος. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2019), η εξόντωση των ατόμων με αναπηρία από τον Χίτλερ προηγήθηκε της γενοκτονίας των Εβραίων, υποδεικνύοντας ότι το Ολοκαύτωμα ξεκίνησε από τα ιδρύματα και τα νοσοκομεία που φιλοξενούσαν άτομα με κάθε είδους αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2019).

Σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία δεν αποτελούσε μια αυτονόητη ή δεδομένη πρακτική. Αντιθέτως, από την αρχαιότητα έως και τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, τα άτομα με αναπηρία συχνά αποκλείονταν από την εκπαιδευτική διαδικασία (Anastasiou &

Keller, 2011). Η αντιμετώπιση της αναπηρίας ακολούθησε την εξελικτική πορεία της κοινωνίας, διαμορφώνοντας μια κοινωνική πραγματικότητα που επηρεάζει ποικίλους τομείς, όπως τον εκπαιδευτικό, τον κοινωνικό, τον οικονομικό και τον επαγγελματικό. Η ιστορική απουσία της εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία συνδέεται άρρηκτα με τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις και τα ιδεολογικά ρεύματα κάθε εποχής, με την ευγονική να αποτελεί ένα σκοτεινό κεφάλαιο στην ιστορία όπου η κοινωνία αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα (Anastasiou & Keller, 2011).

Η μετάβαση από τις ευγονικές αντιλήψεις και τις πρακτικές κοινωνικού αποκλεισμού προς την αναγνώριση και την ενσωμάτωση της διαφορετικότητας υπήρξε μια σταδιακή και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία κορυφώθηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Η αλλαγή αυτή δεν ήταν άμεση, αλλά αποτέλεσε προϊόν κοινωνικών κινημάτων, επιστημονικών αναθεωρήσεων και διεθνών πρωτοβουλιών που αμφισβήτησαν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την αναπηρία και την κοινωνική ένταξη. Όπως αναφέρουν οι Barnes, Mercer, & Shakespeare (1999), μετά την περίοδο της δεκαετίας 1960-1970, με τις έντονες αναταραχές και κοινωνικές συγκρούσεις, τα αναπηρικά κινήματα αρχίζουν να δραστηριοποιούνται και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους (Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999).

Ένα σημείο καμπής στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και στην προώθηση της κοινωνικής τους ένταξης υπήρξε πράγματι το έτος 1983, με την υιοθέτηση του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης για τα Άτομα με Αναπηρία από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ). Το πρόγραμμα αυτό εγκαινίασε μια νέα φιλοσοφία, αυτή της «Κοινωνίας για Όλους» (A Society for All), η οποία θεμελιώνεται στην αρχή της πλήρους και ισότιμης συμμετοχής όλων των μελών στην κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτιστική ζωή, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές (ΟΗΕ, 2006). Η φιλοσοφία αυτή σηματοδότησε μια ριζική αλλαγή παραδείγματος, καθώς προέταξε την ένταξη σε μια κοινωνία που όχι μόνο ανέχεται αλλά και ενεργά επιδιώκει να αποδεχθεί και να καλωσορίσει κάθε μορφή διαφορετικότητας, είτε αυτή αφορά το φύλο, τη φυλή, την αναπηρία, τη γλώσσα ή τη θρησκεία (United Nations, 2006· Πολυχρονοπούλου, 2019).

Σταδιακά, η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της «Κοινωνίας για Όλους» συνέβαλε στην ανάπτυξη μιας ενταξιακής κουλτούρας σε πολλές κοινωνίες. Η ενταξιακή αυτή κουλτούρα, η οποία εστιάζει στην αναγνώριση της αξίας και των δικαιωμάτων κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις ανάγκες του, αποτέλεσε τον προάγγελο για την ανάπτυξη ενταξιακών πολιτικών. Οι πολιτικές αυτές, οι οποίες άρχισαν να υιοθετούνται σταδιακά από τα κράτη της Ευρώπης και άλλες χώρες του κόσμου, είχαν ως στόχο την άρση των εμποδίων στην πλήρη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της ζωής (Booth & Ainscow, 2011).

Ένα έτος-σταθμός για την Αγωγή και Εκπαίδευση είναι το 1994, όταν στην Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, υπογράφηκε η ομώνυμη Συνθήκη που εδραίωσε την ενταξιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Αυτό το ιστορικό διεθνές κείμενο (UNESCO, 1994) αναγνώρισε το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση, με ή χωρίς αναπηρία, αναδεικνύοντας την ένταξη ως την πιο ενδεδειγμένη μέθοδο για να διασφαλιστεί ποιοτική εκπαίδευση για ένα σχολείο για όλους. Η διακήρυξη αυτή εστίασε στην υποχρέωση των σχολείων να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία, δημιουργώντας έτσι ένα περιβάλλον μάθησης που να είναι υποστηρικτικό σε ένα σχολείο χωρίς διακρίσεις (UNESCO, 1994).

Στη συνέχεια, μετά από μία ιστορική αναδρομή για την πορεία του αναπηρικού κινήματος και για το πώς περάσαμε από την ένταξη στη συνεκπαίδευση, θα γίνει σύγκριση της εκπαιδευτικής πολιτικής

των κρατών που υιοθέτησαν το μοντέλο της Συνεκπαίδευσης με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

2. Από την Ένταξη στη Συνεκπαίδευση

2.1. Ιστορική αναδρομή

Η ιστορική εξέλιξη της αναπηρίας, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως, αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο πεδίο, διαμορφωμένο από διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές αντιλήψεις, επιστημονικές ερμηνείες και αδιάκοπους αγώνες για την κατοχύρωση των ίσων δικαιωμάτων (Davis, 2006). Κατά την αρχαιότητα, οι αντιλήψεις στην Ελλάδα παρουσίαζαν ποικιλομορφία, με τη Σπάρτη να επιδεικνύει πρακτικές εγκατάλειψης βρεφών με αναπηρία, ενώ στην Αθήνα εντοπίζονται κάποιες μορφές οικονομικής ενίσχυσης («Λόγος υπέρ αδυνάτου» του Λυσία) (Rose, 2003). Φιλοσοφικές προσωπικότητες όπως ο Πλάτωνας (Πολιτεία) εξέφραζαν απόψεις περί αποκλεισμού από την ιδανική πολιτεία, σε αντίθεση με τον Αριστοτέλη (Πολιτικά) που την αντιμετώπιζε ως διαφοροποίηση. Παρά τις όποιες αρνητικές στάσεις, υπάρχουν ενδείξεις κοινωνικής ενσωμάτωσης και φροντίδας (Rose, 2003· Davis, 2006· Samama, 2016).

Παγκοσμίως, αρχαιολογικά ευρήματα και ιστορικές μελέτες μαρτυρούν την ένταξη και φροντίδα ατόμων με αναπηρία σε ορισμένες αρχαίες κοινωνίες, ενώ σε άλλες η αναπηρία θεωρούνταν θεϊκή τιμωρία (Barnes, 2016). Στον ευρωπαϊκό Μεσαίωνα, η χριστιανική θρησκεία επηρέασε σημαντικά τις αντιλήψεις, συνδέοντας συχνά την αναπηρία με την αμαρτία ή τη θεϊκή δοκιμασία, αν και δεν έλειπαν παραδείγματα φιλανθρωπίας, ενώ επέτρεπε την ελεημοσύνη προς τους ανάπηρους στην εκκλησία. Στην ελληνική κοινωνία του προηγούμενου αιώνα, στο έργο του Καρκαβίτσα «Ο Ζητιάνος», απεικονίζονται οι αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας (Γκιούρας, 2000· Barnes, 2016).

Η Αναγέννηση και ο Διαφωτισμός σηματοδότησαν την εμφάνιση ορθολογικότερων ερμηνειών, χωρίς ωστόσο να εξαλειφθούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις (Waldschmidt, 2007). Ο 19ος και ο 20ός αιώνας χαρακτηρίστηκαν από την ίδρυση ιδρυμάτων που φιλοξενούσαν άτομα με αναπηρία, τα οποία ζούσαν κάτω από άθλιες συνθήκες, οδηγώντας συχνά σε κοινωνικό διαχωρισμό (Trent, 1994). Στις αρχές του 20ού αιώνα, αναπτύχθηκε το κίνημα του ευγονισμού, της ανθρώπινης γενετικής παρέμβασης για την «εξάλειψη» της αναπηρίας, με τραγικές συνέπειες για τα άτομα με αναπηρία, όπως ο εγκλεισμός σε φυλακές και ιδρύματα και η υποχρεωτική στείρωση. Το κίνημα αυτό βρήκε και στην Ελλάδα υποστηρικτές (Proctor, 1988).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, με τους πολλούς ακρωτηριασμούς νέων ανθρώπων, αναπτύχθηκε ένα δυναμικό κίνημα για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, διεκδικώντας ίσα δικαιώματα και ισότιμη κοινωνική ένταξη (Charlton, 1998). Σταδιακά, πολλές χώρες θέσπισαν σχετική νομοθεσία, με τον νόμο για τους Αμερικανούς με Αναπηρίες (ADA) του 1990 να αποτελεί ένα σημαντικό ορόσημο για την ενταξιακή κοινωνική πολιτική. Στη σύγχρονη εποχή, η έμφαση μετατοπίζεται στην πλήρη ένταξη σε όλους τους τομείς της ζωής, με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα του 1994 να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο (UNESCO, 1994) για την καταπολέμηση των στερεοτύπων, τη συνεκπαίδευση και την ανάπτυξη της τεχνολογίας, ενισχύοντας την προσβασιμότητα (Charlton, 1998· Waldschmidt, 2007· Barnes, 2016).

2.2. Το Αναπηρικό Κίνημα στην Ελλάδα

Στο ελληνικό κοινωνικό γίγνεσθαι, το αναπηρικό κίνημα αποτελεί μια δυναμική και σημαντική κίνηση με βαθιές ιστορικές ρίζες και συνεχή αγώνα για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Χατζηπέτρου, 2023). Αρχικά, η αντιμετώπιση της αναπηρίας επηρεαζόταν από εκκλησιαστικές αντιλήψεις και χαρακτηριζόταν από φιλανθρωπία και ιδρυματική φροντίδα, οδηγώντας συχνά στην

απομόνωση (Στασινός, 2013). Ωστόσο, η περίοδος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και της Εθνικής Αντίστασης (1940-1944) σηματοδότησε μια πρώιμη πολιτικοποίηση, με ανάπηρους πολέμου να διεκδικούν κοινωνική αναγνώριση (Pavli, 2017). Μετά τον πόλεμο, ιδρύθηκαν σωματεία και οργανώσεις για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και των ίσων δικαιωμάτων (Στασινός, 2013· Pavli, 2017). Η μετάβαση στη δημοκρατία τη δεκαετία του 1970 αποτέλεσε κομβικό σημείο, με την ανάπτυξη αυτόνομων και διεκδικητικών κινημάτων που έδιναν έμφαση στην αυτοεκπροσώπηση (Στασινός, 2013· Pavli, 2017). Χαρακτηριστική ήταν η κινητοποίηση των τυφλών φοιτητών το 1976 (Κουρουμπλής, 2000). Η ίδρυση της ΕΣΑμεΑ το 1989 υπήρξε ιστορικής σημασίας, καθώς αποτέλεσε και αποτελεί τον κορυφαίο φορέα για την αποτελεσματική διεκδίκηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (Κουρουμπλής, 2000).

2.3. Από την ένταξη στη συνεκπαίδευση

Η παιδαγωγική συζήτηση μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) σηματοδοτεί μια μετατόπιση από την ενσωμάτωση (integration) και την ένταξη (mainstreaming) στη συνεκπαίδευση (inclusion) μαθητών με και χωρίς αναπηρία, με στόχο ένα «σχολείο για όλους» (Χάρτα του Λουξεμβούργου, European Agency for Development in Special Needs Education, 1996· Watkins, 2003). Αντίθετα με την ένταξη που απαιτεί την προσαρμογή του μαθητή στις υπάρχουσες σχολικές δομές (Χατζημανώλη, 2005), η συνεκπαίδευση επιδιώκει την αναδιοργάνωση του σχολείου για να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές (Χατζημανώλη, 2005). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο, κυριαρχεί ακόμη η ένταξη, η οποία ορίζεται ως η συστηματική τοποθέτηση ενός στοιχείου σε ένα ευρύτερο σύνολο διατηρώντας τα βασικά του χαρακτηριστικά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), σε αντίθεση με την ενσωμάτωση που συνεπάγεται πλήρη αφομοίωση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η συνεκπαίδευση (inclusive education) επιδιώκει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία (Κουμπίας & Κατσούγκρη, 2019). Σύμφωνα με τον Mitchell (1990), η συνεκπαίδευση βασίζεται στην αμοιβαία ωφέλεια μαθητών με και χωρίς αναπηρία και στο δικαίωμα όλων των παιδιών να εκπαιδεύονται μαζί (Mitchell, 1990).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται στοιχεία για το πώς οι Ευρωπαϊκές χώρες αντιμετωπίζουν την ένταξη και τη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.

3. Η εκπαίδευση και η Συνεκπαίδευση σε χώρες της Ευρώπης

Όπως υποστηρίζουν οι Γεωργιάδη, Κουρκούτας, & Καλύβα (2007), από το 1970 γίνονται προσπάθειες για κοινή φοίτηση μαθητών με ή χωρίς αναπηρία, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι προσπάθειες αυτές εστίαζαν αρχικά στη συνεκπαίδευση παιδιών με ήπιες γνωστικές δυσλειτουργίες, όπως αναφέρει ο Τριλιανός (1992). Η τάση αυτή στην Ευρώπη ενισχύθηκε από νομοθεσίες όπως ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α., από την έκθεση της Επιτροπής Warnock (1978) και τον Νόμο περί Παιδείας του 1983 στη Βρετανία, καθώς και από την απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών-μελών της Ευρώπης (4-6-1984) για τη σχολική ενσωμάτωση (Τριλιανός, 1992, σ. 191·Γεωργιάδη, Κουρκούτας, & Καλύβα, 2007).

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, σύμφωνα με τα στοιχεία που έχει συλλέξει, αναφέρει ότι η σύγχρονη τάση στην Ε.Ε. και στις υποψήφιες για ένταξη χώρες σηματοδοτεί την ανάπτυξη πολιτικών συνεκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα Τυπικά Σχολεία. Η προσέγγιση αυτή στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία των χωρών-μελών της Ε.Ε. περιλαμβάνει και επιπλέον προσωπικό, ειδικευμένο, εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό και κατάλληλο εξοπλισμό. Σύμφωνα με τον ίδιο φορέα, οι

ευρωπαϊκές χώρες μπορούν να ταξινομηθούν με βάση την πολιτική τους στη συνεκπαίδευση σε 3 κατηγορίες (European Agency for Special and Inclusive Education, 2003):

1η Κατηγορία: Προσέγγιση Ενιαίας Εκπαιδευτικής Διαδρομής (One-Track Approach). Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει χώρες που αναπτύσσουν πολιτικές και πρακτικές με στόχο την ένταξη όλων των μαθητών στο γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης. Η πολιτική αυτή υποστηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών που στόχο έχει την ενίσχυση της Γενικής Εκπαίδευσης. Οι χώρες που υιοθετούν την πολιτική αυτή είναι η Ισπανία, η Ελλάδα, η Ιταλία, η Πορτογαλία, η Σουηδία, η Ισλανδία, η Νορβηγία και η Κύπρος.

2η Κατηγορία: Προσέγγιση Πολλαπλών Εκπαιδευτικών Διαδρομών (Multi-Track Approach). Οι χώρες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι η Δανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Αυστρία, η Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, το Λιχτενστάιν, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εσθονία, η Λιθουανία, η Πολωνία, η Σλοβακία και η Σλοβενία. Οι χώρες αυτές εφαρμόζουν πολλαπλές προσεγγίσεις για την ένταξη παιδιών με αναπηρία στο γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης, προσφέροντας μια ποικιλία υπηρεσιών, με στόχο να γεφυρώνουν τα δύο συστήματα, γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

3η Κατηγορία: Προσέγγιση Δύο Ξεχωριστών Εκπαιδευτικών Συστημάτων (Two-Track Approach). Σε αυτή την κατηγορία, υπάρχουν δύο διακριτά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου οι μαθητές με αναπηρία φοιτούν συνήθως σε ειδικά σχολεία, ενώ τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικές τάξεις. Υπάρχει Ειδικό Μητρώο Μαθητών που είναι επίσημα καταγεγραμμένοι ως άτομα με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα μαζί με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία. Αυτά τα δύο συστήματα διέπονται από ξεχωριστή νομοθεσία, με διαφορετικούς νόμους για τη γενική εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή. Η Ελβετία και το Βέλγιο αποτελούν παραδείγματα χωρών όπου η Ειδική Αγωγή είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη, με την Ελβετία να παρουσιάζει μια σύνθετη κατάσταση με διαφορετική νομοθεσία για ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και υπηρεσίες υποστήριξης στις γενικές τάξεις, η οποία εξαρτάται από το καντόνι.

Η ταξινόμηση μιας χώρας σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες μπορεί να είναι σύνθετη και εξαρτάται από τις αλλαγές στην πολιτική εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία της εκάστοτε χώρας. Για παράδειγμα, η Γερμανία και οι Κάτω Χώρες, που μέχρι πρότινος ανήκαν στην τρίτη κατηγορία (Two-Track Approach), μετακινούνται προς το σύστημα πολλαπλών διαδρομών (Multi-Track Approach) (European Agency for Development in Special Needs Education, 1996· Watkins, 2003).

Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), παρατηρείται μια αξιοσημείωτη στροφή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η μία μετά την άλλη, οι ευρωπαϊκές χώρες εγκαταλείπουν στην εκπαιδευτική τους πολιτική το μοντέλο της ενσωμάτωσης (integration) και της ένταξης (mainstreaming) και υιοθετούν την προοπτική της συνεκπαίδευσης (inclusion) μαθητών/μαθητριών με και χωρίς αναπηρία. Η αρχή αυτή εδραιώνει την ιδέα ενός «σχολείου για όλους», όπως εμφατικά διατυπώνεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (European Agency for Development in Special Needs Education, 1996) και αναλύεται εκτενώς από τον Watkins (2003)

Σ αντίθεση με την πολιτική της ένταξης, η οποία παραδοσιακά εστιάζει στην προσαρμογή του/της μαθητή/μαθήτριας με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις προϋπάρχουσες δομές του αναλυτικού προγράμματος και στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον (Χατζημανώλη, 2005), η συνεκπαίδευση εγείρει την ανάγκη για ριζική αναδιοργάνωση και αναμόρφωση του σχολείου ως συνόλου και του τρόπου διδασκαλίας, εισάγοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ο απώτερος

στόχος είναι η δημιουργία ενός αυθεντικά συμπεριληπτικού περιβάλλοντος (include) που θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων των μαθητών, αναγνωρίζοντας και σεβόμενο τις ατομικές τους διαφορές, είτε έχουν αναπηρία είτε όχι (Χατζημανώλη, 2005).

Επιπλέον, το στάδιο ανάπτυξης των χωρών όσον αφορά τη συνεκπαίδευση παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις. Στη Σουηδία, τη Δανία, την Ιταλία και τη Νορβηγία, σαφείς πολιτικές ένταξης είχαν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί σε πρώιμο στάδιο, με σημαντικές νομοθετικές επιλογές να έχουν ληφθεί αρκετά χρόνια πριν, χωρίς αξιόλογες αλλαγές τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, στις περισσότερες από τις υπόλοιπες χώρες αναγνωρίζονται σημαντικές νομοθετικές αλλαγές. Χαρακτηριστικά, ήδη από τη δεκαετία του 1980, αρκετές χώρες αναγνώρισαν το σύστημα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως ένα σύστημα παροχής εκπαιδευτικού υλικού, πληροφοριών, στήριξης και εφαρμογών για τα γενικά σχολεία. Η προσέγγιση αυτή έχει υιοθετηθεί από πολλές χώρες, όπως η Γερμανία, η Φινλανδία, η Ελλάδα, η Πορτογαλία, η Ολλανδία και η Δημοκρατία της Τσεχίας. Η δυνατότητα επιλογής του εκπαιδευτικού πλαισίου από τους γονείς είναι ένα σημείο τριβής και έχει αποτελέσει αντικείμενο νομοθετικών αλλαγών στην Αυστρία, τις Κάτω Χώρες, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Λιθουανία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι ένα θέμα που έχει νομοθετικά ρυθμιστεί στη Φινλανδία (σε επίπεδο δήμων), στο Ηνωμένο Βασίλειο, στις Κάτω Χώρες (σε επίπεδο ομάδων σχολείων), στη Δημοκρατία της Τσεχίας και τη Λιθουανία. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση χρηματοδότησης των σχολείων από την τοπική εκπαιδευτική αρχή, δίνοντας στα σχολεία την αυτονομία που χρειάζονται για να αποφασίζουν τον καλύτερο τρόπο διαχείρισης του συνολικού προϋπολογισμού για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών/μαθητριών, με ή χωρίς αναπηρία. Επιπλέον, η αλλαγή στο σύστημα χρηματοδότησης της Ειδικής Αγωγής αποτελεί μια σημαντική καινοτομία στις Κάτω Χώρες, ενώ στην Ελβετία η χρηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής βρίσκεται υπό συζήτηση σε πολιτικό επίπεδο, με πρόταση για μεταφορά της αρμοδιότητας στα καντόνια. Τέλος, νομοθεσία σχετικά με την Ειδική Αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αρχίσει να αναπτύσσεται, ενώ πρόσφατα έχει αρχίσει να εξελίσσεται και να βελτιώνεται, ξεκινώντας από τις Κάτω Χώρες, την Αυστρία και την Ισπανία και επεκτεινόμενη στην υπόλοιπη Ευρώπη.

Συμπεράσματα

Η ιστορική διαδρομή της αναπηρίας πέρασε από τις απάνθρωπες πρακτικές του ευγονισμού και τον βαθύ κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία έως τη σύγχρονη επιδίωξη της ισότιμης συμμετοχής και της συνεκπαίδευσης. Μια πορεία μακρά και γεμάτη δυσκολίες. Η ιστορική αναδρομή, τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και στην Ελλάδα, φανερώνει μια σταδιακή, αν και συχνά αντιφατική, εξέλιξη των αντιλήψεων, η οποία επηρεάστηκε καθοριστικά από κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα, όπως οι Παγκόσμιοι Πόλεμοι, αλλά κυρίως από την αδιάκοπη δράση και τις διεκδικήσεις του ίδιου του αναπηρικού κινήματος. Η ίδρυση φορέων όπως η ΕΣΑμεΑ στην Ελλάδα και η υιοθέτηση διεθνών κειμένων-ορόσημων, όπως το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης του ΟΗΕ «Κοινωνία για Όλους» και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη μετάβαση προς μια πιο δίκαιη και συμπεριληπτική θεώρηση της αναπηρίας, προς μία πιο δίκαιη και συμπεριληπτική κοινωνία (Κουρουμπλής, 2000).

Στον κρίσιμο τομέα της εκπαίδευσης, η φιλοσοφία μετατοπίστηκε από τον διαχωρισμό και την απλή ενσωμάτωση (integration) ή ένταξη (mainstreaming) προς το ιδεώδες της συνεκπαίδευσης (inclusion) – ενός «σχολείου για όλους» που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Ωστόσο, η ανάλυση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων αποκαλύπτει μια σημαντική ανομοιογένεια στην υιοθέτηση και εφαρμογή μιας ενιαίας πολιτικής συνεκπαίδευσης και φιλοσοφίας, με χώρες να ακολουθούν διαφορετικές προσεγγίσεις (ενιαίας, πολλαπλών ή δύο

διαδρομών) και να βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης πολιτικών και νομοθετικών μεταρρυθμίσεων (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρότι θεσμικά εντάσσεται στις χώρες που υιοθετούν την προσέγγιση της ενιαίας εκπαιδευτικής διαδρομής, φαίνεται στην πράξη να κυριαρχείται ακόμη από τη λογική της ένταξης, όπου ο μαθητής καλείται να προσαρμοστεί στο υπάρχον σύστημα, παρά από την πλήρη αναμόρφωση του σχολείου που απαιτεί η συνεκπαίδευση (Κουρκούτας, 2003).

Συμπερασματικά, η πορεία προς την πλήρη κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ατόμων με αναπηρία είναι μια συνεχής και επίπονη διαδικασία. Παρά τη σημαντική πρόοδο που έχει συντελεστεί σε επίπεδο αναγνώρισης δικαιωμάτων και διαμόρφωσης πολιτικών, για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της θεωρίας της συνεκπαίδευσης και της καθημερινής πρακτικής στα σχολεία, τόσο στην Ευρώπη όσο και ειδικότερα στην Ελλάδα, ο δρόμος της κοινωνικής αποδοχής της αναπηρίας και της αλλαγής νοοτροπίας είναι ακόμα μακρύς. Όπως λέει και το ποίημα, «Για να γυρίσει ο ήλιος θέλει δουλειά πολλή».

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γερμανός, Δ. (2005).Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου. Αθήνα: Gutenberg

Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Εκπαίδευση και οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. https://specialeducation.gr/specialedu/wp-content/uploads/2020/11/inclusion.pdf

Γκιούρας Θ. (2000). Η οικονομία και ο ζητιάνος του Καρκαβίτσα. The Greek Review of Social Research, 101, 93–108. https://doi.org/10.12681/grsr.996

Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική

Κατσούγκρη(2011)ΜΜΕ και Αναπηρία Στερεότυπα και ΠροκαταλήψειςΕκδόσεις ΔΙΗΝΕΚΕΣ. διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 71-87.

Κουμπίας, Ε., & Κατσούγκρη, Α. (2019). Από την Ένταξη στη Συνεκπαίδευση: Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 481. https://doi.org/10.12681/edusc.1757

Κουράκης, Α. (2008, Ιανουάριος 23). Η ευγονική σήμερα. DNA Γενετική, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο του Δήμου Θεσσαλονίκης.

•Κουρκούτας, Η. (2003). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη: η δυναμική των κρίσεων και των συγκρούσεων: όρια και προοπτικές. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 65, 26-33.

Κουρουμπλής, Π. Ε. (2000). Το δικαίωμα στη διαφορά: Επιδράσεις των κοινωνικών προκαταλήψεων και των θεσμικών παρεμβάσεων στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες – Διεπιστημονική ανάλυση με έμφαση στην ιστορική προσέγγιση. [Εκδόσεις Σακούλας].

Κουρουμπλής, Π. Ε. (2023.). Το άκανθερο βλέμμα του κοινωνικού αποκλεισμού. Λιβάνης..

Παπαϊωάννου, Σ., Τζουριάδου, Μ., & Μπιτζαράκη, Π. (1998,). Μοντέλο αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Συνέδριο Π.Ε.Π.Σ.Ε.Ε.Ε., Καλαμάτα, Ελλάδα.

Πολυχρονοπούλου Σ. (2019). Μια κοινωνία για όλους: αυτόνομη διαβίωση των αναπήρων. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1. https://doi.org/10.12681/edusc.1715

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2019). Ειδική Αγωγή: Μια ιστορική αναδρομή. Εκδόσεις Γρηγόρη

Σούλης, Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους» (Τόμ. Α). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.

Σούλης, Σ. (2013). Εκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία.

Στασινός. (2013). Η ειδική Εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση.

Στασινός, Δ. (2001). Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg

Χατζημανώλη, Α. (2005). Ειδική αγωγή: Από την ένταξη στην κοινωνική συμπερίληψη. Εκδόσεις Gutenberg.

Χατζηπέτρου Α. (2023). *Το αναπηρικό κίνημα και ο αγώνας για αναγνώριση: συνθήκη για μετασχηματίζουσα μάθηση ατόμων με αναπηρία* (Διδακτορική Διατριβή). Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών.

Ξενόγλωσση

Anastasiou, D., & Keller, C. (2011). International differences in provision for exceptional learners. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), Handbook of special education (1st ed., pp. 15). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203837306..

Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (1999). Exploring disability: A sociological introduction. Polity Press.

Barnes, C., & Mercer, G. (2004). Theorising and researching disability from a social model perspective. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), Implementing the social model of disability: Theory and research (pp. 1-17). Leeds: The Disability Press.

Barnes, C. (2016). History: Disability activism and the social model of disability. The Disability Archive. Centre for Disability Studies, University of Leeds.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. CSIE.

Charlton, J. I. (1998). Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment. University of California Press.

Davis, L. J. (2006). The disability studies reader. Routledge.

Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Revista de Educación Inclusiva, 4(1), 26-45.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. C. Meijer, V. Soriano, & A. Watkins (Eds.).

French, M. (2003). Disability in the Middle Ages: A reader. Jessica Kingsley Publishers.

Lifton, R. J. (1988). The Nazi doctors: Medical killing and the psychology of genocide. Basic Books.

Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Revista de

Pavli, A. (2017). Creative Disability Classification Systems: The case of Greece, 1990-2015 (Doctoral dissertation, Örebro University, School of Health Sciences).

Proctor, R. N. (1988). Racial hygiene: Medicine under the Nazis. Harvard University Press.

Rose, M. (2003). The staff of Asclepius: Power and disability in ancient Greece. University of Michigan Press.

Samama, E. (2016). Being disabled in ancient Greece: A social and cultural history. University of Michigan Press.

Scotch, R. K. (2001). From good will to civil rights: Transforming federal disability policy. Temple University Press.

Trent, J. W. (1994). Inventing the feeble mind: A history of mental retardation in the United States. University of California Press

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Adopted by the General Assembly, Resolution A/RES/61/106. Retrieved from https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. ED.94/WS/18. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Waldschmidt, A. (2007). Disability as Social Problem. Στο G. Ritzer (Επιμ.), The Blackwell Encyclopedia of Sociology. Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosd068

Β15. Συμπερίληψη και εκπαιδευτική δικαιοσύνη στις σύγχρονες σχολικές κοινότητες

ΦΙΛΙΚΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ:ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ

Πλέσσα Μαίρη
Φιλόλογος-Ιστορικός, Μ.Α., M.ed., Δ/ντρια 3ου ΓΕΛ Κορυδαλλού-«Μελίνα Μερκούρη»

Περίληψη

Στην εποχή μας, η φιλική προς το παιδί δικαιοσύνη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που προάγει τα δικαιώματα των μαθητών και ενισχύει την κοινωνική συνοχή. Το σχολείο του 21ου αιώνα οφείλει να διαμορφώνει ένα περιβάλλον στο οποίο όλοι οι μαθητές αισθάνονται σεβασμό, προστασία και ισότητα. Αυτή η αρχή είναι κρίσιμη για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζουν πρόσθετες προκλήσεις ένταξης και αποδοχής. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη σύνδεση της φιλικής προς το παιδί δικαιοσύνης με την ενίσχυση της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Στόχος είναι να παρουσιαστούν προσεγγίσεις και πρακτικές που καλλιεργούν τη δικαιοσύνη, ενσωματώνοντας τις αρχές της συμπερίληψης σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως μεσολαβητές δικαιοσύνης, ενισχύοντας τη διαχείριση συγκρούσεων και προωθώντας την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσω εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνικών που διευκολύνουν την κατανόηση των δικαιωμάτων όλων των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: δικαιώματα παιδιών, συμπερίληψη, φιλική δικαιοσύνη, εκπαιδευτικές ανάγκες

1. Εισαγωγή

Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο ενός σύγχρονου σχολείου που οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Στο πλαίσιο του σχολείου του 21ου αιώνα, η έννοια της φιλικής προς το παιδί δικαιοσύνης προάγει τη δημιουργία ενός ασφαλούς, ισότιμου και προστατευμένου περιβάλλοντος, όπου κάθε μαθητής αισθάνεται σεβασμό, προστασία και ίσες ευκαιρίες μάθησης. Ειδικότερα, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΣΕΑ), συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ψυχικές δυσκολίες, η επιτυχής ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο απαιτεί υιοθέτηση θετικών στρατηγικών και πολιτικών που ενσωματώνουν τη δικαιοσύνη και τη συμπερίληψη σε κάθε επίπεδο . Παράλληλα, υφίστανται ευρωπαϊκές και εθνικές κατευθύνσεις που τονίζουν την ανάγκη διαμόρφωσης εκπαιδευτικού συστήματος με έμφαση στην ισότητα: η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει εκδώσει συστάσεις για ένα σχολείο φιλικό προς το παιδί, ενώ το Υπουργείο Δικαιοσύνης αναφέρει επανειλημμένα την αναγκαιότητα διασφάλισης ίσων ευκαιριών μάθησης και κοινωνικής ένταξης για όλα τα παιδιά, προσαρμοσμένης στις ατομικές τους ανάγκες (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2021· Υπουργείο Δικαιοσύνης, 2024) .

Το ερευνητικό ερώτημα στο οποίο θα επιχειρήσει να απαντήσει η εργασία είναι: **«Πώς μπορεί η φιλοσοφία της φιλικής προς το παιδί δικαιοσύνης να ενισχύσει πρακτικά τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό σχολείο του 21ου**

αιώνα;». Για την απάντηση του ερωτήματος, η εργασία θα στηριχθεί σε συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, εστιάζοντας σε θεωρητικά πλαίσια, ευρωπαϊκές/εθνικές πολιτικές και επιλεγμένες εμπειρικές έρευνες (case studies) που ήδη έχουν δημοσιευτεί, ώστε να αναδειχθούν καλές πρακτικές και στρατηγικές υποστήριξης στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε ως ανασκόπηση βιβλιογραφίας (literature review). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν ελληνόφωνες και αγγλόφωνες επιστημονικές δημοσιεύσεις (2010–2024), καλύπτοντας θεωρητικά πλαίσια, ευρωπαϊκές/εθνικές πολιτικές και εμπειρικές έρευνες (case studies) σχετικές με τη φιλική προς το παιδί δικαιοσύνη και τη συμπερίληψη μαθητών με ΣΕΑ. Χρησιμοποιήθηκαν βάσεις δεδομένων: Scopus, Web of Science, Google Scholar, ERIC και ψηφιακά αποθετήρια ελληνικών πανεπιστημίων. Κάθε άρθρο αξιολογήθηκε ως προς τη μεθοδολογία, το δείγμα, τα ευρήματα και τις συστάσεις του. Οι πληροφορίες οργανώθηκαν σε θεματικές ενότητες:

- Θεωρητικό πλαίσιο φιλικής προς το παιδί δικαιοσύνης
- Ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση, Υπουργείο Δικαιοσύνης)
- Εκπαιδευτικές πρακτικές και μοντέλα (PBIS, FBA, BIP)
- Προκλήσεις και καλές πρακτικές για τη συμπερίληψη μαθητών με ΣΕΑ

Η τελική σύνθεση περιλαμβάνει σύγκριση ευρημάτων, ανάδειξη καλών πρακτικών και εξαγωγή συμπερασμάτων για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η εργασία δεν περιλαμβάνει πρωτογενή έρευνα ή δικές μας μελέτες περίπτωσης· οι αναφορές σε case studies αφορούν αποκλειστικά δημοσιευμένα ερευνητικά παραδείγματα από τη βιβλιογραφία, ώστε να αποφεύγεται η σύγχυση με πρωτογενή δεδομένα.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο της Φιλικής προς το Παιδί Δικαιοσύνης: Δικαιοσύνη και Ισότητα στην Εκπαίδευση

Η φιλική προς το παιδί δικαιοσύνη αναφέρεται στον σεβασμό των δικαιωμάτων των μαθητών και στην εξασφάλιση ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου η ισότητα και η προστασία των παιδιών προωθούνται ενεργητικά. Θεωρητικά, βασίζεται σε αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της παιδαγωγικής ψυχολογίας (Rawls, 1971· Freire, 1970). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το «σχολείο φιλικό προς το παιδί» συνδυάζει τρεις διαστάσεις δικαιωμάτων (participation, protection, provision) με πρακτικές όπως το PBIS και το FBA/BIP, οι οποίες στοχεύουν στην πρόληψη αποκλεισμού και στη διαχείριση συγκρούσεων. Σε εθνικό πλαίσιο, οι εθνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές (π.χ. Σύσταση 2011/93/ΕΕ) τονίζουν την ανάγκη ίσης πρόσβασης και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ατομικών ή κοινωνικών χαρακτηριστικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011). Ωστόσο, στην πράξη, η έλλειψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού δυναμικού και υποδομών για μαθητές με ΣΕΑ εμποδίζει την πλήρη ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό σχολείο (ΥΠΕΠΘ, 2018· Υπουργείο Δικαιοσύνης, 2023). Οι περιορισμένοι πόροι και η ασυνεπής κατανομή τους δυσχεραίνουν την εφαρμογή συστηματικών παρεμβάσεων φιλικής δικαιοσύνης.

Η έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Sen (1992), δεν περιορίζεται στην παροχή ίδιων πόρων· απαιτεί την προσαρμογή του συστήματος ώστε κάθε μαθητής να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του (OECD, 2018). Οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση (Βλάχου, 2009), γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διαφοροποιημένη διδασκαλία—μοναδικό εργαλείο για την προώθηση της συμπερίληψης—μέσω πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων, βιωματικής μάθησης, τεχνολογικών εργαλείων και εξατομικευμένων μεθόδων (Μπαρμπαγιάννης & Χουχούμη, 2022· Μάρκογλου, 2023· Αναστασιάδη & Κουτσογιάννη, 2018). Επιπλέον, η συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης και διαφορετικότητας είναι καθοριστική ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν και να ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Σόρκος, 2015).

Στο ευρωπαϊκό επίπεδο, πρωτοβουλίες όπως το Erasmus+ και η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση 2020 υποστηρίζουν την προώθηση της δικαιοσύνης και της ισότητας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011). Παράλληλα, οι δείκτες αξιολόγησης της φιλικής προς το

παιδί δικαιοσύνης—όπως η μείωση συγκρούσεων στην τάξη, η αυξημένη συμμετοχή μαθητών με ΣΕΑ σε ομαδικές δραστηριότητες και η βελτίωση επιδόσεων—μπορούν να μετρηθούν μέσω ερευνών ικανοποίησης μαθητών και εκπαιδευτικών (UNICEF, 2020). Στο ελληνικό πλαίσιο, εμπειρικές μελέτες από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία δείχνουν ότι όπου έχουν εφαρμοστεί συστηματικές πρακτικές φιλικής δικαιοσύνης—όπως λογικές FBA/BIP και προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης—παρατηρείται μείωση σχολικού εκφοβισμού και βελτίωση του κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, τα βασικά εμπόδια παραμένουν: οι μαθητές από φτωχότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα εξακολουθούν να στερούνται πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση, τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής, ενώ αρκετά σχολεία δεν διαθέτουν πόρους για στηρίξεις (Haelermans et al., 2022· Τούρτουρας, 2008· Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, 2021).

Συνοψίζοντας, το θεωρητικό πλαίσιο θέτει τη φιλική προς το παιδί δικαιοσύνη και την ισότητα ως αλληλένδετες έννοιες: το πρώτο προάγει πρακτικές ενσωμάτωσης, οι οποίες, με τη σειρά τους, υπηρετούν το δεύτερο, δηλαδή την παροχή ίσων ευκαιριών και υποστηρίξεων. Με γνώμονα τα ευρωπαϊκά και εθνικά πρότυπα, αλλά και τις ελληνικές εμπειρικές αποδείξεις, καθίσταται εμφανές ότι μια ολιστική προσέγγιση—που συνδυάζει πολιτικές, κατάρτιση εκπαιδευτικών και υποστηρικτικές δομές—είναι απαραίτητη για την επίτευξη ενός πραγματικά δίκαιου σχολικού πλαισίου.

3. Ο Ρόλος της Συμπερίληψης

Η φιλική δικαιοσύνη για το παιδί αφορά τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου που σέβεται και προστατεύει τα δικαιώματα των παιδιών, με ιδιαίτερη έμφαση στις ανάγκες τους, όπως αυτές αναγνωρίζονται από το Διεθνές Δίκαιο, την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού του ΟΗΕ. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η φιλική δικαιοσύνη επικεντρώνεται στην ένταξη και την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία, προωθώντας τη συμπερίληψη (inclusion) και εξασφαλίζοντας ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση και την ανάπτυξη. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι μαθητές με ΣΕΑ υποστηρίζονται κυρίως μέσω της παράλληλης στήριξης, όπου ειδικοί παιδαγωγοί συνεργάζονται με τους δασκάλους της τάξης για την παροχή εξατομικευμένων υπηρεσιών. Αυτή η μορφή συνεκπαίδευσης επιτρέπει στους μαθητές να παρακολουθούν το κανονικό πρόγραμμα σπουδών, με την ενίσχυση που χρειάζονται για την αντιμετώπιση των μαθησιακών ή συναισθηματικών δυσκολιών τους. Η παράλληλη στήριξη, παρά το γεγονός ότι αφορά κυρίως μαθητές με ειδικές ανάγκες, προάγει τη συμπερίληψη καθώς ενσωματώνει τους μαθητές αυτούς στο ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον, χωρίς να τους απομονώνει. Μία ακόμα σημαντική πτυχή της συμπερίληψης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές με ΣΕΑ μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους σύμφωνα με τον ατομικό τους ρυθμό και τις δυνατότητές τους. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η υποστήριξη μέσω της παράλληλης στήριξης συνιστούν βασικές στρατηγικές για την εφαρμογή της φιλικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον (Mavroidis & Sideridis, 2020).

Η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι θεμελιώδης για την επίτευξη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας που θα σέβεται και θα ενσωματώνει την πολυμορφία. Η συμπερίληψη δεν περιορίζεται μόνο στις αναπηρίες ή τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά επεκτείνεται και στην ψυχική υγεία, όπου τα παιδιά με ψυχικές διαταραχές συχνά παραμελούνται ή στιγματίζονται (Schomerus & Angermeyer, 2023). Οι εκπαιδευτικοί, λειτουργώντας ως μεσολαβητές δικαιοσύνης, διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη διαχείριση συγκρούσεων και στην ενίσχυση της κοινωνικής αποδοχής, μέσω στρατηγικών όπως η διαπραγμάτευση, η διαμεσολάβηση και η εκπαίδευση στην συναισθηματική νοημοσύνη, οι οποίες ενισχύουν την επικοινωνία και την αλληλοκατανόηση μεταξύ των μαθητών (Sugai & Horner, 2002). Τεχνικές που υποστηρίζουν την επίλυση συγκρούσεων

αποσκοπούν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεργασίας και αλληλοσεβασμού. Ιδιαίτερα για μαθητές με ψυχικές δυσκολίες, οι συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν λόγω εσωτερικών αντιφάσεων ή συναισθηματικών προβλημάτων, και η εφαρμογή στρατηγικών, όπως η διαπραγμάτευση και η διαμεσολάβηση, είναι αναγκαία για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους (Crone & Horner, 2003). Η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση πολιτικών μέσω μαθητικών συμβουλίων ή ομάδων εργασίας μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση της ευθύνης και της αποδοχής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν τις ανάγκες τους και να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος (Γόγκολα & Κατσής, 2017).

Η εφαρμογή εργαλείων που ενισχύουν τη διδασκαλία των δικαιωμάτων των παιδιών, όπως διαδραστικά προγράμματα, ευαισθητοποίησης και εκπαιδευτικά παιχνίδια, προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας και την κατανόηση της ψυχικής υγείας (Dunlap & Fox, 2014). Η εκπαίδευση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και αλληλοσεβασμού. Αν και οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι αναπόφευκτες, μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρίες για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Οι στρατηγικές, όπως η διαπραγμάτευση και η διαμεσολάβηση, είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαχείριση αυτών των καταστάσεων και για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την κοινωνική αποδοχή και την ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, η στρατηγική της σχολικής διαμεσολάβησης μπορεί να εφαρμοστεί με τη συμμετοχή ενός διαμεσολαβητή, ο οποίος μπορεί να είναι μαθητής ή/και εκπαιδευτικός που έχει λάβει τη σχετική επιμόρφωση. Οι μαθητές που εμπλέκονται σε μία διαφωνία ή σύγκρουση συμμετέχουν σε συνεδρία υπό την καθοδήγηση του διαμεσολαβητή. Κατά τη διαδικασία, κάθε πλευρά παρουσιάζει την άποψή της, ενώ η άλλη πλευρά την ακούει χωρίς διακοπή και, στη συνέχεια, επαναλαμβάνει τα όσα άκουσε για να επιβεβαιώσει αν συμφωνεί ή όχι. Οι ρόλοι στη συνέχεια εναλλάσσονται. Ακολούθως, οι δύο πλευρές μοιράζονται τα συναισθήματά τους. Ο διαμεσολαβητής συνοψίζει τη συζήτηση, εστιάζοντας στα κοινά σημεία και στις διαφορές, και προάγει τη θετική αναπλαισίωση, διευκολύνοντας έτσι την κατανόηση της σύγκρουσης από όλες τις πλευρές. Τέλος, κάθε πλευρά καλείται να προτείνει λύσεις για την επίλυση της σύγκρουσης και να καταλήξουν από κοινού σε μία κύρια και μία εναλλακτική συμφωνία (Θάνος, 2019).

Στο πλαίσιο της εφαρμογής στρατηγικών για την υποστήριξη της διαχείρισης συμπεριφορών και συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, το μοντέλο Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο. Το PBIS επικεντρώνεται στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών, προσφέροντας ταυτόχρονα εξατομικευμένη καθοδήγηση σε μαθητές με έντονα συμπεριφορικά προβλήματα. Η προσέγγιση του PBIS βασίζεται σε ένα μοντέλο πολλαπλών επιπέδων, το οποίο περιλαμβάνει τρία επίπεδα παρέμβασης: καθολικές, στοχευμένες και εντατικές παρεμβάσεις. Οι καθολικές παρεμβάσεις απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, με σκοπό την προώθηση θετικών συμπεριφορών και την πρόληψη προβλημάτων. Οι στοχευμένες παρεμβάσεις επικεντρώνονται σε ομάδες μαθητών που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη, ενώ οι εντατικές παρεμβάσεις παρέχονται σε μαθητές με σοβαρά συμπεριφορικά προβλήματα και βασίζονται στην ατομική ανάλυση των αναγκών τους (Crone & Horner, 2003). Κεντρική φιλοσοφία του μοντέλου είναι ότι η σχολική κοινότητα πρέπει να ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές και να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό και αποδεκτικό περιβάλλον, μειώνοντας την ανάγκη για πειθαρχικά μέτρα. Αντί να επικεντρώνεται αποκλειστικά στην επιβολή κυρώσεων, το PBIS ενσωματώνει τη συνεχιζόμενη αξιολόγηση των παρεμβάσεων για την ενίσχυση της αποδοτικότητας και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών (Sugai & Horner, 2002).

Στο πλαίσιο του μοντέλου PBIS, η διαχείριση μαθητών με σοβαρά περιστατικά απαιτεί εξειδικευμένες στρατηγικές. Σε αυτό το πλαίσιο, η Λειτουργική Εκτίμηση Συμπεριφοράς (Functional Behavioral Assessment - FBA) και τα Σχέδια Παρέμβασης Συμπεριφοράς (Behavior Intervention

Plans - BIP) αναδεικνύονται ως καίρια μέσα (Dunlap & Fox, 2014). Η στρατηγική FBA συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών και τη συνεχιζόμενη βελτίωση του σχολικού κλίματος, προάγοντας την κοινωνική αποδοχή και την αλληλοκατανόηση. Οι παρεμβάσεις PBIS και FBA βασίζονται στην παρατήρηση συμπεριφοράς και τη συλλογή δεδομένων, ενισχύοντας θετικές συμπεριφορές. Μέσω αυτής της ανάλυσης, η FBA εντοπίζει τις λειτουργίες της συμπεριφοράς, όπως η αναζήτηση προσοχής, η αποφυγή ακαδημαϊκών ή κοινωνικών απαιτήσεων, ή η αναζήτηση αισθητηριακής ενίσχυσης. Από την άλλη, τα BIP αναπτύσσονται με βάση τα ευρήματα της FBA και περιλαμβάνουν στρατηγικές που σκοπεύουν στην αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή με χρήση στρατηγικών πρόληψης, όπως η δημιουργία υποστηρικτικών περιβαλλόντων, καθώς και στρατηγικών αντίδρασης σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως η άμεση παρέμβαση ή η απομάκρυνση από μια δραστηριότητα. Παράλληλα, ενσωματώνουν την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών, προσφέροντας ανταμοιβές για τις επιθυμητές ενέργειες του μαθητή, καθώς και διδακτικές στρατηγικές για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Η FBA επιτρέπει την αναγνώριση των αιτίων των ανεπιθύμητων συμπεριφορών μέσω παρατήρησης και ανάλυσης των περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραμέτρων, ενώ τα BIP περιλαμβάνουν στρατηγικές παρέμβασης που αποσκοπούν στην τροποποίηση αυτών των συμπεριφορών και στην ενίσχυση των θετικών μέσω επιβραβεύσεων (American Psychological Association, 2020). Αυτές οι στρατηγικές είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και θετικού σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και συμβάλλει στη μείωση των συγκρούσεων και των αρνητικών συμπεριφορών. Ως εκ τούτου, το PBIS, σε συνδυασμό με την εφαρμογή των FBA και BIP, παρέχει μια ολοκληρωμένη και επικεντρωμένη προσέγγιση για τη διαχείριση των σχολικών συμπεριφορών, προάγοντας ένα πιο υποστηρικτικό και συνεργατικό σχολικό κλίμα (Dunlap & Fox, 2014).

4. Προκλήσεις και Ευκαιρίες στην Ενσωμάτωση της Δικαιοσύνης

Η εφαρμογή της φιλικής προς το παιδί δικαιοσύνης και της συμπερίληψης στο σχολικό σύστημα ενδέχεται να συναντήσει πολλές προκλήσεις. Οι κυριότεροι περιορισμοί περιλαμβάνουν την έλλειψη επαρκών πόρων, τη μη ύπαρξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών και τον κοινωνικό αποκλεισμό, τα οποία αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές δεν περιορίζονται μόνο στις ψυχικές διαταραχές αλλά περιλαμβάνουν και καταστάσεις όπως δυσλειτουργικές οικογένειες που επηρεάζουν τη γνωσιακή επίδοση του μαθητή, βία και κακοποίηση που δημιουργούν τραυματισμένες προσωπικότητες, καθώς και την περιθωριοποίηση μαθητών από μειονοτικές ομάδες, όπως θρησκευτικές μειονότητες και ΛΟΑΤΚΙ άτομα (Sugai & Horner, 2002· Dunlap & Fox, 2014).

Η ψυχική υγεία συχνά αποσιωπάται στο σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα οι μαθητές που αντιμετωπίζουν ψυχικές διαταραχές ή βιώνουν οικογενειακές δυσκολίες να στερούνται την απαραίτητη υποστήριξη. Η στιγματοποίηση αυτών των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε παραμέληση των αναγκών τους, επηρεάζοντας αρνητικά την ένταξή τους στην κοινότητα (Schomerus & Angermeyer, 2023). Επιπλέον, οι μαθητές από θρησκευτικές μειονότητες ή ΛΟΑΤΚΙ μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν διακρίσεις και περιθωριοποίηση, γεγονός που ενισχύει τα συναισθήματα ανεπάρκειας και περιορίζει τις ευκαιρίες τους για συμμετοχή στη σχολική ζωή (Ζερέ & Χατζηφωτίου, 2023· Unesco, 2020)

Η εφαρμογή πολιτικών που ενσωματώνουν τη φιλική προς το παιδί δικαιοσύνη απαιτεί εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και επενδύσεις σε στρατηγικές υποστήριξης. Σε αντίθεση με χώρες όπως η Φινλανδία, όπου η συμπερίληψη υποστηρίζεται από ευρείες επενδύσεις σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και τη χρήση τεχνολογίας, στην Ελλάδα παρατηρείται έλλειψη υποδομών και εξειδικευμένου προσωπικού, που περιορίζει την πλήρη ενσωμάτωση των μαθητών με ΣΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εξειδικευμένη εκπαίδευση για την αναγνώριση και υποστήριξη μαθητών με διάφορες ειδικές ανάγκες, περιλαμβανομένων εκείνων που προκύπτουν από οικογενειακές δυσκολίες, θρησκευτική διαφορετικότητα ή θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού (Schools for Inclusion, χ.χ.). Μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων, την εφαρμογή

πολιτικών ενσωμάτωσης και την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας, μπορεί να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο.

Η έλλειψη επαρκών πόρων είναι ένα από τα κύρια εμπόδια στην εφαρμογή τέτοιων πολιτικών. Τα σχολεία συχνά δεν διαθέτουν τους απαραίτητους οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους για την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών υποστήριξης. Η απουσία σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και ειδικών παιδαγωγών δημιουργεί κενά στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προκύπτουν από βία ή κακοποίηση (Σταυρόπουλος & Τσιλίκας, 2021). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση για την αναγνώριση και διαχείριση τέτοιων περιπτώσεων, γεγονός που οδηγεί σε ανεπαρκή ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών (American Psychological Association, 2020). Η πίεση για ακαδημαϊκή απόδοση μπορεί να εντείνει το άγχος και τις ψυχικές διαταραχές στους μαθητές, περιορίζοντας τη δυνατότητά τους να αναπτυχθούν σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Η συμπερίληψη μαθητών από θρησκευτικές μειονότητες ή ΛΟΑΤΚΙ μαθητών απαιτεί επίσης ευαισθησία και προσαρμογές στο σχολικό περιβάλλον, καθώς πολλοί από αυτούς βιώνουν διακρίσεις και αποκλεισμό (Ζερέ & Χατζηφωτίου, 2023).

Η υιοθέτηση φιλικής προς το παιδί δικαιοσύνης απαιτεί μια συντονισμένη προσέγγιση. Πρέπει να εφαρμοστούν στρατηγικές υποστήριξης όπως η δημιουργία «ζωνών ασφαλείας», όπου οι μαθητές μπορούν να αποσυρθούν όταν αισθάνονται άγχος ή πίεση (Dunlap & Fox, 2014). Παράλληλα, οι πολιτικές θα πρέπει να περιλαμβάνουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη, ομάδες ενδυνάμωσης για μαθητές από μειονότητες και συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς για την παροχή πρόσθετων υπηρεσιών υποστήριξης (Crone & Horner, 2003). Το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, ενσωματώνοντας μαθήματα για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτορρύθμιση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι μέθοδοι αξιολόγησης θα πρέπει να είναι ευέλικτες, λαμβάνοντας υπόψη τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών (American Psychological Association, 2020). Η καταπολέμηση της στιγματοποίησης μπορεί να επιτευχθεί μέσω εκστρατειών ευαισθητοποίησης και της προώθησης της κοινωνικής αποδοχής και της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον (Schools4Inclusion, χ.χ.· Schomerus & Angermeyer, 2023).

5. Συμπεράσματα

Η φιλική προς το παιδί δικαιοσύνη αποτελεί όχι μόνο ηθική υποχρέωση αλλά και θεμέλιο για την κοινωνική συνοχή και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η διασφάλιση της ισότητας και της συμπερίληψης στο εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει την αναγνώριση της διαφορετικότητας, τη συνεχή συνεργασία των φορέων της εκπαίδευσης και την εφαρμογή στρατηγικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Μέσα από μεθόδους όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η σχολική διαμεσολάβηση, μοντέλα όπως το PBIS, σε συνδυασμό με τις διαδικασίες FBA και BIP, είναι εφικτή η δημιουργία ενός ασφαλούς και συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου οι εκπαιδευτικοί, με την κατάλληλη επιμόρφωση, μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη διαχείριση συγκρούσεων και τις ανάγκες μαθητών με έντονα συμπεριφορικά προβλήματα. Παρά τις προκλήσεις, οι ευκαιρίες για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συμπερίληψη και την ψυχική ευεξία είναι σημαντικές, αρκεί να ενισχυθούν οι υποδομές, να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα αποδοχής και να εφαρμοστούν πολιτικές που στηρίζουν όλα τα παιδιά. Η διοργάνωση ημερίδων ευαισθητοποίησης για τα δικαιώματα των παιδιών, η ένταξη βιωματικών εργαστηρίων για τη διαφορετικότητα και η προώθηση εκστρατειών κατά των στερεοτύπων μπορούν να ενισχύσουν τη φιλική προς το παιδί δικαιοσύνη στο σχολικό περιβάλλον. Η δημιουργία ενός δίκαιου, συμπεριληπτικού σχολείου είναι θεμελιώδης για την κοινωνική συνοχή.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδης, Π. & Κουτσογιάννης, Δ. (2018). Η ενίσχυση της συμπερίληψης μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας: Μια μελέτη περίπτωσης στο ελληνικό σχολείο. *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, 453-460.

Γόγολα Α., & Κατσής Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 237–254.

Βλάχου, Α. (2009). Εκπαίδευση, «ανθρώπινο κεφάλαιο» και αναπαραγωγή του καπιταλισμού. Στο: Α. Βλάχου (επιμ.). *Πολιτική οικονομία του καπιταλισμού*, (σσ. 647-691). Αθήνα: Κριτική.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2021). *Έρευνα για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 2-1-2025 από https://www.eoty.gr/erevna-gia-tin-ekpaidefsi-ton-paidion-me-anapiria-stin-ellada-3o-meros/

Esos.gr. (2018). *Η πρόταση του Υπουργείου Παιδείας για νέο δίκτυο δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου.* Ανακτήθηκε 12-1-25 από https://www.esos.gr/arthra/53597/i-protasi-toy-yp-paideias-gia-neo-diktyo-domon-ypostirixis-toy-ekpaideytikoy-ergoy

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2021). *Σύσταση του Συμβουλίου της 14ης Ιουνίου 2021 για τα Δικαιώματα του Παιδιού (2021/1004)*. Ανακτήθηκε 6-1-2024 από: https://op.europa.eu/webpub/just/eu-plan-for-children-rights/el/?utm_

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2011). *Σύσταση 2011/93/ΕΕ για την Ίση Πρόσβαση στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 7-1-2024 από https://eur-lex.europa.eu

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019). *Στρατηγικές για την Υποστήριξη της Εκπαίδευσης μέσω PBIS.* Ανακτήθηκε 7-1-2024 από https://ec.europa.eu

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). *Στρατηγική για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση 2020.* Ανακτήθηκε 7-1-2024 από https://ec.europa.eu

Ζερέ Ε. και Χατζηφωτίου Σ. (2023). ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες στην εκπαίδευση. Ο ρόλος του σχολείου στην ενσωμάτωση ευαισθητοποιημένων παιδαγωγικών διαδικασιών και προσεγγίσεων. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική των Επιστημών μέσω σύγχρονων τεχνολογιών*. 153-169.

Θάνος, Θ. (2019). Σχολική διαμεσολάβηση: μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο, *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, τ. Β (6). 28-36.

Καλεράντε, Ε. (2018). Λειτουργικές προϋποθέσεις οργάνωσης δημοκρατικής εκπαίδευσης σε περίοδο όξυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων: Εκπαιδευτικές λογο-αναλυτικές προσεγγίσεις δομών ευκαιρίας για μαθητές με ιδιαίτερη κλίση. Στο: Σ.-Μ. Νικολάου, Θ. Ελευθεράκης, Ε. Καλεράντε, Π. Γιαβρίμης και Γ. Κουστουράκης (επιμ.) *Νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία* (σσ. 193-230). Αθήνα: Gutenberg.

Κατσιανδρή, Α. (2023). Η δικαιωματική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, *Μέντορας* 20. 5-35.

Μάρκογλου, Α. (2023). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Συνδέοντας την έρευνα με τη διδακτική πράξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 16(1), 1–34.

Schools4Inclusion. (χ.χ.). *Οδηγός Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 7-1-2024 από https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/74a8c773-23e2-4f17-a6cd-9bf90ee4a226/S4I_-_The_Inclusive_Education_Guidelines_-_Greek.pdf?utm

Σταυρόπουλος, Χ., & Τσιλίκας, Γ. (2021). Ο ρόλος των ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία: Προσεγγίσεις και στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών. *Επιστημονικό Περιοδικό Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης*, 33(4), 421-434.

Τούρτουρας, Χ. (2008). Τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης και η ασυμβατότητα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 85. 32-39.

Υπουργείο Δικαιοσύνης. (2023). *Οδηγίες για την Εκπαίδευση και την Ψυχική Υγεία*. Αθήνα: Υπουργείο Δικαιοσύνης.

Υπουργείο Δικαιοσύνης. (2024). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Ανακτήθηκε 6-1-2024 από https://ministryofjustice.gr/?page_id=7812ttps://ec.europa.eu

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2024). *Οδηγός Εκπαιδευτικού – Δράσεις Ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτειότητας.* https://act.digitalschool.gov.gr/wp-content/uploads/2024/12/odigos_ekpedeutikou_2024-12.pdf

Ξενόγλωσση

American Psychological Association. (2020). Guidelines for the implementation of functional behavioral assessments and behavior intervention plans. Ανακτήθηκε 7-1-2025 από https://www.apa.org

Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment. New York, NY: Guilford Press.

Dunlap, G., & Fox, L. (2014). Support for children with problem behavior: Key features of positive behavior support. Behavior Modification, 38(5), 682-706.

Haelermans, C., Korthals, R., Jacobs, M., de Leeuw, S., Vermeulen, S., van Vugt, L., Aarts, B., Prokic-Breuer, T., van der Velden, R., van Wetten, S., & de Wolf, I. (2022). Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic. PLOS ONE, 17(2), e0261114.

Kendall, J. (2019). Promoting mental health in schools: A review of interventions and strategies. Journal of Educational Psychology, 48(2), 135-145.

Levinson, M., & Geron, T. (2022). Conceptions of educational equity. Educational Researcher, 51(7), 492–500.

Mavroidis, I., & Sideridis, G. (2020). Inclusive Education and Educational Policies in Greece: Challenges and Perspectives. International Journal of Inclusive Education, 24(7), 718-731.

OECD. (2018). Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Paris, France: OECD Publishing.

Schomerus, G., & Angermeyer, M. C. (2023). Changes in mental illness stigma over 30 years. Acta Psychiatrica Scandinavica, 147(1), 70–82.

Sen, A. (1992). Inequality Reexamined. Oxford, UK: Oxford University Press.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. Child & Family Behavior Therapy, 24(1-2), 23-50.

UNESCO. (2016). Out in the Open: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2018). Child-Friendly Justice in Action. New York, NY: UNICEF.

UNICEF. (2020). Inclusive Education: A Way to Promote Equity and Social Cohesion. Ανακτήθηκε 7-1-2025 από https://www.unicef.org

ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΛΗΨΗ ΓΝΩΜΑΤΕΥΣΗΣ

Παπαποστόλου Κορνηλία
Ψυχολόγος, Πτυχιούχος Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης
Βενιανάκη Αικατερίνη
Μέλος του Ειδικού Διδακτικού Προσωπικού του Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για το περιεχόμενο της συνεργασίας για τους/τις μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μετά τη λήψη γνωμάτευσης και τα εμπόδια που προκύπτουν. Για το σκοπό αυτό χορηγήθηκαν δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις σε 20 εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και σε 28 εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση ως μέθοδος με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: Ποιο είναι το περιεχόμενο της συνεργασίας και ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν. Ως προς το περιεχόμενο της συνεργασίας, η ανάλυση ανέδειξε δύο θέματα: α. Τη συζήτηση και β. Την εκ των υστέρων διαχείριση συγκρούσεων και την απουσία συνεργασίας. Ως προς τα εμπόδια στη συνεργασία, η ανάλυση ανέδειξε δύο θέματα: α) δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τρόπος λειτουργίας του σχολείου και β) ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων, καθώς και προτάσεις για εδραίωση και ενίσχυση συνεργατικών πρακτικών συζητούνται.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, εκπαιδευτικοί, Ειδική Αγωγή, εμπόδια

1. Εισαγωγή

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων ειδικοτήτων μέσα στα σχολεία, η οποία συμβάλλει τόσο στη βελτίωση του θετικού σχολικού κλίματος και της ακαδημαϊκής επίδοσης όλων των μαθητών/τριών (Thapa et al. 2013) όσο και στην εργασιακή ικανοποίηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Roelen et al., 2008).

Η συνεργασία για να είναι αποτελεσματική, απαιτεί την επικοινωνία, την υπευθυνότητα, την ειλικρίνεια, τον συντονισμό, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων (Venianaki & Doulia, 2016; Venianaki & Zervakis, 2015) και την κοινή ευθύνη για την προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας όλων των μαθητών (Tang, et al., 2021). Σύμφωνα με την Ripley (1997), οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής συνεργάζονται σε διάφορους τομείς, όπως τη διαχείριση της τάξης ή τη λήψη αποφάσεων και την εύρεση λύσεων για τους/τις μαθητές/τριές τους, γεγονός που αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση, μιας και η διδασκαλία γινόταν στο παρελθόν αποκλειστικά από έναν/μία εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής καλούνταν να διδάξει το καθορισμένο από το αναλυτικό πρόγραμμα μάθημα, ενώ ο/η εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής έπρεπε να προσαρμόσει και να διδάξει το πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας. Κοινή συνισταμένη μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν η προσπάθεια ένταξης αυτών των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και συμβολής στην πρόοδό τους (Ripley, 1997). Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, η συνεργασία προωθείται μέσω του μοντέλου της συνδιδασκαλίας των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί την πιο πρόσφατα ανεπτυγμένη μέθοδο για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, εκτός από τα στοιχεία της αποτελεσματικής επικοινωνίας που αναφέρθηκαν

παραπάνω χρειάζεται και οι δύο εκπαιδευτικοί (Γενικής και Ειδικής Αγωγής) να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών μιας τυπικής τάξης, παρέχοντας μια εμπειρία που δεν θα μπορούσε να προσφερθεί με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Friend, 2008).

Η σημαντικότητα της συνεργασίας, που μπορεί να εφαρμόζεται και μέσω της πρακτικής της συνδιδασκαλίας, αποδεικνύεται μέσα από έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι, όταν υιοθετείται, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε κάποιους ή σε όλους τους μαθησιακούς τομείς (Alhossyan, 2023; Rea et al., 2002).

Εντούτοις, η συνεργασία συναντά εμπόδια στην εφαρμογή της. Παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία και συνδέονται με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής των μεθόδων συνεργασίας στην πράξη (Chitiyo, 2017; Friend et al., 2010; Lyra et al., 2023; Robinson, 2017; Venianaki & Doulia, 2016; Venianaki & Zervakis, 2015), ο περιορισμένος χρόνος για την κοινή οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Friend et al., 2010; Lyra et al., 2023; Robinson, 2017) και η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σε περισσότερα από ένα σχολεία τη μέρα (Venianaki & Zervakis, 2015). Επιπλέον, άλλοι παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία είναι η έλλειψη πόρων (Chitiyo, 2017), η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στη μέση της χρονιάς και η απουσία υποστήριξης από τους γονείς και το σχολείο (Venianaki & Doulia, 2016).

Παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία και συνδέονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι ότι ο διαχωρισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής θεωρούν ότι είναι υπεύθυνοι/ες μόνο για ένα μέρος των μαθητών/τριών της τάξης και οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής πρέπει να αναλάβουν την υποστήριξη και καθοδήγηση μόνο εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Khairuddin et al., 2016; Lyra et al., 2023; Schwab et al., 2015; Venianaki & Doulia, 2016; Venianaki & Zervakis, 2015). Άλλα εμπόδια αποτελούν οι διαφωνίες, στις οποίες υποβόσκουν σκέψεις υποτίμησης των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής (Khairuddin et al., 2016; Lyra et al., 2023), ο φόβος χρησιμοποίησης μεθόδων συνδιδασκαλίας που αγνοούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, καθώς δεν θέλουν να κριθούν από τους/τις άλλους/ες εκπαιδευτικούς ως ανεπαρκείς (Lyra et al., 2023). Επιπλέον, στα εμπόδια εντάσσονται οι παρωχημένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών, που πιστεύουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να διδαχθούν μέσα στις τυπικές τάξεις, λόγω περιορισμένων ικανοτήτων (Lyra et al., 2023).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής είναι απαραίτητη τόσο για τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν για τους/τις μαθητές/τριες, όσο και για την προαγωγή του θετικού σχολικού κλίματος. Εντούτοις, οι έρευνες για τη συνεργασία και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μετά τη λήψη γνωμάτευσης, για την εφαρμογή των προτάσεων ή και του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης για μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, από όσο γνωρίζουμε, δεν υπάρχουν στην Ελλάδα.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για το περιεχόμενο της συνεργασίας για τους/τις μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μετά τη λήψη γνωμάτευσης και τα εμπόδια που προκύπτουν. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα: α) Ποιο είναι το περιεχόμενο της συνεργασίας σας με τον/την εκπαιδευτικό Ειδικής/Γενικής Αγωγής και β) Αν προκύπτουν εμπόδια, αναφέρετε ποια είναι ή τι είδους εμπόδια προκύπτουν.

2. Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη από τον Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 2024. Αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης μελέτης, στην οποία χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο διαδικτυακά (online) που διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία και τα εμπόδια που αυτοί συναντούν. Η παρούσα έρευνα έχει την έγκριση της Επιτροπής Ηθικής και

Δεοντολογίας (Ε.Η.ΔΕ.) του πανεπιστημίου Κρήτης (απόφαση Ε.Η.ΔΕ. 166/05-01-2024). Τέλος, η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας.

2.1. Συμμετέχοντες/ουσες

Σαρανταοκτώ εκπαιδευτικοί Π/θμιας Εκπ/σης, από τους οποίους οι 20 ήταν Γενικής αγωγής και οι 28 Ειδικής Αγωγής αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Το 79,2% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (N=38) και το 20,8% άνδρες (N=10) (βλ. πίνακα 1). Το δείγμα προήλθε από δημόσια δημοτικά σχολεία κυρίως από την Κρήτη (83,3%) και το 17% από τις υπόλοιπες περιοχές της Ελλάδας. Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας το 56,3% των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής ήταν νέοι (0-11 χρόνια), ενώ στην μεσαία ομάδα με 12-21 χρόνια προϋπηρεσίας μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής έναντι της Γενικής και το αντίστροφο ισχύει στην τελευταία ομάδα με περισσότερο από 22 χρόνια προϋπηρεσίας. Ως προς το επίπεδο σπουδών, το 60.4% των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής είχε και μεταπτυχιακό τίτλο και το 25% των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής είχε μόνο το βασικό πτυχίο (βλ. αναλυτικά τα στοιχεία στον πίνακα 1).

Πίνακας 1: Αριθμός συμμετεχόντων ανά ειδικότητα, φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας και επίπεδο εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικοί	Γενικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής	Σύνολο
Ποσοστό επί τοις εκατό	%	%	%
	41.7	58.3	
Φύλο			
Γυναίκα	29.2	50.0	79.2
Άνδρας	12.5	8.3	20.8
Χρόνια προϋπηρεσίας			
0-11	18.8	37.5	56.3
12-21	6.3	12.5	18.8
>=22	16.7	8.3	25.0
Επίπεδο σπουδών			
Βασικό πτυχίο	14.6	10.4	25.0
Μεταπτυχιακό	20.8	39.6	60.4
Δεύτερο ή και άλλος τίτλος	6.3	8.3	14.6

2.2. Το ερευνητικό εργαλείο

Για την αξιολόγηση του περιεχομένου της συνεργασίας και των εμποδίων που εμφανίζονται κατά την προσπάθεια εφαρμογής συνεργατικών τεχνικών, αρχικά, έγινε η συλλογή δεδομένων μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Για την παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχαν δημογραφικές ερωτήσεις για το φύλο, το επίπεδο σπουδών, τα χρόνια προϋπηρεσίας και την περιοχή δραστηριοποίησης των συμμετεχόντων/ουσών. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε δύο ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης (ανοικτού τύπου). Σύμφωνα

με τους Shaughnessy et al. (2018), οι ανοικτές ερωτήσεις δίνουν στον ερωτώμενο τη δυνατότητα να απαντήσει με πιο ευέλικτο τρόπο, συμβάλλουν στην εκφραστικότητα και προσφέρουν μια σαφή εικόνα της άποψης των συμμετεχόντων, χωρίς να περιορίζουν τον αυθορμητισμό.

2.3. Μέθοδος ανάλυσης

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση στοχεύει στην αναζήτηση και αναγνώριση θεμάτων, δηλαδή επαναλαμβανόμενων μοτίβων στα ποιοτικά δεδομένα και στη συνέχεια στην κωδικοποίησή τους σε ανώτερες μονάδες νοήματος, όπως αυτή περιγράφεται από τους Braun και Clarke (2006). Το πρώτο στάδιο της ανάλυσης περιελάμβανε την εξοκείωση με τα δεδομένα. Στη συνέχεια έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων και απόδοση κωδικών σε κάθε απάντηση των συμμετεχόντων. Το τρίτο στάδιο αφορούσε τη δημιουργία θεμάτων που προέκυψαν από την ομαδοποίηση των κωδικών και το τελικό στάδιο περιελάμβανε τη συζήτηση αναδυόμενων θεμάτων, όπως αυτά αναγνωρίστηκαν και από τις δύο ερευνήτριες. Ακολούθησε ενδελεχής ανασκόπηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και τοποθετήθηκαν τα θέματα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε θέματα και υποθέματα. Συγκεκριμένα, από την πρώτη ερώτηση «Ποιο είναι το περιεχόμενο της συνεργασίας σας με τον/την εκπαιδευτικό Ειδικής/Γενικής Αγωγής; (περιγράψτε τι ακριβώς κάνετε)», αναδύθηκαν δύο θέματα : α) η συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς και β) η διαχείριση συγκρούσεων και η απουσία συνεργασίας. Από τη δεύτερη ερώτηση «Αν προκύπτουν εμπόδια, αναφέρετε ποια είναι ή τι είδους εμπόδια προκύπτουν;», αναδύθηκαν δύο θέματα: α) η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου και β) τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τα θέματα που αναδύθηκαν τεκμηριώνονται με την παράθεση ενδεικτικών αποσπασμάτων από τα ίδια τα λόγια των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ως προς το περιεχόμενο της συνεργασίας

3.1. Συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς

Η συζήτηση φαίνεται να αποτελεί τη βασική τακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής και Γενικής Αγωγής για την επίτευξη της συνεργασίας. Εντούτοις, η φύση και το περιεχόμενο της συζήτησης αυτής τοποθετείται ανάμεσα σε δύο άκρα. Στο ένα άκρο η συζήτηση είναι επιφανειακή και δεν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία. Στο αντίθετο άκρο, τοποθετούνται οι ουσιώδεις συζητήσεις που περιλαμβάνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία.

3.1.1. Επιφανειακή και υποτυπώδης συζήτηση

Οι συζητήσεις αυτές αφορούν την απλή ενημέρωση για τις δραστηριότητες που κάθε δάσκαλος/α αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει μέσα στην τάξη, χωρίς την ύπαρξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ τους. Μάλιστα, αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν αυτόνομα με ενημέρωση για τις ενέργειες και τις πρακτικές που ακολουθεί ο/η συνάδελφός τους.

«Συζήτηση για τις ενέργειες που θα μπορούσα να κάνω προκειμένου να βοηθήσω τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες» (6, εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής).

«Τον ενημερώνω για το τι έχω κάνει στο Τμήμα ένταξης...» (42, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

«Υποδεικνυω τον τομέα που χρειάζεται βελτίωση ο μαθητής, ώστε να το δουλέψει στο τμήμα…» (47, εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής).

«Συνήθως αναφέρω που θα εστιασω την παρέμβαση μου…» (11, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

3.1.2. Στοχευμένη συζήτηση και συνεργασία

Σε αυτή την περίπτωση οι συζητήσεις που πραγματοποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι συγκεκριμένες και στοχευμένες και προκύπτουν από την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θέτουν από κοινού στόχους, εφαρμόζουν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συζητούν για την πρόοδο, τις αδυναμίες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών, επιλύουν προβλήματα και εφαρμόζουν παρεμβάσεις που αφορούν την ψυχοκοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

«Θέτουμε απο κοινού στόχους για τον μαθητή, συζητάμε τις αδυναμίες και την προοδό, εξατομικεύουμε τις ασκήσεις» (19, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

«Συνεργαζόμαστε για τη διεκπεραίωση του μαθήματος, κάνουμε κάποιες φορές συνδιδασκαλία, όταν η κατάσταση με κάποιον μαθητή γίνεται δύσκολα διαχειρίσιμη, τότε επεμβαίνουμε από κοινού…» (37, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

«Σύνοψη προόδου μαθητή, μελέτη επόμενων γνωστικών και συμπεριφορικών στόχων, μελέτη βαθμού επίτευξης στόχων» (67, εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής).

«Συνεργασία σε εφαρμογή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, δράσεις κοινωνικοποίησης, ένταξης/αποδοχής από την ομάδα των συμμαθητών, ψυχοσυναισθηματικής ενδυνάμωσης του μαθητή, ενημέρωσης γονέων» (71, εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής).

3.2. Εκ των υστέρων διαχείριση συγκρούσεων και απουσία συνεργασίας.

Οι μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δυνατόν να εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχει προγραμματισμένη συνεργασία εκ των προτέρων, εντούτοις αυτή επιβάλλεται από τους ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες εκ των υστέρων. Επομένως, οι δύο εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πυροσβέστες προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο την πρότερη απουσία συνεργασίας.

«…όταν η κατάσταση με κάποιον μαθητή γίνεται δύσκολα διαχειρίσιμη, τότε επεμβαίνουμε από κοινού...» (37, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

«…αντιμετωπίζουμε προβλήματα που προκύπτουν» (49, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

«Δεν υπάρχει συνεργασία» (25, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

Ως προς τα εμπόδια στη συνεργασία

3.3. Δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τρόπος λειτουργίας του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικό εμπόδιο στη συνεργασία τους τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό αποδεικνύεται από τον μεγάλο αριθμό των μαθητών/τριών που επιβάλλει το νομικό πλαίσιο να διδαχθούν μέσα σε μια μικρής χωρητικότητας τάξη, την απουσία δασκάλου/ας Ειδικής Αγωγής, την έλλειψη χρόνου για συνεργασία και την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών,. Παράλληλα, ως εμπόδιο αναφέρεται και η υποστελέχωση των σχολείων και η συχνή αλλαγή των εκπαιδευτικών, πολλές φορές μέσα στη διάρκεια της χρονιάς.

3.3.1. Απουσία κτιριακών υποδομών και πολυπληθείς τάξεις

Ένα από τα ζητήματα που εμποδίζουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη των απαραίτητων υποδομών (μικρής χωρητικότητας τάξεις, άλλοι βοηθητικοί χώροι, κ.λ.π), για την υποστήριξη των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα, οι δύο εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάξουν σε μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών μέσα στην ίδια τάξη.

«Πολλοί μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες» (6, εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής).

«Δεν είναι δυνατή η επίτευξη ρεαλιστικών στόχων όταν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές για να επιτευχθούν» (67, εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής).

«Οι συχνές αλλαγές εκπαιδευτικού προσωπικού, η μη τοποθέτηση του αναγκαίου ειδικού προσωπικού στα σχολεία, ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός μαθητών που χρήζουν ειδικής υποστήριξης σε θέματα συμπεριφοράς κυρίως» (71, εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής).

«Δεν υπάρχει τμήμα ένταξης, ούτε παράλληλη στήριξη στο σχολείο που υπηρετώ» (35, εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής).

3.3.2. Έλλειψη χρόνου και φόρτος εργασίας

Αρκετά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών επεσήμανε ότι ένα από τα συχνότερα εμπόδια στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους είναι η έλλειψη χρόνου, κάτι το οποίο προκύπτει από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας που έχουν.

«Έλλειψη χρόνου» (1, εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής, 8, 42, εκπ/κοί Ειδικής Αγωγής).

«Έλλειψη χρόνου, φόρτος υπεύθυνου τμήματος με πολλά παιδιά» (47, εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής).

3.3.3. Έλλειψη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές πρακτικές

Η απουσία εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προπάντων για συνεργατικές πρακτικές φαίνεται να αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη συνεργασίας παρά την επιθυμία, καθώς δεν έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση από το πανεπιστήμιο, αν και αυτές οι αναφορές κατευθύνονται περισσότερο στους/στις εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής.

«Καμια εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην πράξη πάνω στη συνεργασία...» (9, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

«Δεν υπάρχει…γνώση του τι θα κάνουμε μαζί…» (42, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

3.4. Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, ως εμπόδιο θεωρούνται κάποια ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η έλλειψη προθυμίας τους να συνεργαστούν, η ανταγωνιστικότητα και ο διαχωρισμός των ρόλων, διαιωνίζοντας πεποιθήσεις, που τοποθετούν παραδοσιακά τον/την εκπαιδευτικό της τάξης σε κυρίαρχη θέση.

3.4.1. Απουσία διάθεσης και θέλησης

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι συνάδελφοί τους δεν έχουν διάθεση και θέληση όχι μόνο για συνεργασία, αλλά και για αποδοχή μιας διαφορετικής οπτικής στον τρόπο διαχείρισης των καταστάσεων ή σε ό,τι αφορά τους/τις μαθητές/τριες.

«…είτε δεν υπάρχει διάθεση να ακούσουν μια άλλη οπτική και να εμπλακούν περαιτέρω, είτε είναι αγχωμένοι με τα αναλυτικά προγράμματα …» (36, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

«(Απουσία) Επικοινωνίας, όρεξης και θέλησης για συνεργασία» (38, εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής).

3.4.2 Επικέντρωση στους παραδοσιακούς ρόλους των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Τέλος, γίνεται λόγος για τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών, που τους/τις εμποδίζουν να συνεργαστούν, οι οποίες σχετίζονται με τον διαφορετικό ρόλο που έχουν οι δύο εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη. Οι αναφορές αυτές γίνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, αναδύοντας την προσκόλληση σε παραδοσιακές πρακτικές και την άρνηση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής να εφαρμόσουν τη συνδιδασκαλία ή οποιαδήποτε άλλη συνεργατική πρακτική.

«Η μη αναγνώριση του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ως εκπαιδευτικού στην Γενική παιδεία» (25, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

«Θεωρούν ότι θα διασαλευτεί η ηρεμία και το κλίμα της τάξης, άλλοτε βαριούνται να ασχοληθούν, άλλοτε υπάρχει απαξίωση» (37, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

«Συνήθως οι συνάδελφοι Γενικής νιώθουν ανταγωνισμό και ότι παρεμβαίνουμε στο μάθημά τους. Δεν είναι δεκτικοί να αλλάξει το μάθημα ώστε να μπορεί το παιδί να συμμετέχει» (65, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής).

Συμπερασματικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, παρόλο που επιχειρούν τη συνεργασία ως έναν βαθμό, στην πράξη αντιμετωπίζουν μια πληθώρα προβλημάτων που τους εμποδίζει να εφαρμόσουν με ορθό τρόπο τις συνεργατικές πρακτικές.

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε το περιεχόμενο και τις δυσκολίες που προκύπτουν μέσα στο νέο και συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό σύστημα και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί Ειδικής και Γενικής Αγωγής διαχειρίζονται την επιτακτική ανάγκη για συνεργασία μεταξύ τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών/τριών τους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι το περιεχόμενο της συνεργασίας, δηλαδή το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να συνεργαστούν, ποικίλει. Σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει η υποτυπώδης, επιφανειακή επικοινωνία, χωρίς εμβάθυνση και από κοινού προσπάθεια οργάνωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Υπάρχει, εντούτοις, και η ουσιαστική, στοχευμένη συζήτηση με σκοπό την κοινή λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, τη διδασκαλία, την εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, τη στοχοθεσία και την παρέμβαση. Αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών που υποστηρίζουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών επιδιώκουν τη συνεργασία που κυμαίνεται από την απλή συζήτηση μέχρι την εφαρμογή αποτελεσματικών συνεργατικών πρακτικών (Venianaki & Doulia, 2016; Venianaki & Zervakis, 2015).

Ωστόσο άλλοι/ες εκπαιδευτικοί αναφέρουν την καθολική απουσία συνεργασίας, η οποία, όπως επισημαίνουν, οφείλεται σε έλλειψη προσωπικού, διάθεσης, χρόνου, επιμόρφωσης και γνώσης (Chitiyo, 2017; Friend et al., 2010; Lyra et al., 2023; Robinson, 2017; Venianaki & Doulia, 2016; Venianaki & Zervakis, 2015) και σε άλλες παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Venianaki & Doulia, 2016; Venianaki & Zervakis, 2015).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί των δύο ειδικοτήτων αναφέρουν την ύπαρξη εμποδίων που παρακωλύουν τη συνεργασία μεταξύ τους. Τα εμπόδια αυτά σχετίζονται, αρχικά, με τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έλλειψη των κατάλληλων υποδομών, οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών/τριων και η περιορισμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής των συνεργατικών πρακτικών (Chitiyo, 2017; Friend et al., 2010; Lyra et al., 2023; Robinson, 2017; Venianaki & Doulia, 2016; Venianaki & Zervakis, 2015). Ωστόσο. η έλλειψη χρόνου για συζήτηση και συνεργασία επισημαίνεται και σε πολύ πρόσφατες έρευνες, όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων ειδικοτήτων (βλ. Fish et al., 2025) αναδεικνύοντας τόσο τον φόρτο εργασίας, όσο και τον τρόπο διάρθρωσης του ωρολογίου προγράμματος (Friend et al., 2010; Lyra et al., 2023; Robinson, 2017).

Τέλος, γίνεται αναφορά σε εμπόδια που σχετίζονται με τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς, όπως η μειωμένη διάθεση να συνεργαστούν με τους/τις συναδέλφους τους, αλλά και στην παρωχημένη πεποίθηση ότι ο καθένας πρέπει να επικεντρώνεται στον ρόλο για τον οποίο έχει εκπαιδευτεί και να μην υπάρχει από κοινού οργάνωση. Τα παραπάνω επισημαίνονται σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν, οι οποίες κάνουν λόγο για επικέντρωση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής στη διδασκαλία όλης της τάξης και των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής μόνο στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Khairuddin et al., 2016; Lyra et al., 2023; Schwab et al., 2015; Venianaki & Doulia, 2016; Venianaki & Zervakis, 2015).

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι παρόλο που γίνονται προσπάθειες για συνεργασία των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής, μετά τη λήψη γνωμάτευσης για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτές πραγματοποιούνται αρκετά συχνά χωρίς οργάνωση και εποπτεία και εξαρτώνται από τη θέληση και τον χρόνο που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, η συνεργασία, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να είναι προγραμματισμένη και σκόπιμη και να διευκολύνεται μέσω επαρκούς χρόνου, αποσαφήνισης των ρόλων, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού (Fish et al., 2025), αναδεικνύοντας τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αν και η προσπάθεια των εκπαιδευτικών μέσα σε τέτοιες συνθήκες είναι αξιοσημείωτη, η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας αυτής για τους/τις μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αμφίβολη, καθώς δεν εφαρμόζεται τις περισσότερες φορές στον βαθμό που θα έπρεπε. Επιπρόσθετα, τα ελλείμματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτυπώνονται στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, γεγονός που επηρεάζει άμεσα τους/τις εκπαιδευτικούς και αποτελεί τροχοπέδη για τη συνεργασία τους μετά τη λήψη γνωματεύσεων για μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι η άρση των εμποδίων στη συνεργασία κρίνεται απαραίτητη, καθώς θα διευκολύνει τόσο τη δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες μέσα στο σχολείο, όσο και την παραγωγή καλύτερων μαθησιακών και συμπεριφορικών αποτελεσμάτων, προάγοντας την ευημερία των μαθητών, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τα κίνητρά τους (Roelen et al., 2008).

Η παρούσα εργασία συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο και των ιθυνόντων στον χώρο της εκπαίδευσης, ώστε να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για τη βελτίωση των συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, αποδεικνύει πόσο σημαντική είναι η προώθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους με άλλους/άλλες συναδέλφους/ισσες τους, ώστε να παραμένουν ενημερωμένοι/ες για τις εξελίξεις και να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους/τις μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Τέλος, η εκπαίδευση στις συνεργατικές πρακτικές είναι απαραίτητο να συμπεριληφθεί στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών όλων όσων εργάζονται στα σχολεία, καθώς υπάρχουν προϋποθέσεις και προκλήσεις για τη συνεργασία, ώστε αυτή να είναι ποιοτική και αποτελεσματική (Fish et al., 2025).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι δεν προβήκαμε σε συνέντευξη ή ηχογράφηση ή και διευκρινίσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και αυτό αποτελεί περιορισμό της έρευνας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2018). *Ερευνητικές Μέθοδοι στην Ψυχολογία*. (Ε. Ζιώρη, Επιμ. & Ε. Αυγήτα, Μετάφρ.). Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Alhossyan, F. (2023). Collaboration Between Special and General Education Teachers: A Systematic Review. *Information Sciences Letters, 12*(4), 1021-1029. http://dx.doi.org/10.18576/isl/120424

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of Co-teaching by Teachers. International *Journal of Whole Schooling, 13(*3), 55-66. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163186.pdf

Fish, M. C., Wamba, N., Matuza, T., & Cooperstone, J. (2025). An Exploration of Collaboration Between School Psychologists and School Administrators. *Psychology in the schools, 62*(4), 1158-1170. https://doi.org/10.1002/pits.23384

Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction, 2*(2), 9-19. http://dx.doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9 19

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9-27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Khairuddin, K. F., Dally, K., & Foggett, J. (2016). Collaboration between General and Special Education Teachers in Malaysia. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 909-913. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12230

Lyra, O., Koullapi, K., & Kalogeropoulou, E. (2023). Fears towards disability and their impact on teaching practices in inclusive classrooms: An empirical study with teachers in Greece. *Heliyon, 9*(5), 1-13. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16332

Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203-222. https://doi.org/10.1177/001440290206800204

Ripley, S. (1997). Collaboration between General and Special Education Teachers. *ERIC Digest*. 1-6. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409317.pdf

Robinson, G. (2017). *Perceptions and attitudes of general and special education teachers toward collaborative teaching.* [Doctoral dissertation, Walden University.]. https://www.proquest.com/dissertations-theses/perceptions-attitudes-general-special-education/docview/1955177783/se-2

Roelen, C. A. M., Koopmans, P. C., & Groothoff, J. W. (2008). Which work factors determine job satisfaction?. *Work, 30*(4), 433-439. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3233/WOR-2008-00713

Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. G. P. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal, 13*(2), 237-254. https://eric.ed.gov/?id=EJ1085154

Tang, K., Fortner, K., & Morgan, R. (2021). School Counselors and Special Education Teachers Involvement in Leadership Activities at Their School Sites. *Journal for Leadership, Equity, and Research 7*(3), 1–17. http://journals.sfu.ca/cvj/index.php/cvj/index

Thapa, A., Cohen, J. Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of educational research 83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907.

Venianaki, A., & Doulia, A. (2016). The Content of Collaboration between General Education Teachers and Co-Teachers in Elementary Schools. *Journal of Education & Social Policy, 3*(3), 88-96. https://www.researchgate.net/publication/322369825_The_Content_of_Collaboration_between_General_Education_Teachers_and_CoTeachers_in_Elementary_Schools

Venianaki, A., & Zervakis, S. (2015). Collaboration Practices between Special Education Teachers and Mainstream Teachers in Secondary Education. *Journal of Education & Social Policy, 2*(6), 42-46. https://www.researchgate.net/publication/322369754_Collaboration_Practices_between_Special_Education_Teachers_and_Mainstream_Teachers_in_Secondary_Education_Journal_of_Education_Social_Policy_2_6_42-46

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ, ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΦΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Αυγουστάκη Κατερίνα
ΠΕ60, Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επιδιώκει την αποδοχή όλων των παιδιών σε γενικά σχολεία, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους, προάγοντας ίσες ευκαιρίες και εμπειρίες. Στην προσχολική ηλικία, το σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην ανάπτυξη φιλιών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η τέχνη, και ιδιαίτερα ο ρυθμός και η κίνηση, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο υποστήριξης παιδιών με διαταρακτικές συμπεριφορές, μειώνοντας εχθρικά ή αγχωτικά συναισθήματα και αυξάνοντας τη θετική εμπλοκή. Για μαθητές με ΔΑΦ, προσφέρει ευκαιρίες βελτίωσης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και ουσιαστικής συμμετοχής στη σχολική τάξη. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της συμπερίληψης. Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάστηκε η έρευνα για το πρόγραμμα rhythm4inclusion, με στόχο τη μελέτη της επίδρασής του στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ σε προσχολικές τάξεις. Η ανάλυση συνεντεύξεων νηπιαγωγών ανέδειξε θετικές αναφορές για την ανταπόκριση των παιδιών, με διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τον βαθμό δυσκολιών και την προσπάθεια που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική ηλικία, συμπερίληψη, αυτισμός.

1. Εισαγωγή

Η σημασία και ο ρόλος γενικότερα του ρυθμού και της κίνησης έχει διευκρινιστεί και επισημανθεί σε πολλές έρευνες. Η ρυθμική ικανότητα είναι μία από τις συντονισμένες ικανότητες που θεωρούνται σημαντικές για την ανάπτυξη, εκτέλεση και εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων (Trevarthen, 1999, Thomas & Moon, 1976). Διευκολύνει την κατανόηση, τη μνήμη, την απομνημόνευση και ρυθμίζει την εκτέλεση της κίνησης, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία (Martin &Ellermann, 2001). Ανάλογα, η βιβλιογραφία για την εφαρμογή ψυχοπαιδαγωγικών δράσεων με βάση το ρυθμό και την κίνηση στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος,(ΔΑΦ),είναι εκτενής. Ιδιαίτερα οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις ψυχοκοινωνικές τους δεξιότητες και να συμπεριληφθούν στη συνηθισμένη σχολική τάξη. Σχετικές έρευνες (Kim, Wigram & Gold, 2008), δείχνουν ότι μέσω του ρυθμικού αυτοσχεδιασμού μπορεί να αναπτυχθούν αρκετές δεξιότητες αισθητηριακής φύσεως, αφής, οπτικοκινητικού συντονισμού.

Επιπρόσθετα, οι δράσεις με βάση το ρυθμό και την κίνηση συμβάλλουν σημαντικά σε αυτήν την κατεύθυνση, εξαιτίας των αρχών τους, που έχουν ως υπόβαθρο την ουμανιστή αντίληψη κατανόησης και αποδοχής. Η Μαλικιώση-Λοΐζου, αναφέρει σχετικά ότι η κατάκτηση της μάθησης επιτυγχάνεται μέσα από την αποδοχή, την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αναγνώριση και γνησιότητα. Η σχέση που δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο σε μια εκπαιδευτική διαδικασία προωθεί την συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ, προσφέρει πολλές θετικές εμπειρίες και ευκαιρίες για επιτυχία (Μαλικιώση-Λοΐζου,2009).Η ανάγκη για εφαρμογή προγραμμάτων συμπερίληψης καθίσταται επιτακτική καθώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα θέμα άρρηκτα συνδεδεμένο με το θεμελιώδες δικαίωμα πρόσβασης όλων των παιδιών με και χωρίς αναπηρία/δυσκολία σε ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ευσταθίου, 2015)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σχεδιάστηκε μικτή έρευνα με σκοπό να μελετήσει την επίδραση που ασκεί η εφαρμογή του ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος με βάση το ρυθμό και την κίνηση, rhythm4inclusion, στη συμπερίληψή τους σε τυπικές προσχολικές τάξεις.Το γενικότερο ερευνητικό

θέμα της παρούσας έρευνας αφορά στη μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με τη συμπερίληψη και τη ρυθμική ικανότητα στην προσχολική ηλικία των παιδιών με ΔΑΦ. Το ερευνητικό πρόβλημα που προκύπτει από το ερευνητικό θέμα σχετίζεται με το γεγονός ότι τα ρυθμικά ερεθίσματα που δέχεται ένα νήπιο συμμετέχουν στην προσαρμογή του στο παιδαγωγικό περιβάλλον της τάξης. Τα παιδιά με ΔΑΦ, εκτός από τις διδακτικές υπηρεσίες που παρέχονται στην προσχολική τάξη, έχουν ανάγκη εξειδικευμένης, αντισταθμιστικής υποστήριξης για τη συμπερίληψη τους στην προσχολική τάξη (Kessler-Κακουλίδη, 2009β).

Με βάση το σκοπό της έρευνας, διατυπώσαμε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:Άλλαξε/ωφελήθηκε η γενικότερη εικόνα της προσχολικής τάξης ως προς το ομαδοσυνεργατικό, ενταξιακό και συμπεριληπτικό πνεύμα μέσα από τη διεξαγωγή του πειραματικού προγράμματος rhythm4inclusion, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς που το εφάρμοσαν; Οι απαντήσεις στο παραπάνω ερώτημα, δόθηκαν με συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική επισκόπηση, οι έρευνες που αφορούν σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις βελτίωσης και συμπερίληψης μέσω προγραμμάτων ρυθμικής εξάσκησης κατά την προσχολική ηλικία είναι ελάχιστες ή και ανύπαρκτες για παιδία με ΔΑΦ (Καρτασίδου, 2004, Kessler-Κακουλίδη, 2011, Kessler-Κακουλίδη, 2009β). Ταυτόχρονα, παροτρύνουν σε μελλοντικές σχετικές έρευνες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, Παπαγεωργίου, 2005). Θεωρήσαμε ότι η **παρατήρηση**, η καταγραφή και η αξιολόγηση της βελτίωσης της ρυθμικής ικανότητας σε συνάρτηση με τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης, της ομαδοσυνεργατικότητας και της συμπερίληψης παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, μέσα από την επίδραση του προγράμματος rhythm4inclusion, θα εμπλουτίσει τη γνώση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα και θα συμβάλει στην πληρέστερη κατανόησή του.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 13 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και 18 παιδιά προσχολικής ηλικίας με διάγνωση ΔΑΦ, τα οποία φοιτούσαν στις 13 τάξεις των δημόσιων νηπιαγωγείων της Κρήτης, που συμμετείχαν στην έρευνα. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, 7 νηπιαγωγοί και τα 10 παιδιά (7 αγόρια και 3 κορίτσια) με διάγνωση ΔΑΦ που φοιτούσαν στις τάξεις τους, αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (Π.Ο).

Επιλέχτηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας με στόχο να συλλέξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών/υποκειμένων για την εφαρμογή και αξιολόγηση της επίδρασης του προγράμματος rhythm4inclusion. Επιλέχθηκε η δειγματοληπτική στρατηγική των ομοιογενών δειγμάτων, που εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (Patton, 2002). Σύμφωνα με αυτήν τη στρατηγική, επιλέγονται περιπτώσεις που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά για τη μελέτη και κατανόηση μιας συγκεκριμένης υποομάδας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Το κοινό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών/υποκειμένων, ήταν ότι είχαν δεχθεί επιμόρφωση για την εφαρμογή του προγράμματος.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Δεκέμβριο με Ιούνιο του έτους 2021. Η επίδραση του πειραματικού προγράμματος rhythm4inclusion στη γενικότερη εικόνα της τάξης, ως προς το ομαδοσυνεργατικό, ενταξιακό και συμπεριληπτικό πνεύμα ερευνήθηκε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε στις νηπιαγωγούς των πειραματικών τάξεων που το εφάρμοσαν. Για την ανάλυση των ποιοτικών ευρημάτων ακολουθήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Έγινε κωδικοποίηση δεδομένων, δημιουργία και έκθεση θεματικών κατηγοριών και σύνδεση με την βιβλιογραφία (Creswell, 2011, Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Για την συλλογή των ευρημάτων της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης rhythm4inclusion, Erasmus+ KA2, που με τον συνδυασμό μουσικής και κίνησης, έχει στόχο την προώθηση των κοινωνικών, συναισθηματικών και μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών με επίκεντρο τις μικτές τάξεις διδασκαλίας, όπου φοιτούν και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και σεβασμού στην τάξη. Όπως

αναφέρουν οι δημιουργοί του προγράμματος, στα οφέλη των παρεμβάσεων με βάση την τέχνη και κυρίως τη ρυθμική κίνηση, περιλαμβάνονται η ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας, η αλλαγή του τρόπου σκέψης και η σύνδεση με άλλους ανθρώπους (Stegemann et al., 2019, Shi, Lin & Xie, 2016, Kourkoutas, 2017).Οι δραστηριότητες του προγράμματος κατηγοριοποιούνται σε ασκήσεις προσανατολισμού, ευαισθητοποίησης, αισθητηριακές, ασκήσεις αλληλεπίδρασης, είναι μοιρασμένες σε κεφάλαια και η εφαρμογή τους συνιστάται τρείς φορές την εβδομάδα από 20 λεπτά της ώρας. Η προκαταρκτική αξιολόγηση του προγράμματος rhythm4inclusion μέσα από ερευνητική μελέτη των δημιουργών του, έδειξε ότι οι ρυθμικές δραστηριότητες του, είχαν θετικό αντίκτυπο τόσο στους μαθητές με διάφορα προβλήματα/δυσκολίες, όσο και στη διαχείριση της τάξης (Kourkoutas, et al, 2021).

Σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων, τα ποιοτικά ευρήματα προήλθαν από μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και αναλύθηκαν με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και δημιουργήθηκε ένα σύνολο δεδομένων που οργανώθηκε και ταξινομήθηκε. Δημιουργήθηκαν θεματικές ενότητες και λειτουργικές κατηγορίες από την ανάλυση περιεχομένου του ερευνητικού υλικού που συγκεντρώθηκε. Κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την αποτύπωσή τους σε γραπτό κείμενο, πραγματοποιήθηκε μόνο μικρής έκτασης φιλολογική επιμέλεια του κειμένου, χωρίς να αλλοιωθεί το περιεχόμενο των απαντήσεων ((Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος rhythm4inclusion συμμετείχαν συνολικά 7 νηπιαγωγοί, που είχαν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση για την εφαρμογή του. Προσεγγίστηκαν από την ερευνήτρια με την προϋπόθεση να μη διεξάγεται στην σχολική τάξη κατά το ίδιο χρονικό διάστημα ανάλογο πρόγραμμα ρυθμικής αγωγής. Τα ποιοτικά ευρήματα που προήλθαν από τις συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και δημιουργήθηκε ένα σύνολο ευρημάτων που οργανώθηκε και ταξινομήθηκε. Από την ανάλυση περιεχομένου, προέκυψαν θεματικές ενότητες και λειτουργικές κατηγορίες, οι οποίες ταξινομήθηκαν σε τρείς άξονες που παρουσιάζονται στις επόμενες ενότητες.

2.2.1.Απόψεις των υποκειμένων/νηπιαγωγών για τη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ

Στην ενότητα αυτή τα υποκείμενα/νηπιαγωγοί που είχαν στην τάξη τους τουλάχιστον ένα παιδί με ΔΑΦ, όπως φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα 1, προσδιορίζουν και κατηγοριοποιούν αυτές τις δυσκολίες σε γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές, ψυχοκοινωνικές και αισθητηριακές.

Πίνακας 1: Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν **στις μορφές εκδήλωσης των δυσκολιών που συνάντησαν τα υποκείμενα τα οποία είχαν στην τάξη τους παιδί/παιδιά με ΔΑΦ.**

Υποκείμενα/νηπιαγωγοί Κατηγορίες	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4	Υ5	Υ6	Υ7	Σύνολο Απ. Τιμές(Ποσοστά)
Γνωστικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ	√		√	√		√		4(57. 10%)
Συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ	√	√	√		√			4(57. 10%)
Συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ	√			√	√			3(42. 80%)
Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ	√		√	√	√	√		5(71. 40%)

Αισθητηριακές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ			√	√	√	√	√	5(71. 40%)

Όπως φαίνεται απ' τον πίνακα 1, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα/νηπιαγωγοί συνάντησαν διαφορετικές δυσκολίες στην τάξη τους στην οποία είχαν ένα ή περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ. Από αυτές, στο μεγαλύτερο ποσοστό ήταν οι ψυχοκοινωνικές και αισθητηριακές δυσκολίες, (71, 4%), ακολουθούν οι γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες με ποσοστό (57, 1%) και έπονται οι συμπεριφορικές δυσκολίες σε ποσοστό (42, 8%).

2.2.2.Απόψεις των υποκειμένων/νηπιαγωγών για την ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ και τα οφέλη κατά την εφαρμογή του προγράμματος rhythm4inclusion στην προσχολική τους τάξη.

Στην ενότητα αυτή, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2, παρουσιάζονται οι απόψεις των υποκειμένων/νηπιαγωγών για την ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ καθώς και τα οφέλη ή τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στο κλίμα της τάξης από την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 2: Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν στις απόψεις των υποκείμενων/νηπιαγωγών της έρευνας αναφορικά με την ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ κατά την εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη τους.

Υποκείμενα/νηπιαγωγοί Κατηγορίες	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4	Υ5	Υ6	Υ7	Σύνολο Απ. Τιμές(Ποσοστά)
Θετική Ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ			√	√	√	√	√	5 (71. 40%)
Ανταπόκριση του παιδιού με ΔΑΦ με ενθάρρυνση από τον Εκπαιδευτικό	√	√	√	√	√	√	√	7(100. 00%)
Ανταπόκριση του παιδιού με ΔΑΦ ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του	√	√		√	√		√	5(71. 40%)

Όπως φαίνεται απ' τον πίνακα 2, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα/νηπιαγωγοί αναφέρουν θετική ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ σε ποσοστό 71,4%, ανταπόκριση σχετιζόμενη με την ενθαρρυντική στάση του εκπαιδευτικού σε ποσοστό 100% και ανταπόκριση του/των παιδιών με ΔΑΦ ανάλογα με την ιδιαιτερότητά του/τους σε ποσοστό 71, 4%.

Πίνακας 3: Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν στις απόψεις των υποκείμενων/νηπιαγωγών της έρευνας για τις αλλαγές/οφέλη που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος.

Υποκείμενα/νηπιαγωγοί Κατηγορίες	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4	Υ5	Υ6	Υ7	Σύνολο Απ. Τιμές(Ποσοστά)
Αλλαγές στο γενικότερο κλίμα της τάξης	√	√	√	√	√	√	√	7(100. 00%)
Αλλαγές στην συμπερίληψη Των παιδιών με ΔΑΦ	√	√	√	√	√	√	√	7(100. 00%)

Όπως φαίνεται απ' τον πίνακα 3, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα/νηπιαγωγοί αναφέρουν αλλαγές στο γενικότερο κλίμα της τάξης σε ποσοστό 100% καθώς και αλλαγές που προέκυψαν στην συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ επίσης σε ποσοστό 100%.

2.2.3.Ο προσωπικός αναστοχασμός των υποκειμένων/νηπιαγωγών με βάση τις εμπειρίες τους από την όλη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος rhythm4inclusion

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται ο προσωπικός αναστοχασμός των υποκειμένων της έρευνας που εφάρμοσαν το πρόγραμμα (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν στον προσωπικό αναστοχασμό των υποκειμένων/νηπιαγωγών

Υποκείμενα Κατηγορίες	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Σύνολο Απ. Τιμές(Ποσοστά)
Αναστοχασμό με θετικό πρόσημο	√	√	√	√	√	√	√	7(100. 00%)
Αναστοχασμός με Προβληματισμούς	√	√	√	√	√	√	√	7(100. 00%)
Αναστοχασμός με προσδοκίες	√		√		√	√		4(57. 10%)

Όπως φαίνεται απ' τον πίνακα 4, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα/νηπιαγωγοί κάνουν αναστοχασμό με θετικό πρόσημο σε ποσοστό 100%, αναστοχασμό με προβληματισμούς σε ποσοστό επίσης 100% και αναστοχασμό με προσδοκίες σε ποσοστό 57, 1%.

3. Συμπεράσματα

Οι ποιοτικές αναλύσεις που περιγράφονται στην παρούσα μελέτη εστιάζουν σε ευρήματα που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εφαρμογή του προγράμματος. Ειδικότερα, οι αναλύσεις των δεδομένων από τις συνεντεύξεις διευκρίνισαν τις τρεις ενότητες πάνω στις οποίες κινήθηκε η ποιοτική ανάλυση.

Σχετικά με την πρώτη ενότητα, τα υποκείμενα/νηπιαγωγοί που είχαν στην τάξη παιδιά με ΔΑΦ αναφέρουν γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές, ψυχοκοινωνικές και αισθητηριακές δυσκολίες, με τις ψυχοκοινωνικές και αισθητηριακές να συναντώνται στο μεγαλύτερο ποσοστό, τις συναισθηματικές και γνωστικές να ακολουθούν και σε μικρότερο ποσοστό να αναφέρονται οι συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ. Οι δυσκολίες αυτές, επηρέασαν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να συμπεριλάβουν τα παιδιά με ΔΑΦ. Οι στρατηγικές αυτές στο μεγαλύτερο ποσοστό ήταν ενισχυτικές τεχνικές, και σχετιζόταν με την γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι απλά επιβεβαιώνεται η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν κατά περίπτωση και πως οι μορφές αναπηρίας των μαθητών με ΔΑΦ μπορούν επίσης να επηρεάσουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000).

Η δεύτερη, ενότητα αναφερόταν στις απόψεις τους για την εφαρμογή του προγράμματος rhythm4inclusion στην προσχολική τάξη και καταγράφουν θετική ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ, ανταπόκριση με προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό και ανταπόκριση ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του παιδιού με ΔΑΦ. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την ανταπόκριση του παιδιού με ΔΑΦ με την ιδιαιτερότητά του αλλά και με την προσπάθεια που κατέβαλε ο εκπαιδευτικός της τάξης εξηγώντας και ενθαρρύνοντας τον εκάστοτε μαθητή, αμβλύνοντας τις ατομικές του διαφορές και δυσκολίες, ώστε να συμμετέχει στις δράσεις του προγράμματος. Η παρέμβαση δηλαδή του εκπαιδευτικού φαίνεται και στην έρευνά μας να είναι απαραίτητη για την εξέλιξη των δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού του παιδιού με ΔΑΦ. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί ως ανάληψη προσωπικής ευθύνης, χρέους απέναντι στο εκπαιδευτικό τους έργο και εκδήλωση ενσυναίσθησης απέναντι στα ευάλωτα παιδιά με ΔΑΦ και τις ιδιαιτερότητες τους. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως *πρόκληση* (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2009), που κινητοποιεί το

ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και στην παρούσα έρευνα καταγράφηκε και αναδύθηκε μέσα από τα ποιοτικά ευρήματα, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο και επιθυμητό.

Στο κυρίαρχο ερώτημα του ποιοτικού μέρους της έρευνας, αν δηλαδή υπήρξαν αλλαγές/οφέλη από την επίδραση του προγράμματος στην συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στο σύνολο της τάξης, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους κατέγραψαν βελτιώσεις, στη ρυθμική ικανότητα που κάποιες τις χαρακτήρισαν βραχυπρόθεσμες. Βέβαια, αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς βραχεία ήταν και η διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος (δώδεκα εβδομάδες). Ωστόσο δήλωσαν ότι παρατήρησαν βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ μετά την παρέμβαση, γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα της προαναφερόμενης έρευνας των Kim, Wigram & Gold (2008). Εκείνοι χρησιμοποίησαν το ρυθμό ως βασική μέθοδο παρέμβασης στις συνεδρίες τους και τα αποτελέσματα της έρευνά τους έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ που συμμετείχαν εξέφρασαν συναισθήματα χαράς, ενώ ταυτόχρονα βελτίωσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητές Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τις αντιδράσεις των υπολοίπων μαθητών της τάξης και ανέφεραν ότι λειτούργησαν με ομαδικό πνεύμα και κατανόησαν ότι δεν έχουν όλοι τις ίδιες δυνατότητες, αλλά είναι όλοι το ίδιο σημαντικοί και χρήσιμοι. Τα δεδομένα αυτά συνάδουν με την έρευνα των δημιουργών του προγράμματος, η οποία αναφέρει αύξηση της δέσμευσης όλης της ομάδας με την έννοια της συμμετοχής στις ομαδικές δράσεις, κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη στην ευημερία των μαθητών, καθώς και ενίσχυση και ανάδειξη θετικών συναισθημάτων και στάσεων (Kourkoutas, et al, 2021).

Αξιοσημείωτος είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν τα προβλήματα που προέκυπταν από την διαδικασία και τις τεχνικές που χρησιμοποίησαν ώστε να εντάξουν όσο ήταν δυνατόν τα παιδιά με ΔΑΦ στις δραστηριότητες και τις διαδικασίες του πειραματικού προγράμματος. Αυτό επιτεύχθηκε με την τακτική της αποδοχής της ιδιαιτερότητας, της κατανόησης της δυσκολίας και της μείωσης των υψηλών απαιτήσεων από το παιδί με ΔΑΦ. Το είδαν ως *πρόκληση*, όπως αναφέρει η Μαλικιώση-Λοΐζου, και χρησιμοποίησαν σε μεγάλο ποσοστό τον έπαινο και την αποδοχή και αυτό πέρασε σε όλη την ομάδα. Έγινε αργά αλλά σταθερά βίωμα στην ομάδα, ότι μπορούν να παίξουν όλοι με τον δικό του ρυθμό ο καθένας. Αναπόφευκτα, ο ατομικός ρυθμός συμπορεύτηκε με τον ομαδικό ρυθμό και αυτό ήταν ένα συμπεριληπτικό όφελος για όλους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2009).

Αναλύοντας προσεκτικά τα ευρήματα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις, παρατηρούμε ότι η παρέμβαση βελτίωσε τη ρυθμική ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ. Ωστόσο, οι διαβαθμισμένες δυσκολίες που είχαν τα παιδιά με ΔΑΦ, προκάλεσαν δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος, ιδιαίτερα στις δράσεις που απαιτούσαν μίμηση, συντονισμό και συγκέντρωση προσοχής, όπως δηλώθηκε στις περιγραφές από τις εκπαιδευτικούς. Παρόλο που οι αναλύσεις δίνουν δείκτες βελτίωσης στους περισσότερους παράγοντες των χαρακτηριστικών που εξετάστηκαν, τα οφέλη από το πρόγραμμα θεωρούνται βραχυπρόθεσμα σε όλα τα χαρακτηριστικά τους από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών. Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνουν τις αναμενόμενες διαφορές σε μια ποιοτικής μορφή έρευνας(Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματα της ποιοτικής ανάλυσης των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και καταγράφοντας τις ομοιότητες αλλά κυρίως τις διαφορές στις απόψεις και στάσεις των συμμετεχόντων, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η εφαρμογή τους προγράμματος ανέδειξε θετικά σημεία, οφέλη και αλλαγές στην σχολική τάξη. Σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι νηπιαγωγοί/υποκείμενα το σύνολο της τάξης ωφελήθηκε, καθώς τα παιδιά χωρίς δυσκολίες λειτούργησαν ομαδοσυνεργατικά, υποστηρικτικά και συμπεριληπτικά για τα παιδιά με ΔΑΦ. Στα αδύνατα σημεία που αξίζει να διερευνηθούν, αναφέρουμε την ενδεχόμενη εφαρμογή των δραστηριοτήτων του προγράμματος καθημερινά, με μικρότερη χρονική διάρκεια αντί των 20 λεπτών, ώστε με τις συχνές βιωματικές επαναλήψεις να επιτυγχάνεται η βελτίωση των παραγόντων που εξετάζονται.

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς που αφορούν τόσο στη διαδικασία, όσο και το μέγεθος του δείγματος. Ωστόσο, όπως έδειξαν και προγενέστερες έρευνες, η εφαρμογή μουσικοκινητικών προγραμμάτων στην προσχολική τάξη ενισχύει την άποψη ότι αυτά βελτιώνουν

εκτός από το ρυθμικό συντονισμό τις επικοινωνιακές και τις συναισθηματικές δεξιότητες (Kim, Wigram & Gold, 2008) των παιδιών με ΔΑΦ. Με την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος rhythm4inclusion και τα θετικά του αποτελέσματα, τόσο στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ, θεωρούμε χρήσιμο να επισημάνουμε την αναγκαιότητα της ευρύτερης εφαρμογής του σε μεγαλύτερο δείγμα ευάλωτων παιδιών. Επιπλέον, η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος, πιστεύουμε ότι έχει τη δυνατότητα, μέσα από τις δραστηριότητες ρυθμού και κίνησης που περιλαμβάνει, να αναδείξει τη σημασία της συμπερίληψης καθώς και να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, γίνεται αντιληπτό ότι ανάλογα προγράμματα συμβάλλουν στην αλλαγή των αξιών και των πεποιθήσεων που αφορούν στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, την αναδόμηση της γενικής εκπαίδευσης και αυτών που εργάζονται σε αυτήν και με αυτήν (Ευσταθίου, 2015).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ευσταθίου, Μ. (2015). Η διάγνωση, η αξιολόγηση, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και ο αγώνας για την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη.

Ίσαρη, Φ, & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνα Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Καρτασίδου, Λ. (2004). Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική. Τυπωθήτω.

Kessler-Κακουλίδη, Λ. (2009β). Μουσικοθεραπεία και αυτισμός. Υποστηρικτική παρέμβαση στην προσχολική και σχολική ηλικία. Εκδόσεις Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση ISBN 978-960-89847-5-2, 586-595.

Kessler-Κακουλίδη, L. (2011). Θεραπευτική ρυθμική. Εφαρμογές στην εκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρία. Fagotto books.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2009). Η συμβουλευτική ψυχολογία την εκπαίδευση. Από την θεωρία στην πράξη. Ελληνικά Γράμματα.

Martin, K., Ellermann, U. (2001). Πολύπλευρη Ρυθμική Αγωγή, Μουσικοκινητική προσέγγιση κινητικών ικανοτήτων, Επιμ. Κ. Μουρατίδου, Μτφ. Ε. Φλεμετάκ. Salto.

Παπαγεωργίου, Β. (2005). Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού: Θεραπευτικές προσεγγίσεις-Δίκτυο υπηρεσιών. Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών–Αυτισμός, Θέσεις και Προσεγγίσεις. Ταξιδευτής.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη στην σύγχρονη εποχή: ερωτήματα και προβληματισμοί. Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Creswell,J.W. (2011). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: A randomized controlled study. Autism Dev Disord 38, 1758–1766.

http:// doi 10. 1007/s10803-008-0566-6.

Kourkoutas, E. (2017). Exploring teachers' views on including children with special educational needs in greece: Implication for inclusive counseling. American Journal of Educational Research, 5(2), 124-130.

Kourkoutas, E., Tragoulia, E., Georgiadi, M., Papatzanis, I., & Lakiotaki, K. (2021, April). Preliminary findings from the implementetion of a rhythm based inclusive program for students with special educational needs. In 2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 1195-1201). IEEE.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Shi, Z., M., Lin, G. H., Xie, Q. (2016). Effects of music therapy on mood, language, behavior, and social skills in children with autism: A metaanalysis. Chinese Nursing Research. PII:S2095-7718 (16)30082-2 http://doi :10. 1016/j. cnre. 2016. 06. 018.

Stegemann, T., Geretsegger, M., Phan Quoc, E., Riedl, H., & Smetana, M. (2019). Music therapyand other music-based interventions in pediatric health care: An overview.

http://doi : 10. 3390/medicines6010025

Thomas, J., R., Moon, H., D. (1976). Measuring motor rhythmic ability in children. Research Quarterly, 47 (1), p. 20-22.

Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. Musicae Scientiae, 3 (1), 155-215.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Αυγουστάκη Κατερίνα
ΠΕ60, Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Η συμπερίληψη αποτελεί μια δυναμική εκπαιδευτική προσέγγιση που προάγει την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζει προκλήσεις, κυρίως λόγω αισθητηριακών δυσλειτουργιών που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η παρούσα ποσοτική έρευνα διερεύνησε την επίδραση του ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος Rhythm4Inclusion, βασισμένου στον ρυθμό και την κίνηση, στη βελτίωση της αισθητηριακής λειτουργίας παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με εκπαιδευμένους νηπιαγωγούς σε τυπικές προσχολικές τάξεις. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω του εργαλείου Sensory Processing Measure (SPM) και αναλύθηκαν με SPSS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα συνέβαλε σημαντικά στη μείωση των αισθητηριακών δυσκολιών και στη βελτίωση της λειτουργικότητας των παιδιών με ΔΑΦ, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της μουσικοκινητικής παρέμβασης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά*: αισθητηριακές διαταραχές, συμπερίληψη, προσχολική εκπαίδευση, αυτισμός,*

1. Εισαγωγή

Η Carol Stock Kranowitz επισημαίνει ότι ο όρος Αισθητηριακή Ολοκλήρωση/Sensory Integration είναι συνδεδεμένη με την θεωρία της εργοθεραπεύτριας, νευροεπιστήμονος και εκπαιδευτικής ψυχολόγου, A. J. Ayres, η οποία ανέπτυξε και μελέτησε τις αισθητηριακές διαταραχές στα παιδιά. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό που συνιστά την Αισθητηριακή Ολοκλήρωση έγκειται στην ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται με ασφάλεια και άνεση στις εκάστοτε συνθήκες του περιβάλλοντος μέσω της επεξεργασίας και οργάνωσης των πληροφοριών που λαμβάνει (Yack, Aquilla & Sutton, 2015). Η Ayres (1977) αναφέρει ότι η Αισθητηριακή Ολοκλήρωση ξεκινάει από τη μήτρα. Καθώς ο εγκέφαλος του εμβρύου αντιλαμβάνεται τις κινήσεις του σώματος της μητέρας, αναπτύσσεται σε σημαντικό βαθμό κατά το πρώτο έτος ζωής του παιδιού και πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Συνιστά δε μια σημαντική εγκεφαλική λειτουργία (Ayres 1980).Το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα είναι εύπλαστο και η αισθητηριακή ολοκλήρωση ακολουθεί τα αναπτυξιακά στάδια του ατόμου,(Ayres,2005).Η ανάπτυξη της αισθητηριακής ολοκλήρωσης πραγματοποιείται στους ανθρώπους ενστικτωδώς. Αυτή η εσωτερική ορμή της αισθητηριακής ολοκλήρωσης εκπληρώνεται διαμέσου της εμπλοκής του ατόμου σε αισθησιοκινητικές δραστηριότητες (Bundy et all, 2020).

Στην διεθνή βιβλιογραφία σε θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής αναφέρεται συχνά ο όρος Αισθητηριακή Επεξεργασία/Sensory Processing, (Goldstein & Morewitz, 2011· James,et all,2011· Καρτασίδου, 2004·Miller et all, 2007·Miller,2014, Yack, Aquilla & Sutton, 2015). Η Διαταραχή Αισθητηριακής Επεξεργασίας,(SPD), εμφανίζεται όταν ερμηνεύονται οι αισθητηριακές πληροφορίες λανθασμένα. Αυτό συχνά οδηγεί σε άτυπες συμπεριφορικές αποκρίσεις και μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα ενός ατόμου να διατηρεί την προσοχή του, να αναπτύσσεται γνωστικά, να επικοινωνεί και να συμμετέχει σε κοινωνικά δίκτυα και δραστηριότητες (Byrne,2009).

Οι αισθητηριακές δυσλειτουργίες και τα αισθητηριακά ελλείμματα συνδέονται με την λειτουργία των αισθητηριακών συστημάτων κάθε ατόμου. Τα αισθητηριακά αυτά συστήματα

λειτουργούν διαφορετικά στα παιδιά με ειδικές δυσκολίες. Σύμφωνα με τους Tomcheck & Dunn (2007) πάνω από 90% των παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν διαταραχές αισθητηριακής φύσεως. Ειδικότερα, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής στην εργασία τους, να εκδηλώσουν άγχος, δυσκολίες στην αλληλεπίδραση και ενδεχομένως να έχουν ανάρμοστη συμπεριφορά προς τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές (Heward, 2011). Καθώς τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απαιτείται η υποστήριξη τους από εξειδικευμένη παρέμβαση (Πολυχρονοπούλου, 1998), ενώ παράλληλα συνιστάται να δίνεται βάση στο επίπεδο και τις ανάγκες των υπολοίπων μελών της ομάδας (Kessler-Κακουλίδη, 2011).

Η βιβλιογραφία αναφέρεται στην επίδραση των προγραμμάτων που παρέχουν ευκαιρίες αισθητηριακής βελτίωσης μέσω στου ρυθμού και της κίνησης σε παιδιά με ΔΑΦ ώστε να συμπεριληφθούν στη συνηθισμένη σχολική τάξη. Σχετικές έρευνες (Kim, Wigram & Gold, 2008), δείχνουν ότι μέσω του ρυθμικού αυτοσχεδιασμού μπορεί να αναπτυχθούν δεξιότητες αισθητηριακής φύσεως, αφής, οπτικοκινητικού συντονισμού. Οι ίδιοι ερευνητές χρησιμοποίησαν τον ρυθμό ως βασική μέθοδο παρέμβασης στις συνεδρίες τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στις κινητικές δεξιότητές τους (Kim, Wigram & Gold, 2009).

Εκτός από την θετική επίδραση στον κινητικό συγχρονισμό οι ερευνητές παρουσιάζουν ευρήματα που συνδέουν την κινητική ικανότητα με την ρυθμική ικανότητα και τα κοινωνικά ελλείμματα αυτής της μορφής αυτισμού. Σχετικά είναι τα ευρήματα των Bhat & Srinivasan (2013), που προτείνουν ότι οι περισσότερες συνεδρίες θεραπείας μέσα και έξω από το περιβάλλον της τάξης που περιλαμβάνουν δραστηριότητες που βασίζονται σε ρυθμό, επιτρέπουν στα παιδιά με ΔΑΦ καθώς και με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, κοινωνικής-συναισθηματικής και κινητικής ανάπτυξης. Οι Salomon & Elefant, (2019) παρουσιάζοντας μια πιλοτική μελέτη που περιελάμβανε οκτώ συνεδρίες μίας ώρας σε μια ρυθμική ομαδική δράση για παιδιά με ΔΑΦ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη βελτιώθηκαν σημαντικά τόσο στις γνωστικές ικανότητες, διάσπαση και συγκέντρωση προσοχής.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σχεδιάστηκε ποσοτική έρευνα με σκοπό να μελετήσει την επίδραση που ασκεί η εφαρμογή του ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος παρέμβασης rhythm4inclusion.Οι παρεμβάσεις του βασίζονται στο παιχνίδι και την τέχνη και οι δράσεις του είναι σχεδιασμένες να βοηθήσουν τα ευάλωτα παιδιά ώστε να ξεπεράσουν τα εχθρικά, φοβικά ή αγχωτικά συναισθήματά και τις αρνητικές τους αντιδράσεις, καθώς και αισθητηριακές δυσκολίες, αυξάνοντας την ικανοποίηση/ευχαρίστηση και τη συμπερίληψή τους στην ομάδα. Οι δραστηριότητές του προγράμματος κατηγοριοποιούνται σε ασκήσεις: προσανατολισμού, ευαισθητοποίησης, αισθητηριακές, ασκήσεις για την κατανόηση των εννοιών και της εκφραστικότητας, ευελιξίας, αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας, δημιουργικότητας και κίνησης και είναι μοιρασμένες σε κεφάλαια. Το πρόγραμμα, είναι αναρτημένο στο διαδίκτυο, περιλαμβάνει βίντεο και κάρτες καθώς και οδηγίες σχετικά με την χρονική διαδοχή των δράσεων. Προτείνεται η εφαρμογή του τρεις φορές την εβδομάδα από είκοσι λεπτά της ώρας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι η καταγραφή της αισθητηριακής ανταπόκρισης των παιδιών με ΔΑΦ στην εφαρμογή του προγράμματος rhythm4inclusion.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διατυπώσαμε την ερευνητική υπόθεση ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας με διάγνωση ΔΑΦ σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου με διάγνωση ΔΑΦ θα έχουν στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος rhythm4inclusion, αναφορικά με τις αισθητηριακές λειτουργίες τους. Με βάση την παραπάνω υπόθεση στην παρούσα έρευνα διατυπώθηκε και έγινε προσπάθεια να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα: σε ποιο βαθμό επέδρασε το πρόγραμμα

rhythm4inclusion στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στην αισθητηριακή λειτουργία, των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

Στην έρευνα διεξήχθη σε νηπιαγωγεία της Κρήτης, συμμετείχαν 13 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και 18 παιδιά προσχολικής ηλικίας με διάγνωση ΔΑΦ, τα οποία φοιτούσαν στις τάξεις των παραπάνω εκπαιδευτικών. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 7 νηπιαγωγοί και τα 10 παιδιά με διάγνωση ΔΑΦ που φοιτούσαν στις τάξεις τους, αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα. Οι 6 νηπιαγωγοί και τα 8 παιδιά με διάγνωση ΔΑΦ που φοιτούσαν στην τάξης τους αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της κλίμακας Sensory Processing Measure (SPM) (Parham et all, 2007), το οποίο είναι ένα αξιολογικό εργαλείο αισθητηριακών δυσλειτουργιών. Με βάση τη θεωρία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης (Ayres, 1977· Ayres, 1980), το SPM (Sensory Processing Measure) είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης που αξιολογεί θέματα αισθητηριακής επεξεργασίας και κοινωνικής συμμετοχής σε παιδιά ηλικίας 5-12 ετών.

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε μια ελληνική μεταφρασμένη (αδημοσίευτη) έκδοση του αρχικού SPM (Parham, Ecker, Miller Kuhaneck, Henry & Glennon, 2007), που αφορά μόνο στο ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού. Κάθε στοιχείο του αξιολογείται ως προς τη συχνότητα της συμπεριφοράς σε κλίμακα τύπου Likert 4 σημείων. Οι επιλογές απάντησης της κάθε ερώτησης είναι : Ποτέ, Μερικές Φορές, Συχνά και Πάντα. Το έντυπο SPM για το περιβάλλον της σχολικής τάξης αποτελείται από 62 ερωτήματα και συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό του κάθε παιδιού. Δίνει πληροφορίες που αντιστοιχούν στην *κοινωνική συμμετοχή*, στην *όραση*, στην *ακοή*, στην *αφή*, στη *γεύση και όσφρηση*, στην *επίγνωση του σώματος*, στην *ισορροπία και κίνηση* και στο *σχεδιασμό και ιδέες*. Όλες οι ερωτήσεις του εντύπου συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της τάξης σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, ό,που υπήρχαν.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με το SPSS. Στον παρακάτω πίνακα 1 δίνονται οι βαθμολογίες των παιδιών που αφορούσαν στις αισθητηριακές τους δυσκολίες. *Υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν περισσότερες δυσκολίες, με εξαίρεση την κλίμακα «Κοινωνική συμμετοχή», που υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν καλύτερη κοινωνική συμμετοχή*.

Πίνακας 1: Ανάλυση αποτελεσμάτων SPM πριν και μετά την παρέμβαση για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης.

	Ομάδα	**Πριν**		**Μετά**		**Μεταβολή**		
		Μέση τιμή (SD)	**Διάμεσος (ενδ. εύρος)**	**Μέση τιμή (SD)**	**Διάμεσος (ενδ. εύρος)**	**Μέση τιμή (SD)**	**P++**	**P‡**
Κοινωνική συμμετοχή	Ελέγχου	13,6 (4,4)	13 (9 ─ 19)	16,5 (6,1)	15,5 (13 ─ 19,5)	2,9 (5,3)	0,505	**0,019**
	Παρέμβασης	9,1 (4,5)	8,5 (6 ─ 10)	15,7 (5,1)	16,5 (10 ─ 20)	6,6 (4)	**<0,001**	

	P+	**0,031**		0,784				
Όραση	Ελέγχου	5,1 (3,2)	4 (2,5 ─ 7,5)	4,5 (2)	4 (3 ─ 6)	-0,6 (2,7)	0,842	**0,050**
	Παρέμβασης	6,6 (2,9)	7,5 (5 ─ 8)	3,1 (2,2)	3 (1 ─ 5)	-3,5 (3,1)	**0,004**	
	P+	0,313		0,149				
Ακοή	Ελέγχου	2,3 (2,8)	1,5 (0 ─ 3,5)	3,6 (3,3)	2,5 (1 ─ 7)	1,4 (2,9)	0,232	**0,019**
	Παρέμβασης	6,5 (3,7)	6,5 (3 ─ 10)	3,4 (3)	3,5 (0 ─ 6)	-3,1 (3,2)	**0,022**	
	P+	**0,011**		0,851				
Αφή	Ελέγχου	3,5 (3,3)	3 (1 ─ 5)	3,3 (3,6)	1,5 (0,5 ─ 6,5)	-0,3 (5,3)	0,744	0,253
	Παρέμβασης	7 (3)	8 (4 ─ 9)	3,4 (2,8)	3 (2 ─ 4)	-3,6 (3)	**0,047**	
	P+	**0,025**		0,671				
Γεύση και όσφρηση	Ελέγχου	1,9 (1,5)	1,5 (1 ─ 3)	1,9 (2,1)	1 (0,5 ─ 3)	0 (2,1)	0,689	0,427
	Παρέμβασης	2,9 (1,8)	3 (2 ─ 4)	1,6 (1,1)	2 (1 ─ 2)	-1,3 (1,3)	0,113	
	P+	0,370		0,962				
Επίγνωση του σώματος	Ελέγχου	6,1 (4,7)	6 (2 ─ 8,5)	7,3 (4,5)	8,5 (4,5 ─ 9,5)	1,1 (4,3)	0,697	0,223
	Παρέμβασης	6 (3,7)	7,5 (3 ─ 9)	3,9 (2,6)	4 (1 ─ 6)	-2,1 (3,3)	0,164	
	P+	0,966		0,278				
Ισορροπία και κίνηση	Ελέγχου	2,8 (3,5)	2 (0,5 ─ 3)	2,8 (2,8)	2 (1 ─ 3,5)	0 (1,5)	0,692	**0,011**
	Παρέμβασης	6 (2,8)	6 (5 ─ 8)	2,6 (2,1)	3 (0 ─ 4)	-3,4 (2,5)	**0,001**	

	P+	**0,017**		0,888				
Σχεδιασμός και ιδέες	Ελέγχου	12,5 (8,3)	11,5 (8,5 ─ 16,5)	7,3 (4,9)	7 (3,5 ─ 10,5)	-5,3 (5)	0,243	0,720
	Παρέμβασης	16,1 (6,7)	17,5 (10 ─ 19)	10,4 (7)	10 (6 ─ 12)	-5,7 (7,4)	0,075	
	P+	0,251		0,485				

Σημείωση. Οι αναλύσεις έγιναν με τη χρήση λογαριθμικών μετασχηματισμών
+Διαφορά μεταξύ των ομάδων
++Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων
‡ Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA.
Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, πριν την παρέμβαση, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης είχαν σημαντικά χειρότερη κοινωνική συμμετοχή και περισσότερες δυσκολίες στην ακοή, αφή και στην ισορροπία και κίνηση. Μετά την παρέμβαση, δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Ακόμα, οι βαθμολογίες της ομάδας ελέγχου δεν μεταβλήθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση, υποδηλώνοντας ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας παρέμειναν σε παρόμοια κατάσταση με τα αρχικά επίπεδα. Αντιθέτως, οι βαθμολογίες της ομάδας παρέμβασης στις κλίμακες «Κοινωνική συμμετοχή», «Όραση», «Ακοή», «Αφή» και «Ισορροπία και κίνηση» μειώθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση, υποδηλώνοντας ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας βελτιώθηκαν σημαντικά στους τομείς αυτούς μετά την παρέμβαση. Επίσης, στις βαθμολογίες αυτές (εκτός από την «Αφή») βρέθηκαν και σημαντικές διαφορές στο βαθμό μεταβολής μεταξύ των δύο ομάδων.

Στον παρακάτω πίνακα 2 δίνονται οι βαθμολογίες του εργαλείου SPM των παιδιών που αφορούσαν στη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον. *Υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν χειρότερη συμπεριφορά.*

Πίνακας 2: Βαθμολογίες SPM που αφορούν στην συμπεριφορά των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον

	Ομάδα	**Πριν**		**Μετά**		**Μεταβολή**		
		Μέση τιμή (SD)	**Διάμεσος (ενδ. εύρος)**	**Μέση τιμή (SD)**	**Διάμεσος (ενδ. εύρος)**	**Μέση τιμή (SD)**	**P++**	**P‡**
Καλλιτεχνικά	Ελέγχου	15,8 (6,7)	16,5 (9 ─ 22)	14,9 (6,1)	14 (12 ─ 20)	-0,9 (7,5)	0,732	0,179
	Παρέμβασης	22,8 (6,6)	23,5 (19 ─ 26)	16,1 (6,7)	17 (12 ─ 19)	-6,7 (5,7)	**0,024**	
	P+	**0,050**		0,761				

Μουσική	Ελέγχου	13,4 (7,3)	14 (8,5 ─ 19)	14,8 (5,5)	15,5 (13 ─ 18,5)	1,4 (5,6)	0,323	**0,010**
	Παρέμβασης	22,4 (6,7)	22,5 (19 ─ 28)	13,5 (6,6)	13 (10 ─ 17)	-8,9 (7,4)	**0,005**	
	P+	**0,039**		0,695				
Φυσική αγωγή	Ελέγχου	15,9 (9,2)	15 (7,5 ─ 24,5)	14,4 (7,6)	15 (9,5 ─ 20)	-1,5 (4,8)	0,386	0,761
	Παρέμβασης	20,7 (6,5)	22 (16 ─ 27)	16,3 (4)	16 (13 ─ 19)	-4,4 (6,6)	0,164	
	P+	0,135		0,296				
Αυλή	Ελέγχου	15,8 (10,9)	14 (8,5 ─ 25)	16,6 (4,8)	17 (12,5 ─ 20)	0,9 (6,8)	0,121	0,084
	Παρέμβασης	20,3 (5,6)	20 (15 ─ 26)	13,9 (4,4)	14,5 (13 ─ 18)	-6,4 (4,2)	0,073	
	P+	0,146		0,263				

Σημείωση. Οι αναλύσεις έγιναν με τη χρήση λογαριθμικών μετασχηματισμών
+Διαφορά μεταξύ των ομάδων ++Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων ‡ Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, πριν την παρέμβαση, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης είχαν σημαντικά χειρότερη συμπεριφορά στα καλλιτεχνικά και στη μουσική (αφού είχαν υψηλότερη βαθμολογία στις κλίμακες αυτές) σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Μετά την παρέμβαση, δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Ακόμα, οι βαθμολογίες της ομάδας ελέγχου δεν μεταβλήθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση, υποδηλώνοντας ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας παρέμειναν σε παρόμοια κατάσταση με τα αρχικά επίπεδα. Αντιθέτως, οι βαθμολογίες της ομάδας παρέμβασης στα καλλιτεχνικά και στη μουσική μειώθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση, υποδηλώνοντας ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας βελτίωσαν σημαντικά τη συμπεριφορά τους στα μαθήματα αυτά μετά την παρέμβαση. Επίσης, διέφερε σημαντικά ο βαθμός μεταβολής στη βαθμολογία της μουσικής μεταξύ των δύο ομάδων.

3. Συμπεράσματα

Τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνάς προέκυψαν από την σύγκριση των επιδόσεων στο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου κατά τον pretest και τον posttest έλεγχο εφαρμογής του προγράμματος rhythm4inclusion. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος και οι δύο ομάδες ελέχθησαν για την ισοδυναμία τους. Βρέθηκαν ισοδύναμες με την ομάδα ελέγχου να συμμετέχει με δύο (2) παιδιά με διάγνωση ΔΑΦ λιγότερα από την πειραματική και την πειραματική ομάδα να παρουσιάζει ένα ελαφρύ προβάδισμα στην ρυθμική ικανότητα στο pre test έλεγχο σε σχέση με ομάδα ελέγχου. Επίσης η πειραματική ομάδα συμμετείχε έχοντας ένα (1) από τα παιδιά με ΔΑΦ να παρουσιάζει ιδιαιτερότητες με προβλήματα όρασης.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι το πρόγραμμα rhythm4inclusion που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα είχε σαν αποτέλεσμα την βελτίωση των παραγόντων που μελετήθηκαν. Η εφαρμογή του προγράμματος rhythm4inclusion φαίνεται να είχε επίδραση στα αισθητηριακά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΦ. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν περισσότερες δυσκολίες στις αισθήσεις ακοή και αφή καθώς και την ισορροπία και την κίνηση, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, φάνηκε ότι μετά την παρέμβαση, οι αισθητηριακές αυτές δυσκολίες στην πειραματική ομάδα αμβλύνθηκαν, υποδηλώνοντας ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας βελτιώθηκαν σημαντικά στους τομείς αυτούς μετά την παρέμβαση.

Επίσης, στις βαθμολογίες αυτών των αισθητηριακών χαρακτηριστικών (εκτός από την «Αφή») βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στο βαθμό μεταβολής μεταξύ των δύο ομάδων. Άλλωστε, η διαπίστωση ότι υπάρχουν ανάλογες αισθητηριακές δυσκολίες στα παιδιά με ΔΑΦ αναφέρεται στις έρευνες των Kientz & Dunn (1997) καθώς και του Charman (2010). Αντίστοιχα, μελετητές όπως οι Tomchek & Dunn, (2007) που διερεύνησαν τις διαφορές στην αισθητηριακή επεξεργασία παιδιών ηλικίας 3-6 ετών με ΔΑΦ χρησιμοποιώντας το Short Sensory Profile (SSP), διαπίστωσαν ότι στο 95% του δείγματος τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσίαζαν σημαντικά ελλείμματα στην αισθητηριακή ανταπόκριση ενώ το 92% στο ακουστικό φιλτράρισμα και το 89% στην ευαισθησία αφής.

Στα αποτελέσματά μας σε σχέση με την αφή, φαίνεται ότι δεν υπήρξε σημαντική βελτίωση από την παρέμβαση, γεγονός που δεν μας εκπλήσσει ιδιαίτερα, καθώς η *υπερευαισθησία στην αφή* των παιδιών με ΔΑΦ έχει περιγραφεί ως ένα έντονο συναίσθημα που μπορεί να είναι συγκεχυμένο, όπως αναφέρει ο Williams, (2020).Επισημαίνει δε ότι ορισμένες υφές θα μπορούσαν να προκαλέσουν εξαιρετική ανησυχία διάσπαση και νευρικότητα με υψηλότερα επίπεδα απτικής υπερευαισθησίας. Δεδομένου του γεγονότος ότι η παρέμβαση με το πρόγραμμα είχε μικρή διάρκεια για να μπορέσει να επιδράσει σε όλες τις αισθητηριακές λειτουργίες, τα ποσοστά βελτίωσης στην αφή ήταν τα αναμενόμενα. Σχετικά με την βελτίωση αυτών των χαρακτηριστικών, παρεμβατικά προγράμματα θεραπευτικής ρυθμικής επιδρούν θετικά, όπως αναφέρεται στις έρευνες των (Kim, Wigram & Gold, 2008), που σημειώνουν βελτίωση στα αισθητηριακά χαρακτηριστικά, γεγονός που επιβεβαιώνει την υπόθεση της παρούσας έρευνας .

Κατά συνέπεια η έρευνά μας έρχεται να επιβεβαιώσει έρευνες και μελέτες που είχαν διενεργηθεί στο παρελθόν και κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Τέτοιες είναι οι έρευνες των (Kim, Wigram & Gold, 2009) που βελτίωσαν τις κινητικές δεξιότητες, των Bhat & Srinivasan (2013), που δοκίμασαν δραστηριότητες ρυθμού μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον και βελτίωσαν επικοινωνιακές και κινητικές δεξιότητες. Τέλος, οι έρευνες των Salomon-Gimmon & Elefant (2019) που παρουσίασαν ανάλογη πιλοτική μελέτη, στην οποία σε ρυθμικές συνεδρίες ομαδικών δράσεων σε παιδιά με ΔΑΦ, βελτίωσαν σημαντικά τις κοινωνικές τους σχέσεις.

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε αδυναμίες και περιορισμούς, που αναφέρονται στο μικρό μέγεθος του δείγματος τόσο στην πειραματική όσο και την ομάδα ελέγχου, το πιθανό σφάλμα στη δειγματοληψία, καθώς και το γεγονός ότι οι διαγνώσεις των παιδιών με ΔΑΦ δεν ήταν ίδιες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν όλα διάγνωση ΔΑΦ, χωρίς να γίνεται διάκριση υψηλής και μέτριας σοβαρότητας, δηλαδή δεν ελέγχθηκαν ξεχωριστά τα αισθητηριακά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και αυτά των παιδιών με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας. Παρά τους περιορισμούς, της η έρευνα συνέβαλε στην εκπαιδευτική προσχολική διαδικασία και θεωρούμε ότι η ανάγκη διεξαγωγής προγραμμάτων παρέμβασης με βάση τον ρυθμό στην προσχολική ηλικία θεωρείται απαραίτητη και καθοριστική. Η ομαδοσυνεργατικότητα, η ενταξιακή τακτική και η ενίσχυση των ευάλωτων παιδιών, καλό είναι να αποτελεί προτεραιότητα για την συμπεριληπτική αγωγή και να προτείνεται σε όλα τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα.

Τέλος, αξίζει να μελετηθεί και να ενταχθεί η έννοια της συμπερίληψης στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής και να αποτελέσει η μελέτη της εφαλτήριο για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τους τρόπους υλοποίησης της στην σχολική τάξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Heward, W. L. (2011). Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση (Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος, επιμ., Χ. Λυμπεροπούλου, μτφρ., 5η έκδ.). Αθήνα: Τόπος.

Καρτασίδου, Λ. (2004). Μάθηση μέσω κίνησης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Kessler-Κακουλίδη, L. (2011). Θεραπευτική Ρυθμική: Εφαρμογές στην εκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρία. Αθήνα: Fagottobooks.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1998). Νοητική Υστέρηση: Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση. Αθήνα: Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα.

Ξενόγλωσση

Ayres, A. J. (1977). Sensory integration and learning disorders. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Ayres, A. J. (1980). Sensory integration and the child. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Ayres, A. J. (2005). Sensory integration and learning disorders. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Bhat, N., & Srinivasan, S. (2013). A review of "music and movement" therapies for children with autism: Embodied interventions for multisystem development. Frontiers in Integrative Neuroscience, 7(22). https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00022

Bundy, A. C., Lane, S. J., & Murray, E. A. (2020). Sensory integration: Theory and practice. Philadelphia: F. A. Davis Company.

Charman, T. (2010). Developmental approaches to understanding and treating autism. Folia Phoniatrica et Logopaedica, 2, 166–177.

Goldstein, M. L., & Morewitz, S. (2011). Chronic disorders in children and adolescents. New York, NY: Springer.

James, K., Miller, L. J., Schaaf, R., Nielsen, D. M., & Schoen, S. A. (2011). Phenotypes within sensory modulation dysfunction. Comprehensive Psychiatry, 52, 715–724.

Kientz, M. A., & Dunn, W. (1997). A comparison of the performance of children with and without autism on the Sensory Profile. American Journal of Occupational Therapy, 51, 530–537.

Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. O. (2007). Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. The American Journal of Occupational Therapy, 61(2), 135–139.

Miller, L. J. (2014). Sensational kids: Hope and help for children with sensory processing disorder (SPD). New York: A Perigee Book.

Tomchek, S. D., & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: A comparative study using the Short Sensory Profile. American Journal of Occupational Therapy, 61, 190–200.

Yack, E., Aquilla, P., & Sutton, S. (2015). Building bridges through sensory integration: Therapy for children with autism and other pervasive developmental disorders. USA: Sensory World.

Williams, V. (2020). Music therapy and sensory processing disorder in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. Ann Arbor, MI: ProQuest LLS.

ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Μπελίτσου Νατάσα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Μήτση Ελευθερία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Μπερμπέρη Καλλιόπη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Στο «Ευρωπαϊκό Πρότυπο» ο στόχος είναι οι μαθητές με ιδιαιτερότητες να αξιολογούνται και να υποστηρίζονται με ξεχωριστό τρόπο. Στη μεθοδολογία περιλαμβάνεται η συνέντευξη των γονιών με την ειδική παιδαγωγό, ώστε να συντάξουν το «Ατομικό Πλάνο Επιτυχίας» του μαθητή. Αξιοποιείται επίσης το ηλεκτρονικό αρχείο του μαθητή που περιλαμβάνει εξατομικευμένους στόχους. Η διαδικασία αφορά το μαθητή σε σχέση με την ομάδα της τάξης, το ακαδημαϊκό πρόγραμμα, την αξιολόγηση σε σχέση με το δικό του ιστορικό και σε σχέση με τους εθνικούς στόχους της τάξης του. Αν σε περίοδο δύο μηνών δεν καταφέρει να ακολουθήσει την ομάδα, προτείνεται εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Ο εκπαιδευτικός που το εφαρμόζει καταγράφει καθημερινά ηλεκτρονικά σε κοινοποιημένο αρχείο στους γονείς τις απαραίτητες πληροφορίες. Αναφορικά με τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι γονείς αισθάνονται ασφάλεια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δική τους ευθύνη την εξέλιξη κάθε μαθητή με ιδιαιτερότητες, τα παιδιά εξελίχθηκαν σε ένα πλαίσιο εξατομίκευσης και δικαιοσύνης.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, δικαιοσύνη, εξατομίκευση, αξιολόγηση, παιδαγωγικά κριτήρια

1. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων των ατόμων, ανεξάρτητα από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται και συγκεκριμένα αυτή η θέση θεσπίστηκε στις αρχές του 1970 από το νόμο για την εκπαίδευση (Cottini & Morganti, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο των διεθνών τάσεων για συμπερίληψη και το νομοθετικό πλαίσιο, στο Ευρωπαϊκό Πρότυπο προσφέρεται εδώ και 14 χρόνια μια πρωτότυπη διαδικασία εκπαίδευσης και μάθησης σε όλους τους μαθητές, σε ένα ξεχωριστό πλαίσιο συμπερίληψης. Κάθε χρόνο εφαρμόζεται ένα πρωτότυπο ακαδημαΪκό πρόγραμμα για τα ελληνικά δεδομένα, με διαφορετικα μαθήματα για τα γλωσσικά μαθήματα και τα μαθηματικά με γνώμονα τη βιωματική μέθοδο, τη διαφοροποίηση και την αυτοδιόρθωση ως ουσιαστικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα, συνθέτοντας μερικές απόψεις από τον οδηγό των Χαραλάμπους κ.ά., (2022), η διαφοροποίηση είναι απαραίτητη καθώς η ετερογένεια στις σχολικές αίθουσες είναι μεγάλη, οι ατομικές διαφορές των μαθητών σημαντικές και οι "ίσες ευκαιρίες μάθησης" αποτελούν βασική αξία μιας δημοκρατικής σύγχρονης κοινωνίας (Tomlinson, 2005, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015, Ματσαγγούρας, 2006).

Στόχος του Σχολείου είναι να βοηθήσει κάθε μαθητή να βρει νόημα στο σχολείο, να αποκτήσει κίνητρο μάθησης και αριστείας τόσο σε σχέση με τον εαυτό του, όσο και σε σχέση με την ομάδα και τους στόχους του μαθήματος. Για να μπορεί να εξελίξει όμως το δυναμικό του, προϋπόθεση είναι το καλό παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική κοινότητα και όχι μόνο στην τάξη, δηλαδή να βιώνει χαρά, αποδοχή και σεβασμό μέσα από την αλληλεπίδρασή του με την ομάδα και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Για την ενίσχυση του παιδαγωγικού κλίματος κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, καθώς η επικοινωνία του με τους μαθητές βρίσκεται στο επίκεντρο της μάθησης. Βασικά στοιχεια της θετικής επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή είναι η κινητοποίηση, η αμεσότητα, η επιβράβευση και το ουσιαστικό ενδιαφέρον (Xie & Derakhshan, 2021). Κάθε μαθητής

εκπαιδεύεται να λέει την άποψή του και να κρίνει καταστάσεις με κριτήρια, να αναγνωρίζει τα θετικά και χρήσιμα αλλά και τα αρνητικά και επικίνδυνα γύρω του. Απώτερος στόχος όλης της προσπάθειας είναι να μπορεί κάθε μαθητής να αποδεχτεί τον εαυτό του και τους άλλους, αναγνωρίζοντας τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύνατά του σημεία ως μαθητής, να ζητάει βοήθεια, να την δίνει αν του ζητηθεί και να δέχεται την βοήθεια που χρειάζεται.

Στο Σχολείο υπάρχει διαφοροποίηση σε όλες τις βαθμίδες και αφορά στο περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα και το περιβάλλον (Tomlinson, 2010). Ο σεβασμός και η απαίτηση για ισότητα όλων οδηγεί σε μια εφαρμογή αξιών στην πράξη και σαν συνέπεια στη συμμόρφωση των μαθητών σε κανόνες με τους οποίους οι μικρότεροι ή οι μαθητές με ιδιαιτερότητες νιώθουν ασφάλεια. Όλοι οι μαθητές του Σχολείου αναγνωρίζουν ότι η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική ζωή καθώς υπάρχει άμεση, σταθερή και συστηματική αλληλεπίδραση Σχολείου-Οικογένειας με αρχή πως ό,τι γίνεται στο Σχολείο, λύνεται στο Σχολείο με συγκεκριμένες διαδικασίες και ρόλους.Αυτή η φιλοσοφία βρίσκεται σε συμφωνία με το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες, η γονεϊκή εμπλοκή, αλλά και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας βρίσκονται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μότση & Σταυρόπουλος, 2017)

Με την εμπλοκή των γονέων στη ζωή του μαθητή, τη συνεργασία τους με τη σχολική κοινότητα και την ταυτόχρονη ενδυνάμωση του ευρύτερου συστήματος, επωφελείται τελικά μακροπρόθεσμα συνολικά το κοινωνικό δίκτυο (Berkowitz & Bier, 2005).

Σύμφωνα με τους Carter & Kennedy (2006), όταν οι γονείς έχουν ενεργή συμμετοχή στη σχολική ζωή του μαθητή, τότε το παιδί αισθάνεται ότι υποστηρίζεται τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο σπίτι. Πρόκειται για μια κατάσταση που διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την ένταξή του στην κοινωνική ομάδα του σχολείου.

Αυτό το πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής κοινότητας επιτρέπει μαζί με ένα σύστημα υποστήριξης των μαθητών με ιδιαιτερότητες, την επιτυχή συμπερίληψη τους. Το ποσοστό αυτών των μαθητών είναι 15% στην ομάδα της τάξης. Η επιτυχία στην συμπερίληψη των μαθητών ορίζεται αρχικά από το βίωμα ευτυχίας, όλων των μαθητών στο σχολείο, την αναγνώριση της εξέλιξης και ατομικά και της ομάδας από τα ίδια τα μέλη της αλλά και τους εκπαιδευτικούς μέσα από εργαλεία αξιολόγησης. Μάλιστα, το ίδιο το παιδί είναι σημαντικό να μπορεί να αξιολογεί και να αντιλαμβάνεται την εξέλιξή του και να νιώθει περήφανο, συγκρίνοντας την πρόοδο του όχι με τους άλλους, αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό (Stiggins & Chappuis, 2012). Τέλος, οι γονείς αλλά και τα κέντρα ειδικών θεραπειών συμμετέχουν στην αξιολόγηση της συμπερίληψης των μαθητών μέσα από την αναγνώριση της προόδου τους στην επικοινωνία Σχολείου Οικογένειας και ειδικών θεραπευτών. Είναι σημαντικό λοιπόν, όπως αναφέρεται στο Yaşaroğlu (2016) το σχολείο να συνάπτει ένα "συμβόλαιο αξιών" με τους γονείς, να κατανοεί τις παρατηρήσεις τους, να τους γνωστοποιεί τι να αναμένουν από το σχολικό σύστημα και να τους παρέχουν συχνή ανατροφοδότηση για τα παιδιά τους (Lickona, 2004). Με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας διασφαλίζεται η συνοχή στις στρατηγικές υποστήριξης, γεγονός το οποίο μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Baum, 2004).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Οι μαθητές στο Σχολείο έχουν λόγο σταθερά εντός τάξης στο Δημοτικό, ξεκινώντας την μέρα τους από το μάθημα "Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης" (από το Νηπιαγωγείο μέχρι την Στ τάξη) και κάθε φορά που το ζητούν ατομικά σε εκπαιδευτικούς ή στην ολομέλεια της τάξης. Οι γονείς γνωρίζουν για τον τρόπο επικοινωνίας στο Σχολείο που αφορά πάντα την ευθύνη του ενήλικα στο οποιοδήποτε θέμα δημιουργείται στο Σχολείο και κυρίως τα παιδαγωγικά κριτήρια που υπάρχουν στις προφορικές ή γραπτές επικοινωνίες. Μάλιστα το 1985 έγινε η επίσημη αναγνώριση στην Ελλάδα του δικαιώματος οι γονείς να μπορούν να συμμετάσχουν στα εκπαιδευτικά γεγονότα, μέσα από τη δημιουργία του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι γονείς όπως και η εκπαιδευτική κοινότητα και οι μαθητές γνωρίζουν το διδακτικό συμβόλαιο της τάξης που αναφέρεται το δικαίωμα κάθε μαθητή να μαθαίνει με τον δικό του τρόπο και ρυθμό, με το δικαίωμα στο λάθος και στην υποχρέωση όλων να βοηθήσουν τον κάθε μαθητή να μάθει από τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς επενδύοντας στο λάθος του. Αντίστοιχα αναφέρονται και οι υποχρεώσεις κάθε μέλους με δεδομένη την ανάληψη της ευθύνης κάθε μέλους, εκπαιδευτικού ή μαθητή στην τήρηση του συμβολαίου. Συνεπώς, το συμβόλαιο τάξης, αποτελεί ένα όριο για τις δράσεις, τις ελευθερίες και τις προσδοκίες τόσο εντός της ομάδας της τάξης, όσο και αναφορικά με τη συνύπαρξη στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου (Καράκιζα κ.ά., 2011).

Πριν μπει ένας νέος μαθητής στην ομάδα της τάξης, οι γονείς μέσα από προσωπική συνέντευξη με την ειδική παιδαγωγό, με ερωτηματολόγιο μέσω κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεων συνδιαμορφώνουν το «Ατομικό πλάνο επιτυχίας» του μαθητή Αυτό το ηλεκτρονικό αρχείο του μαθητή περιλαμβάνει εξατομικευμένους κοινωνικοσυναισθηματικούς και γνωστικούς στόχους και προτεραιότητες που αφορούν στα δεδομένα που η οικογένεια μοιράζεται. Κάθε 2-3 μήνες οι μαθητές και οι γονείς ενημερώνονται για την μαθησιακή κατάσταση του μαθητή ηλεκτρονικά με στοχοκεντρική αξιολόγηση, όπου παρουσιάζονται σε ηλεκτρονικό αρχείο (πότε διδάχθηκαν οι επιμέρους στόχοι και ποια η συχνότητα επιτυχίας του μαθητή σε αυτούς). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως τα τελευταία έτη έχει γίνει αντικείμενο έρευνας η "γονεϊκή ηλεκτρονική εμπλοκή" (Şad et al., 2016) και ειδικότερα από την εποχή της πανδημίας.

Επειδή το αρχείο είναι ατομικό και ηλεκτρονικό, διαφοροποιείται όπου χρειάζεται στους στόχους σε σχέση με την αντίστοιχη αξιολόγηση άλλων μαθητών. Σε μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους στόχους της τάξης λόγω ιδιαιτεροτήτων το αρχείο αυτό περιλαμβάνει την περιγραφική αξιολόγηση της εξέλιξης του μαθητή.

Η μεθοδολογία υποστήριξης του μαθητή με ιδιαιτερότητες μη διαγνωσμένες είναι η εξής (Πολυχρονοπούλου 2012): Όταν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται στο ρυθμό της τάξης προτείνεται διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Αν σε περίοδο δύο μηνών δεν καταφέρει να ακολουθήσει την ομάδα, η ειδική παιδαγωγός συζητά με τους γονείς για την αξιολόγηση του μαθητή προκειμένου να υποστηριχθεί με εξατομικευμένο τρόπο, καθώς ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται στο ρυθμό της τάξης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται εντός τάξη δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Στη συνέχεια, η ειδική παιδαγωγός παρατηρεί τον μαθητή στην τάξη, συλλέγει δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα μαθήματα, βλέπει τις εργασίες του μαθητή και συζητά μαζί του για το αν χρειάζεται και πού βοήθεια. Έπειτα, συντάσσει το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης με συγκεκριμένες προτεραιότητες, στόχους, υλικό, μέσα, ώρες και αντίστοιχους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς ενημερώνονται γραπτώς και για να εφαρμοστεί το πρόγραμμα θα χρειαστεί να συμφωνήσουν.

Έτσι, οι γονείς μαζί με την ειδικό παιδαγωγό και τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό τάξης ενημερώνουν το παιδί για το πρόγραμμα. Μετά από την συζήτηση και την συμφωνία όλων ξεκινά το πρόγραμμα μέσα στην τάξη ή εκτός, σε άλλο χώρο ανάλογα με το τι έχει συμφωνηθεί.

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει το πρόγραμμα καταγράφει καθημερινά ηλεκτρονικά σε κοινοποιημένο αρχείο στους γονείς τις απαραίτητες πληροφορίες (στόχοι, υλικό, τρόπος παρέμβασης κ.ά.).

Η πρωτοτυπία του προγράμματος αφορά στην άμεση συμμετοχή των γονέων στην εφαρμογή του προγράμματος, είτε με τις εργασίες που φέρνει ο μαθητής στο σπίτι σε ειδικό φάκελο είτε με την παρακολούθηση του παρουσιολογίου όπου καταγράφονται το όνομα του εκπαιδευτικού, οι στόχοι του μαθήματος, το διδακτικό υλικό, η ανταπόκριση του μαθητή στο μάθημα και τις εργασίες που δόθηκαν. Στο τέλος του εξατομικευμένου προγράμματος (από 2-4 μήνες ανάλογα τη συχνότητα εφαρμογής) ο μαθητής αξιολογεί ο ίδιος την πρόοδό του προφορικά και γραπτά. Η αξιολόγηση είναι ηλεκτρονική και ενημερώνονται οι γονείς. Μετά υπάρχει συνάντηση των γονέων με την ειδικό παιδαγωγό και στη συνέχεια και με τον ίδιο τον μαθητή.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στις Οι μελέτες περίπτωσης που παρουσιάζονται δείχνουν την εξέλιξη των μαθητών σύμφωνα με τους στόχους που είχαν τεθεί.

Παράδειγμα μαθητή με αυτισμό που ήταν μονολεκτικός στην ηλικία των 6 ετών, όταν ξεκίνησε στο Σχολείο με επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο, πλέον σήμερα ολοκληρώνει την φοίτησή του στο Γυμνάσιο με τα εξής αποτελέσματα:

Στην πρωτοβάθμια ο μαθητής ήταν ενταγμένος στο πρόγραμμα με εξατομικευμένη υποστήριξη αλλά ταυτόχρονα πλήρη συμμετοχή στις σχολικές ομαδικές γιορτές, στις αθλητικές δραστηριότητες, εκδρομές, στα εικαστικά, μουσική, φιλαναγνωσία, στο θέατρο και αγγλικα (με διαφοροποίηση του γνωστικού επιπέδου). Η ειδική παιδαγωγός είτε μέσα στην τάξη είτε εκτός υποστήριζε τον μαθητή καθημερινά από μία διδακτική ώρα. Στη Δευτεροβάθμια υπάρχει η αντίστοιχη εικόνα με την γνωστική εξέλιξη του μαθητή εκτός τάξης σε εξατομικευμένη βαση και κοινωνική ένταξη στα μαθήματα των αγγλικών, των εικαστικών, στη μουσική, στη Φυσική Αγωγή καθώς και σε όλες τις δραστηριότητες εκτός τάξης. Οι γονείς επικοινωνούν και στηρίζουν το παιδί στο Σχολείο βάζοντας κοινές προτεραιότητες στην αυτονομία, στη διαχείριση χρόνου, στην επικοινωνία και στη διερεύνηση ενδιαφερόντων του παιδιού, ενώ το ίδιο το παιδί επιθυμεί να έρχεται στο σχολείο και να βρίσκεται με τους άλλους μαθητές στο διάλειμμα και σε εξωσχολικές εκδηλώσεις.

Επικοινωνεί σε διάφορα πλαίσια προφορικά, επιλέγει να διαβάζει βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου ενώ περιμένει την επόμενη δραστηριότητα. Παίζει πιάνο, και δείχνει τι καταφερε στις αντίστοιχες εκδηλώσεις του Σχολείου. Το Κέντρο υποστήριξης του παιδιού είναι σε ασίγαστη επικοινωνία και συνεργασία ως προς τις προτεραιότητες ανά περίοδο στην εκπαίδευση του παιδιού και υπάρχει μοίρασμα των αξιολογήσεων και των προτάσεων από τους γονείς στο Κέντρο, στο πλαίσιο της κοινής πραγματικότητας που αφορά το παιδί.

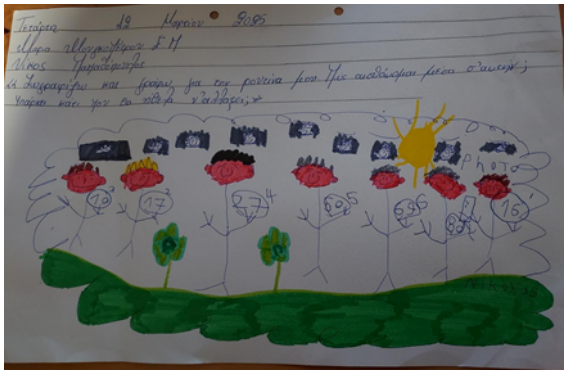
Στο παρακάτω δείγμα επικοινωνίας του μαθητή για το πώς βλέπει τον εαυτό του, έχει βάλει τον εαυτό του στις ηλικίες 16 ετών που είναι σήμερα , 1 ετών (θέλει να βάψει ξανθά τα μαλλιά του), 27 ετών, 50 ετών 69 ετών και τέλος 86 ετών όπου θέλει να έχει ένα κιμνητό iphone όπως οι μεγάλοι.

Μάλιστα έχει βάλει στον τοίχο τις φωτογραφίες του σε κάθε ηλικία!

Δεύτερο παράδειγμα, αποτελεί μαθήτρια με μέτρια νοητική υστέρηση και πολλά συνοδά προβλήματα (άρθρωσης-προφορικής επικοινωνίας, παρορμητισμού, εμμονές στην συμπεριφορά, όπως το πιπίλισμα του αντίχειρα) που έκανε επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο παρακολούθησε και την Β δημοτικού με ανάλογη υποστήριξη. Η ειδική παιδαγωγός και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί για την ένταξή της κάθε μέρα στην ομάδα της τάξης, την υποστήριζαν εντός και εκτός τάξης δύο με τρεις ώρες κατά μέσο όρο την ημέρα ή 15 ώρες από τις τριάντα πέντε του εβδομαδιαίου προγράμματος του σχολείου. Η μαθήτρια έμαθε να συνεργάζεται ως προς τις απαιτήσεις του πλαισίου (πώς στέκεται και συμπεριφέρεται μόνη της στην τάξη, με την ομάδα που συνεργάζεται ενός τάξης, στο εξατομικευμένο μάθημα είτε γλωσσικής ανάπτυξης, μαθηματικών ή πιάνου και μουσικοκινητικής αγωγής, είτε στην εκδρομή, στο κολυμβητήριο, στο στίβο, στην επίσκεψη σε βιβλιοπωλείο κλπ). Η μαθήτρια έμαθε να συλλαβίζει, να απαριθμεί και να ποσοποιεί μέχρι το 20, να αποτυπώνει εικαστικα΄τον εαυτό της και τους σημαντικούς ανθρώπους γύρω της, την ομάδα της τάξης, την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς. Μιλούσε για τα νέα της, ονομάτιζε τα συναισθήματα και όσα ένιωθε και απέκτησε κίνητρο μάθησης με εξατομικευμένο υλικό όπως <<Επιλέγω τα Μαθηματικά μου>> το οποίο την ενθουσίαζε, καθώς ήταν ένα βιβλίο που έλυνε μόνη της με ελάχιστη βοήθεια από τον εκπαιδευτικό. Της άρεσε να ακούει παραμύθια και αγάπησε το βιβλίο. Ωστόσο, η μη συνεργασία των γονέων εκτός σχολείου οδήγησε στην διακοπή φοίτησης της μαθήτριας η οποία και εντάχθηκε με μεγάλη επιτυχία σε ειδικό σχολείο καθώς αδυνατούσε λόγω δυναμικού να βρίσκεται στην Γ Δημοτικού μιας γενικής τάξης.

Η συγκεκριμένη καινοτομία δημιουργήθηκε με αφορμή την περίοδο του covid, όπου υπήρχε ανάγκη επικοινωνίας και συνεργασίας ασύγχρονα για θέματα που προέκυπταν στην ομάδα της τάξης. Η διαδικασία εξελίχθηκε σταδιακά, με την έμμεση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εξατομίκευσης, την επιμόρφωση των γονέων στις προτεραιότητες του παιδιού τους και με

συνεργασία με παιδαγωγικά κριτήρια. Με την καινοτομία αυτή το κάθε παιδί υποστηρίζεται όπως του αρμόζει, οι γονείς αισθάνονται ασφάλεια και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δική τους ευθύνη την εξέλιξη κάθε μαθητή με ιδιαιτερότητες (όπως και των υπολοίπων) ανεξάρτητα από τον τρόπο διδασκαλίας. Αυτή η συνεχής συνεργασίας Σχολείου - Οικογένειας, κρίνεται απαραίτητα για την πλήρη κατανόηση των αναγκών του μαθητή (Christenson & Sheridan, 2001). Οι γονείς γνωρίζουν, έτσι, τη συμπεριφορά και τις ανάγκες που υπάρχουν σε καθημερινό επίπεδο, προσφέροντας οι εκπαιδευτικοί την παιδαγωγική τους εξειδίκευση. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να υπάρχει χρήση κοινών στρατηγικών και στο σπίτι, κάτι το οποίο προσφέρει συνέπεια στη παρέμβαση. Τέλος, σύμφωνα με τους Turnbull et al. (2007), όταν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους, αποκτούν πολύ μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ικανότητα υποστήριξης.



Εικόνα 1: Ο εαυτός μου σε διαφορετικές ηλικίες

3. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη πρόταση εφαρμόζεται με επιτυχία τα τελευταία 5 χρόνια όσων αφορά στην ηλεκτρονική ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων στην υποστήριξη των μαθητών. Συνδυάζοντας μερικές απόψεις των Κεσσοπούλου Μ. & Τσιμπιδάκη Α. (2021) φαίνεται πως η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση πλέον, μπορεί να επιλύσει το ζήτημα της απόστασης και της φυσικής παρουσίας, ενώ παράλληλα μπορεί να διευκολύνει γονείς με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο, παρέχοντας κάθε στιγμή άμεση πρόσβαση και ανατροφοδότηση για την πρόοδο των μαθητών (Levinthal de Oliveira Lima & Kuusisto, 2020, Bordalba & Bochaca, 2019, Wasserman & Zwebner, 2017). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν σε κάθε μία περίπτωση ότι ήταν απολύτως θετικά ως προς την εξέλιξη του παιδιού, τους γονείς που θα ήθελαν να συνεχίσουν την φοίτηση του παιδιού στο σχολείο με την ανάλογη υποστήριξη και των ίδιων των μαθητών που θέλουν να συμμετέχουν σε όλα τα πλαίσια του Σχολείου. Όντας το παιδί στο επίκεντρο με απόλυτη ανάδειξη της ενημέρωσης και άμεσης, ουσιαστικής συνεργασίας των γονέων, η ένταξη του παιδιού και η αίσθηση ισότητας, δικαιοσύνης και φροντίδας που υπάρχει στην φοίτησή του δημιουργούν το απαραίτητο θετικό κλίμα για την εξέλιξη του παιδιού στο Σχολείο.

Επίσης λόγω των ηλεκτρονικών, συνστηματικών καταγραφών της εξέλιξης του μαθητή (μάθημα 0μάθημα, αξιολόγηση ανά τρίμηνο) υπάρχει καταγεγραμμένη η συνολική προσοάθεια και εξέλιξη του μαθητή που επιτρέπει σε ακόμη πιο στοχευμένη παρέμβαση κατά την μεταβαση του μαθητή από την μία τάξη στην άλλη ή από ένα σχολικό πλαίσιο στο άλλο. Επιπρόσθετα, το Σχολείο με την πληθώρα των δεδομένων μπορεί πιο εύκολα να συχητήσει με τους γονείς και να τους παραπέμψει σε περαιτέρω ειδικούς θεραπευτές ώστε να υπάρχει συστημική πλαισίωση, όπου κρίνεται αναγκαίο.

Η πρόταση μπορεί να αξιοποιηθεί με την αντίστοιχη εφαρμογή της σε κάθε σχολείο, σε οποιαδήποτε βαθμίδα. Η τροποποίηση στον χαρακτήρα του Σχολείου αφορά όχι την μεθοδολογία ενημέρωσης των γονέων με την ηλεκτρονική καταγραφή στόχων, των αξιολογήσεων τους, του παρουσιολογίου με την καθημερινή εξέλιξη του παιδιού στα εξατομικευμένα μαθήματα, αλλά στον τρόπο εφαρμογής του εξατομικευμένου προγράμματος (χώροι, ειδικό προσωπικό, πρόγραμμα,

μέσα). Έτσι, κάθε σχολείο που ενδιαφέρεται να αναπτύξει την κουλτούρα της ισότητας ευκαιριών, της ανάπτυξης του δυναμικού όλων των μαθητών -με και χωρίς διαγνωσμένες ιδιαιτερότητες- σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο σεβασμού και αποδοχής του άλλου, μπορεί να το καταφέρει δοκιμάζοντας την συγκεκριμένη μεθοδολογία.

Τέλος, οι δυσκολίες που μπορούν να παρουσιαστούν εντοπίζονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό του Σχολείου, που θα πρέπει να επιμορφωθεί στη διαφοροποίηση και την συμπερίληψη, ώστε η ένταξη του μαθητή στην τάξη να έχει προϋποθέσεις επιτυχίας με τη δημιουργία κλίματος σεβασμού και αποδοχής αλλά και στο ποσοστό των μαθητών με ιδιαιτερότητες που θα ενταχθούν στην ομάδα της τάξης. Για την ένταξη και την επιτυχία της πρότασης θα πρέπει να είναι το παιδί αυτόνομο, μη επιθετικό στο ίδιο και τους άλλους, καθώς και οι γονείς να έχουν αποδεχθεί τις ιδιαιτερότητες του παιδιού, να αποβάλουν τυχόν προκαταλήψεις και να θέλουν να συνεργαστούν αναφορικά με τις προτεραιότητες του Σχολείου και του Κέντρου ειδικών θεραπειών (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003). Σε κάθε περίπτωση, η συστηματική εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος σε ένα μαθητή στο Σχολείο, σε όλες τις βαθμίδες, οδηγεί στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα ακριβώς γιατί δεν είναι αποσπασματική και υπάρχει συνέχεια από τον ένα εκπαιδευτικό στον άλλο και από τη μία βαθμίδα στην άλλη.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Δαβάζογλου, Α. Μ. & Κόκκινος, Κ. Μ. (2003). *Η σχέση σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, (35), 97 - 114. Ανακτήθηκε από: https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6860

Καράκιζα, Τ., Κολοκοτρώνης, Δ. & Θεοφανέλλης, Τ. (2022) *«Εκπαιδευτικό συμβόλαιο: προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση και ε-φαρμογή των κανόνων της σχολικής τάξης.»*Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο 5.1: 3-10.

Κεσσοπούλου Μ., & Τσιμπιδάκη Α. (2021). Ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας την περίοδο της πανδημίας COVID-19. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *10*(1), 137–160. https://doi.org/10.12681/hjre.26971

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Πεδίο.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Gutenberg.

Πολυχρονοπούλου Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αυτοέκδοση.

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

Baum, S. (2004). *The importance of family-school partnerships in supporting students with disabilities*. *International Journal of Special Education*, 19(1), 23-32.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *Character Education: Parents as Partners. Educational Leadership*, 63(1), 64–69.

Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). *Making a difference: A model for supporting families of students with disabilities*. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 28-35.

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.

Cottini, L., & Morganti, A. (2016). Does the school inclusion really work?. *Education Sciences & Society-Open Access*, *7*(1).

Lickona, T. (2004). *Character Matters How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. Touchstone Books.

Stiggins, R. J., & Chappuis, J. (2012). *An introduction to student-involved assessment for learning* (6th ed.). Pearson.

Tomlinson, C. A. (2005). *Differentiating instruction: Why bother?* Middle Ground, 9, 12-14.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). Leading and managing a differentiated classroom. ASCD

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2007). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Pearson Education.

Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). *A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context.* Frontiers in psychology, 12, 708490.

Yaşaroğlu, C. (2016). Cooperation and importance of school and family on values education. *European journal of multidisciplinary studies*, *1*(2), 66-71.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

Μαρκαντώνη Στέλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζεται η διεθνής ανασκόπηση των πρακτικών που συμβάλλουν σε διακρίσεις σε βάρος μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και κυρίως μαθητών ρόμικης καταγωγής στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών. Το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του θέματος έχει αφετηρία την πραγματικότητα των σχολικών ανισοτήτων σε βάρος των Ρομά, καθώς αυτοί αποτελούν ευάλωτη κοινωνική ομάδα. Αναλύονται οι διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής των κατηγοριών φύλο, φυλή και κοινωνική τάξη και η σύνδεση της κατασκευής της διαφορετικότητας αυτών των κατηγοριών με την εκπαιδευτική ανισότητα. Παρουσιάζονται ευρήματα διεθνών εθνογραφικών ερευνών, οι οποίες αναλύουν τις παιδαγωγικές πρακτικές κατασκευής της διαφορετικότητας των κοινωνικών κατηγοριών (εθνότητα, φυλή, κοινωνική τάξη) που συνδέονται με σχολικές ανισότητες. Προσεγγίζεται η κατασκευή της διαφορετικότητας εντός της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές και στις διαδικασίες κατασκευής της διαφορετικότητας των Ρομά μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: διαφορετικότητα, πρακτικές, Ρομά μαθητές, ανισότητα.

1. Εισαγωγή

Ο στόχος του άρθρου είναι η διερεύνηση του ρόλου του σχολείου στην αναπαραγωγή των σχολικών ανισοτήτων σε βάρος μαθητών ρόμικης καταγωγής, καθώς αυτοί εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη μελέτη του θέματος έχει αφετηρία την πραγματικότητα των σχολικών ανισοτήτων σε βάρος των Ρομά. Ερευνητικά, σε διεθνές επίπεδο, το παιδαγωγικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στη μελέτη της σχέσης μεταξύ εφαρμοζόμενων πρακτικών και αναπαραγωγής ανισοτήτων σε βάρος μειονοτικών μαθητών. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ως τεκμήριο αναπαραγωγής σχολικών ανισοτήτων εις βάρος μαθητών από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες (Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015). Ποσοτικές έρευνες της PISA ανέδειξαν τη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και καταγωγής των μαθητών με τα βασικά αίτια των χαμηλών σχολικών επιδόσεων να εντοπίζονται κυρίως στις οικογένειες των μαθητών (OECD, 2010). Παρ' όλο το φάσμα ποσοτικών ερευνών σχετικά με τη σχέση σχολικής επίδοσης και προέλευσης των μαθητών, η ποσοτική έρευνα παρουσιάζει αδυναμίες να ερμηνεύσει επακριβώς τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες κατασκευάζεται η σχέση σχολικής επίδοσης και προέλευσης των μαθητών (Γκόβαρης, Μαρκαντώνη, 2018). Υπάρχουν προσεγγίσεις οι οποίες εστιάζουν στις πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος και υπογραμμίζουν ότι αυτό εμπλέκεται στην αναπαραγωγή των διαφορών (π.χ. ως προς το φύλο, την εθνική/εθνοτική καταγωγή, την πολιτισμική καταγωγή), οι οποίες στατιστικά συσχετίζονται με τις σχολικές επιδόσεις (Parthenis, Fragoulis, 2016· Γκόβαρης, Μαρκαντώνη, 2018). Οι εθνογραφικού τύπου ποιοτικές έρευνες εστιάζουν στη διερεύνηση του «πώς» αναπαράγονται μέσα από τις καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές κοινωνικές διαφορές ως προς την εθνοπολιτισμική προέλευση, οι οποίες συνδέονται με ανισότητες ως προς τις σχολικές επιδόσεις. Εστιάζουν στις διαδικασίες κατασκευής της διαφορετικότητας (doing difference) των κοινωνικών κατηγοριών (εθνότητα, φυλή, τάξη), οι οποίες συνδέονται άμεσα με τις σχολικές ανισότητες. Αναφορικά με τη διερεύνηση της διασύνδεσης των διαφορών ως προς το φύλο και την προέλευση με τις σχολικές ανισότητες, από τα έως τώρα ευρήματα προκύπτει ότι στη διάρκεια της διδασκαλίας ενεργοποιούνται κοινωνικά ισχύουσες κατηγορίες διαφοροποίησης (π.χ. φύλο, εθνότητα, τάξη),

καθώς αυτές αποτελούν λειτουργικά μέρη υποκειμενικών θεωριών (π.χ. των διδασκόντων) για τη σχέση μεταξύ καταγωγής και σχολικής επιτυχίας, τις σχολικές επιδόσεις και την ιεραρχική κατάταξη των μαθητών (π.χ. κακός, μέτριος, άριστος). Μέσω διαδικασιών ρητής ή άρρητης απόδοσης γνωρισμάτων, προσφώνησης των υποκειμένων και διατύπωσης αξιολογικών αναφορών στην καταγωγή κατασκευάζονται κανονικότητες και αποκλίσεις, βιώματα ισότιμης ή μη αναγνώρισης, βιώματα ένταξης στην κοινότητα της σχολικής τάξης ή αποκλεισμού από αυτή (Youdell, 2006).

2. Η κατασκευή της διαφορετικότητας

2.1. Η κατασκευή της διαφορετικότητας και εκπαιδευτικές ανισότητες

Στο επιστημονικό πεδίο, η έννοια του «doing» αναδύθηκε από την εισήγηση των West και Zimmerman, οι οποίοι μελέτησαν την έννοια «doing gender» (η κατασκευή του φύλου), η οποία έγινε ευρέως γνωστή στην κοινωνιολογική θεωρία (West, Zimmerman, 1987). Στη συνέχεια, οι West και Fenstermaker διερεύνησαν την έννοια «doing gender», αφού έλαβαν υπόψη και άλλους παράγοντες κατασκευής της διαφορετικότητας, όπως η φυλή και η κοινωνική τάξη. Με βάση την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, η έννοια του «doing» αναφέρεται στις διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής των κατηγοριών του φύλου, της φυλής και της κοινωνικής τάξης και υιοθετείται μια αντιουσιοκρατική προσέγγιση, καθώς μελετάται το πώς παράγεται το φύλο ή η φυλή ή η κοινωνική τάξη και όχι στο ποιες είναι αυτές οι κοινωνικές κατηγορίες (West, Fenstermaker, 1995). Υπό το πρίσμα του Κοινωνικού Κονστρουκτιβισμού και της εθνομεθοδολογικής προσέγγισης (West, Fenstermaker, 1993), μελετώνται οι κοινωνικές κατηγορίες του φύλου, της φυλής και της κοινωνικής τάξης, οι οποίες είναι κοινωνικά κατασκευασμένες. Τα άτομα αξιολογούνται και κατατάσσονται σε κατηγορίες σύμφωνα με το βαθμό απόκλισής τους από τα εκάστοτε κανονιστικά πρότυπα της κοινωνίας και τις απορρέουσες κοινωνικές προσδοκίες, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία των ατόμων που παρεκκλίνουν από το φυσιολογικό και θεωρούνται διαφορετικά (West, Fenstennaker, 1995· Warren, 2001). Σύμφωνα με τους Andersen και Collins (1992), η φυλή, η κοινωνική τάξη και το φύλο γίνονται αντιληπτά ως ξεχωριστές κατηγορίες της ίδιας κοινωνικής δομής, οι οποίες κατασκευάζουν τις διαφορές. Η εννοιολόγηση της ανισότητας με βάση το φύλο, την κοινωνική τάξη και τη φυλή προσεγγίζεται ιστορικά με βάση διαχρονικές στερεοτυπικές αντιλήψεις (West, Fenstermaker, 1993). Για παράδειγμα, η κατηγορία «φύλο» οδηγεί τα άτομα σε συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως στον ρόλο της αρσενικότητας και στον ρόλο της θηλυκότητας. Ως εκ τούτου, συνεπάγονται αντίστοιχα πρότυπα «αρσενικών» και «θηλυκών» συμπεριφορών. Το φύλο δεν αποτελεί απλώς έναν ρόλο ή ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό, αλλά έναν μηχανισμό, με βάση τον οποίο η κοινωνική δράση συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής (West, Fenstermaker, 1993). Οι μελετητές επισημαίνουν ότι «ο γυναικείος ρόλος» και ο «ανδρικός ρόλος» αναφέρονται στο πρότυπο των ατόμων της λευκής φυλής της μεσαίας κοινωνικής τάξης, ενώ όσα άτομα δεν συνάδουν με το συγκεκριμένο πρότυπο θεωρούνται διαφορετικά και αποκλίνουν κοινωνικά. Κατά συνέπεια, αναπαράγονται κοινωνικοί διαχωρισμοί ανάμεσα στον άνδρα και στη γυναίκα, ανάμεσα στη λευκή και στη μαύρη φυλή που οδηγούν στην κατασκευή κοινωνικών ανισοτήτων (doing inequality) (Acker, 1992· West, Fenstermaker, 1995). Οι ρόλοι των ατόμων θεωρούνται ταυτότητες τοποθετημένες στο κοινωνικό πλαίσιο που λειτουργούν ανάλογα σε κάθε κοινωνική περίσταση (West, Fenstermaker, 1995). Οι ταυτότητες των ατόμων κατασκευάζονται κοινωνικά μέσω καθημερινών κατηγοριοποιήσεων. Αυτές οι πρακτικές που έχουν ιστορικές καταβολές κατασκευάζουν τη δομή των κοινωνικών θεσμών. Επομένως, για την προσέγγιση της ανισότητας εξετάζεται η δομή των κοινωνικών θεσμών και ο αντίκτυπος τέτοιων διαχρονικών αντιλήψεων που χαρακτήριζαν παλαιότερες προσεγγίσεις της κοινωνικής τάξης. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι το φύλο, η φυλή και η κοινωνική τάξη αποτελούν βασικές αρχές της κοινωνικής οργάνωσης (West, Fenstermaker, 1995).

Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο πώς η κατασκευή της διαφορετικότητας (doing difference) αναφορικά με το φύλο, τη φυλή και την κοινωνική τάξη συνδέεται άμεσα με την κατασκευή των κοινωνικών ανισοτήτων (doing inequality). Σύμφωνα με τους West και Fenstermaker (1995), η κατασκευή της διαφορετικότητας στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων αποτελεί τη βασική διαδικασία, κατά την οποία διαπλέκονται το φύλο, η φυλή και η κοινωνική τάξη και αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες στην καθημερινή ζωή των ατόμων (Schippers, 2008). Η κατασκευή της διαφορετικότητας στη δομή και στην οργάνωση των κοινωνικών θεσμών οδηγεί σε κοινωνικές ανισότητες, για την περιγραφή των οποίων εξετάζονται οι διαδικασίες αξιολόγησης, διαχωρισμού και αποκλεισμού με βάση το φύλο, τη φυλή και την κοινωνική τάξη (Acker, 1992). Το φύλο, η τάξη και η φυλή αναπαράγονται μέσω διεργασιών διαφοροποίησης (West, Zimmerman, 1987) και ταυτόχρονα, διαπλέκονται μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να αναπαράγουν μηχανισμούς εξουσίας και ανισότητας μέσα στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Foucault (1977), στο πλαίσιο της ανάπτυξης της πειθαρχικής κοινωνίας, η εξουσία ασκείται από ένα πλήθος θεσμών, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, και συνιστά ένα πλέγμα σύνθετων οριζόντιων σχέσεων στην κοινωνία, το οποίο στοχεύει στην επίτευξη της κανονικότητας μέσω της πειθαρχίας, ενώ οτιδήποτε παρεκκλίνει από την κανονικότητα θεωρείται διαφορετικό και περιθωριοποιείται. Οι κατηγορίες φύλο, τάξη και φυλή νοηματοδοτούνται κοινωνικά και οδηγούν στην αναπαραγωγή και στη διατήρηση των σχέσεων εξουσίας και της κοινωνικής ανισότητας. Οι έννοιες φύλο, φυλή και κοινωνική τάξη αποκτούν διαφορετικό νόημα εντός του κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο τοποθετούνται, και κάθε άτομο έχει διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους και ταυτότητες (West, Fenstermaker, 1993). Οι φυλετικές ταυτότητες δεν είναι αμετάβλητες ούτε υπάρχουν εξαρχής πρότυπα φυλετικών συμπεριφορών, αλλά είναι κοινωνικά κατασκευασμένες και κατανεμημένες. Συνεπώς, το φύλο, η φυλή και η τάξη θεωρούνται κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένες κατηγορίες (West, Zimmerman, 1987) και κάθε άτομο κατέχει διαφορετική και άνιση θέση στην κοινωνία και άνιση πρόσβαση σε κοινωνικούς πόρους και αγαθά (DeMott, 1990). Οι βασικές διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, στα φύλα και στις φυλές συνιστούν ένα άκαμπτο σύστημα κοινωνικών σχέσεων, το οποίο κατανέμει άνισες ευκαιρίες στα άτομα (West, Fenstermaker, 1995).

Στο πλαίσιο της γενικότερης ανάλυσης της κατασκευής της διαφορετικότητας και της ανισότητας στην κοινωνία, αποκτά σημασία η σύνδεση της κατασκευής της διαφορετικότητας των κατηγοριών φύλο, φυλή και κοινωνική τάξη με την εκπαιδευτική ανισότητα. Ο Foucault (1977) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμός μέσω των γραφειοκρατικών διαδικασιών του, ελέγχει, αξιολογεί και ταξινομεί τους μαθητές σε κατηγορίες ανάλογα με το φύλο, την κοινωνική τάξη και την εθνικότητά τους (Youdell, 2006). Με αυτόν τον τρόπο, οι πρακτικές διαφοροποίησης του σχολείου «νομιμοποιούνται» και θεωρούνται ως φυσιολογικές (Meighan, Harber, 2007), με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται η ανισότητα στην εκπαίδευση. Η κατασκευή της διαφορετικότητας επιτελείται ως διαδικασία μέσω των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών που στοχεύουν στην εναρμόνιση της ένταξης των μειονοτικών μαθητών στον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Η διαδικασία κατασκευής της διαφορετικότητας οριοθετείται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, από τις αντιλήψεις στο συγκεκριμένο πλαίσιο και από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης (Youdell, 2006· Machold, 2007). Η διαφορετικότητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφέρεται σε ένα σχολικό περιβάλλον μεικτό ως προς την εθνικότητα, τις ικανότητες των μαθητών και την κοινωνική τους τάξη (Youdell, 2006). Για παράδειγμα, ως προς την κοινωνική κατηγορία της φυλής, η κατασκευή της λευκότητας (doing whiteness) στη σχολική τάξη επιτελείται μέσα από τις επαναλαμβανόμενες καθημερινές πρακτικές και τους λόγους των κοινωνικών υποκειμένων (π.χ. εκπαιδευτικών και μαθητών) που απευθύνουν γνωρίσματα στους μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας που τους καθιστούν την προνομιούχα κοινωνικά ομάδα της τάξης (Butler, 2004· Youdell, 2006). Μέσα από αυτές τις πρακτικές κατασκευάζεται η κανονικότητα των μαθητών λευκής φυλής που οδηγεί σε νόρμα. Όποιος μαθητής δεν ανήκει στη νόρμα της λευκής φυλής, θεωρείται διαφορετικός και του αποδίδεται μια ετικέτα (π.χ. έγχρωμος μαθητής). Η διαφορετικότητα κατασκευάζεται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες και οδηγεί στην κατασκευή της ταυτότητας των μαθητών και τελικά, σε εκπαιδευτικές ανισότητες, αφού

οι μαθητές τοποθετούνται σε θέση εκπροσώπων μιας κοινωνικής ομάδας, η οποία αποκλίνει ή όχι από την κανονικότητα (Warren, 2001· Butler, 2004· Youdell, 2006).

2.2. Ευρήματα διεθνών εθνογραφικών ερευνών

Σταχυολογώντας τις τρέχουσες πρακτικές των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων, παρατηρείται ότι τα δημόσια σχολεία τοποθετούν σε μειονεκτική θέση ορισμένες ομάδες μαθητών και υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία σχετικά με τους μηχανισμούς διαχωρισμού και ανισοτήτων (Rossell et al., 2002· Conger, 2005· Oakes, 2005· Wells, Roda, 2009· Kelly, Price, 2011· Davis, 2012). Σε έρευνες φαίνεται ότι υφίστανται πρακτικές διαχωρισμού των μαθητών της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας από τους μειονοτικούς μαθητές με την ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων σε υποβαθμισμένες κοινωνικά περιοχές μόνο για τους μαθητές της μαύρης φυλής (Rossell et al., 2002).

Ευρήματα δείχνουν ότι στα σχολεία υφίστανται συστηματικές πρακτικές διαχωρισμού των μαθητών ανά τάξη ανάλογα με την εθνικότητά τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές της λευκής φυλής τοποθετούνται σε διαφορετική τάξη από τους μαθητές της μαύρης φυλής (Conger, 2005). Υφίστανται πρακτικές διαχωρισμού των μαθητών σε διαφορετικές σχολικές δομές ανάλογα με τις μαθησιακές τους ανάγκες και τις σχολικές τους επιδόσεις. Οι μειονοτικοί μαθητές τοποθετούνται σε δομές ειδικής αγωγής και σε ειδικά σχολεία, επειδή παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα (Oakes, 2005). Υπάρχουν πρακτικές διαχωρισμού των μαθητών σε ξεχωριστά σχολικά συγκροτήματα με διαφορετικά προγράμματα σπουδών ή και ξεχωριστές σχολικές τάξεις με βάση τη φυλή (Davis, 2012).

Υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία σε υποβαθμισμένες περιοχές, όπου φοιτούν οι μειονοτικοί μαθητές, ενώ στα σχολεία στο κέντρο της πόλης φοιτούν οι μαθητές που βρίσκονται σε υψηλό μαθησιακό επίπεδο. Αυτός ο φυλετικός διαχωρισμός συμβάλει στο να ελαχιστοποιήσουν οι μαθητές της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας και της μεσαίας και ανώτερης τάξης τις κοινωνικές επαφές με τους μειονοτικούς μαθητές των κατώτερων κοινωνικών τάξεων (Wells, Roda, 2009).

Η διεθνής βιβλιογραφία και, συγκεκριμένα, η εθνογραφική έρευνα έχει δείξει ότι το σχολείο συμβάλλει άμεσα ή έμμεσα στην αναπαραγωγή διακρίσεων μέσα από πρακτικές κατασκευής της διαφορετικότητας. Τόσο στη Μεγάλη Βρετανία όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο για πολλές δεκαετίες κυριαρχούσε η αντίληψη για την υπεροχή της εθνικής ταυτότητας της λευκής φυλής και το σχολικό σύστημα ως θεσμός προωθούσε την ενίσχυση της ταυτότητας της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας (Carter et al., 1993· Gillborn, 2005· Youdell, 2006). Το σχολείο επεδίωκε να αφομοιώσει κάθε διαφορετική πολιτισμική ομάδα μαθητών στους κόλπους του στο όνομα του οικουμενικού πολιτισμού της Ευρώπης (Carter et al., 1993). Σε εθνογραφική έρευνα στη βορειοανατολική Αγγλία (Nayak, 1999) διερευνήθηκε ο τρόπος που η λευκή φυλετική ταυτότητα βιώνεται μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Το συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι το σχολείο είναι φορέας παραγωγής των πολιτισμικών ταυτοτήτων μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα, τις αξίες και τις στάσεις που αναπαράγει (Nayak, 1999). Σύμφωνα με εθνογραφική έρευνα (Santos, 2011), σε πολυπολιτισμικά σχολεία στην Ισπανία παρατηρήθηκε ότι το σχολείο δημιουργούσε «πολιτισμική απόσταση» μεταξύ των γηγενών Ισπανών μαθητών και των μεταναστών Λατινοαμερικανών μαθητών, γεγονός που νομιμοποιεί μια πρώτη ταξινόμηση των μαθητών με βάση την εθνοτική και γεωγραφική τους καταγωγή. Χαρακτηριστικές ήταν οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίες οφείλονταν στις αντιλήψεις που είχε κάθε ομάδα για την έννοια της διαφορετικότητας. Οι εκπαιδευτικοί βίωσαν τη διαφορετικότητα ως πρόβλημα στην καθημερινότητά τους και αυτό φάνηκε μέσα από τις διδακτικές τους πρακτικές σχετικά με τη γλώσσα διδασκαλίας (Santos, 2011· Πουρναρά, 2014). Η γλώσσα διδασκαλίας αποτελούσε πρόβλημα για τους μετανάστες μαθητές και ήταν ο λόγος που επικρατούσαν στα σχολεία πολλές συγκρούσεις και οδηγούσαν στη σχολική αποτυχία αυτών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν ανοιχτά τις χαμηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες τους για τη μειονότητα των μεταναστών μαθητών. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι το σχολείο δεν κατόρθωσε να ενσωματώσει επιτυχώς τους μαθητές από μειονοτικά περιβάλλοντα, αλλά αντίθετα, τους απομόνωσε (Santos, 2011).

2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην κατασκευή της διαφορετικότητας των Ρομά μαθητών

Η σχολική τάξη αποτελεί μια κοινωνική ομάδα, όπου η συμπεριφορά και οι διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις σχέσεις με τους μαθητές, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της δυναμικής της σχολικής τάξης, των διαπροσωπικών σχέσεων και την αναπαραγωγή μορφών διαφορετικότητας που επιδρούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών από μειονοτικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως οι Ρομά (Σολομών, 1992). Η αλληλεπίδραση και οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των Ρομά μαθητών μέσα στη σχολική τάξη αναδεικνύουν τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία κατασκευής της διαφορετικότητας. Με το στυλ διδασκαλίας και συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποδίδει γνωρίσματα σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, να αναπαράγει μορφές διαφορετικότητας, οι οποίες να διαμορφώσουν αρνητική εικόνα στην τάξη για τους μειονοτικούς μαθητές. Οι παιδαγωγικές πρακτικές κάθε εκπαιδευτικού εξαρτώνται σημαντικά και από τις υποκειμενικές θεωρίες που έχει διαμορφώσει σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας και συνεκπαίδευσης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται τη διαφορετικότητα στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί στάσεις, στερεότυπα και άδηλους κανόνες που έχουν ως αφετηρία τις προσωπικές του θεωρίες, στις οποίες ενσωματώνονται οι αναπαραστάσεις, τα στερεότυπα, οι στάσεις και απόψεις του για το τι και το πώς της μάθησης, με βάση την προσωπική του κυρίως εμπειρία (Σολομών, 1992).

Σχετική με τις υποκειμενικές θεωρίες του εκπαιδευτικού, οι οποίες διαμορφώνουν τη νοοτροπία και τις αντιλήψεις του, είναι η αντίληψη που έχει για την έννοια της εθνικότητας. Αν ο εκπαιδευτικός ενστερνίζεται την άποψη ότι η πολιτισμική ταυτότητα του Ρομά δεν αποτελεί μέρος της ευρύτερης ταυτότητας του Έλληνα, τότε αυτές οι δύο ταυτότητες είναι αμοιβαία αποκλειόμενες και αυτή η αντίληψη μεταδίδεται άμεσα ή έμμεσα στους μαθητές του (Gotovos, 2004). Αν μια τέτοια αντίληψη του εκπαιδευτικού ταυτίζεται με την επίσημη πολιτική του σχολείου, οι Ρομά μαθητές εκλαμβάνουν την αίσθηση της διαφορετικότητάς τους μέσα από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, το σχολείο εκλαμβάνει τη διαφορετικότητα ως εθνοτικό διαχωρισμό των μαθητών και μεταδίδει άμεσα ή έμμεσα μηνύματα εθνοτικού αποκλεισμού των συγκεκριμένων μαθητών εξαιτίας της αντίληψης ότι η ρόμικη ταυτότητα δεν ανήκει στο ευρύτερο φάσμα της ελληνικής ταυτότητας (Gotovos, 2004). Σε ελληνική έρευνα (Gotovos, 2004) σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ταυτότητα των μαθητών ρόμικης καταγωγής, διερευνήθηκε αν το σχολείο δίνει την αίσθηση στους Ρομά μαθητές ότι ανήκουν σε διαφορετική εθνότητα και αν η διαφορετικότητα ερμηνεύεται από το σχολείο ως εθνοτική διάκριση και αποκλεισμός από την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα φυλετικά, γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά για να κατασκευάσουν ένα εθνοτικό όριο που διαχωρίζει τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι Ρομά μαθητές ανήκουν σε διαφορετική εθνότητα από την ελληνική, παρ' όλο που είναι πολίτες του ελληνικού κράτους (Gotovos, 2004).

Έχουν παρατηρηθεί ποικίλες συμπεριφορές εκπαιδευτικών, οι οποίοι στις αλληλεπιδράσεις τους με Ρομά μαθητές εκδηλώνουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις και έκδηλες αντιπάθειες απέναντί τους (Meighan, Harber, 2007· Παρθένης, Φραγκούλης, 2015). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν αναθέτουν αρμοδιότητες στους Ρομά μαθητές είτε τους αγνοούν τελείως μέσα στην τάξη είτε τους αποδίδουν αρνητικούς χαρακτηρισμούς (Luciak, Liegl, 2008) είτε τους αντιμετωπίζουν περιφρονητικά είτε με αγένεια (DARE-Net, 2015). Πολλοί εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους Ρομά μαθητές ως ανυπάκουους ή ότι δεν κατορθώνουν να προσαρμοστούν στους κανόνες της τάξης και του σχολείου. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι στους Ρομά μαθητές είναι κατά βάση χαμηλές, τους θεωρούν αδιάφορους ως προς τη μάθηση και ότι δεν έχουν κίνητρα, με αποτέλεσμα τέτοιες προσδοκίες να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική φοίτηση των μαθητών αυτών (Fleck, Rughinis, 2008· Luciak, Liegl, 2008). Ιδιαιτέρως, οι Ρομά μαθήτριες, οι οποίες εγκαταλείπουν το σχολείο σε αρκετά μικρή ηλικία για να παντρευτούν, επηρεάζουν αρνητικά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Duminica, Ivasiuc, 2013). Σε ελληνική έρευνα (Φραγκουδάκη, Δραγώνα, 1997), το 27% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το κράτος πρέπει

να εντάξει του Ρομά μαθητές σε ξεχωριστά σχολεία. Τέτοιες αντιλήψεις και πρακτικές διάκρισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών ερμηνεύονται ως εξής: ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι θεσμικά προσδιορισμένος απολύτως μέχρι την τελευταία λεπτομέρεια, με αποτέλεσμα να παρεμβάλλονται έντονα στοιχεία της προσωπικότητας και της κουλτούρας κάθε εκπαιδευτικού. Συνεπώς, η πραγμάτωση του εκπαιδευτικού ρόλου αναδεικνύει τις προκαταλήψεις και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις κάθε εκπαιδευτικού (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015).

3. Συμπεράσματα

Οι κοινωνικές κατηγορίες φύλο, φυλή και κοινωνική τάξη είναι κοινωνικά κατασκευασμένες. Τα άτομα αξιολογούνται και κατατάσσονται σε κατηγορίες σύμφωνα με το βαθμό απόκλισής τους από τα εκάστοτε κανονιστικά πρότυπα της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία ατόμων που παρεκκλίνουν από την κανονικότητα και θεωρούνται διαφορετικά. Αναλύθηκε ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζεται η διαφορετικότητα αναφορικά με το φύλο, τη φυλή και την κοινωνική τάξη και συνδέεται άμεσα με την κατασκευή των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι κατηγορίες φύλο, τάξη και φυλή νοηματοδοτούνται κοινωνικά και οδηγούν στην αναπαραγωγή και στη διατήρηση των σχέσεων εξουσίας και της κοινωνικής ανισότητας. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ένα πλέγμα σύνθετων οριζόντιων σχέσεων στην κοινωνία, στοχεύει στην επίτευξη της κανονικότητας μέσω της πειθαρχίας, ενώ οτιδήποτε παρεκκλίνει από αυτή θεωρείται διαφορετικό και περιθωριοποιείται. Το σχολείο ως θεσμός μέσω των γραφειοκρατικών διαδικασιών του, αξιολογεί και ταξινομεί τους μαθητές σε κατηγορίες ανάλογα με το φύλο, την κοινωνική τάξη και την εθνικότητά τους. Οι πρακτικές διαφοροποίησης του σχολείου «νομιμοποιούνται», με αποτέλεσμα να αναπαράγονται εκπαιδευτικές ανισότητες. Η κατασκευή της διαφορετικότητας επιτελείται ως διαδικασία μέσω των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών που στοχεύουν στην εναρμόνιση του στόχου της ένταξης των μειονοτικών μαθητών στον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Παρουσιάστηκαν ευρήματα διεθνών εθνογραφικών ερευνών, οι οποίες αναλύουν τις παιδαγωγικές πρακτικές κατασκευής της διαφορετικότητας των κοινωνικών κατηγοριών (εθνότητα, φυλή, κοινωνική τάξη) που συνδέονται με σχολικές ανισότητες. Παρουσιάστηκαν σε διεθνές επίπεδο πρακτικές εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου παρατηρείται η τοποθέτηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε μειονεκτική θέση και η κατασκευή της διαφορετικότητάς τους. Τέλος, αναλύθηκε η κατασκευή της διαφορετικότητας εντός της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Παρουσιάστηκαν ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν ότι οι διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού και το διδακτικό του στυλ, ο τρόπος που οργανώνει τη διδασκαλία και κυρίως η αλληλεπίδραση με τους μαθητές επηρεάζει καθοριστικά τις ρητές και άρρητες εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές του πρακτικές αναφορικά με την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών ρόμικης καταγωγής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκόβαρης, Χ., Μαρκαντώνη, Σ. (2018). *Πρακτικές αναγνώρισης (;) Ρομά μαθητριών/μαθητών. Ευρήματα εθνογραφικής έρευνας σε Δημοτικά σχολεία*. 5ο Διεθνές Συνέδριο «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Γλώσσες και Πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια», Ρέθυμνο, 1-3 Ιουνίου 2018.

Παρθένης, Χ., Φραγκούλης, Γ. (2015). Η πρόκληση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών Ρομά: Η (επιτυχής;) περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας. *Νέα Παιδεία, 153*, 104-113.

Πουρναρά Μ. (2014). *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές. Η διάσταση της αξιολόγησης και της ένταξής τους*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Κοινό Ελληνογαλλικό Μεταπτυχιακό «Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές. Διάδοση των γλωσσών και των πολιτισμών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα». ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη.

Ρετάλη, Κ., Χατζηνικήτα, Β. (2015). Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην Ελλάδα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, IZ (65),* 78-100.

Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (1997). *«Τι είν' η πατρίδα μας;» - Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

Acker, J. (1992). Gendering organizational theory. In *Gendering Organizational Theory* (ed. by Albert J. Mills and Peta Tancred). London: Sage.

Andersen, M., L., Collins, P. H. (1992). Preface to *Race, class and gender* (ed. by Margaret Andersen and Patricia Hill Collins). Belmont, CA: Wadsworth.

Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.

Carter, B., Green, M., Sondhi, R. (1993). The one difference that "makes all the difference?": schooling and the politics of identity in the UK. *European Journal of Intercultural studies, 3(2-3)*, 81-89.

Conger, D. (2005). Within-School Segregation in an Urban District. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 27, 3*, 225-244.

DARE-Net (2015). *Strategies and Tactics to Combat Segregation of Roma Children in Schools Case studies from Romania, Croatia, Hungary, Czech Republic, Bulgaria, and Greece*. Center for Health and Human Rights, Harvard University.

Davis, M. T. (2012). School Choice and Segregation: Tracking' Racial Equity in Magnet Schools. *Education and Urban Society,* 1-35.

DeMott, B. (1990). *The imperial middle: Why Americans can't think straight about class*. New Haven, CT: Yale University Press.

Duminica, G., Ivasiuc, A. (2013). *The Roma in Romania. From Scapegoat to Development Engine*. Cluj-Napoca: Report, "Impreuna" Agency for Community Development.

Fleck, G., Rughinis, C. (2008). *Come Closer: Inclusion and Exclusion of Roma in Present-Day Romanian Society*. Bucharest: Report, European Commission.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. London: Penguin Books.

Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy, 20 (4)*, 485-505.

Gotovos, A. (2004). *Social marginalization, cultural diversity and education: teachers' representations of Greek-Gypsy identity*. Programme of "Integration of Roma Children in School", University of Ioannina.

Kelly, S., Price, H. (2011). The Correlates of Tracking Policy: Opportunity Hoarding, Status Competition, or a Technical-Functional Explanation? *American Educational Research Journal, 48, 3*, 560-585.

Luciak, M., Liegl, B. (2008). *Teacher In-Service Training for Roma Inclusion (INSETRom). Summative Report*. Comenius Project. European Commission: Life Long Learning Programme.

Machold, C. (2007). "Doing Bedeutung" (Doing Meaning) – How children construct differences. *EMIGRA Working Papers, 104.*

Meighan, R., Harber, C. (2007). *A Sociology of Educating* (5th eds). Bloomsbury Academic.

Nayak, A. (1999). 'White English Ethnicities': racism, anti-racism and student perspectives. *Race Ethnicity and Education, 2 (2)*, 177-202.

Oakes, J. (2005). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (2nd ed.). New Haven, Connecticut: Yale University Press.

OECD (2010). Does Computer Use Increase Educational Achievements? Student-level Evidence from PISA. *OECD Journal: Economic Studies*.

Parthenis, C., Fragoulis, G. (2016). ΄΄Otherness΄΄ as Threat: Social and Educational Exclusion of Roma People in Greece. *International Journal of Multicultural Education, 18 (2)*, 39-57.

Rossell, C. H., Armour, D. J., Walberg, J. H. (2002). *School Desegregation in the Twenty-First Century.* Washington, DC: Library of Congress.

Santos, P. A. (2011). Negotiating Power Relations and Ethnicity in a Sociolinguistic Ethnography in Madrid. *Journal of Language, Identity & Education, 10 (3)*, 145-163.

Schippers, M. (2008). Doing Difference/Doing Power: Negotiations of Race and Gender in a Mentoring Program. *Symbolic Interaction, 31(1),* 77-98.

Warren, J. (2001). Doing Whiteness: On the Performative Dimensions of Race in the Classroom. *Communication Education, 50 (2)*, 91-108.

Wells, A., Roda, A. (2009). *White parents, diversity and school choice policies: Where good intentions, anxiety, and privilege collide*. Nashville. TN: National Center on School Choice. Vanderbilt University.

West, C., Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society, 1,* 125-151.

West, C., Fenstermaker, S. (1993). Power, inequality and the accomplishment of gender: An ethnomethodological view. In *Theory on gender/feminism on theory,* edited by Paula England. New York: Aldine.

West, C., Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society, 9 (1),* 8-37.

Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Netherlands: Springer.

ABCD MODEL (ADULT PROTECTIVE CAPACITIES, BEHAVIORS, CHILD VULNERABILITY, DANGEROUS CONDITIONS) ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ Δ.Α.Φ.. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Φούρναρη Χαρίκλεια
Κοινωνική Λειτουργός, Υποψήφια Διδάκτωρ
Κούτρα Κλειώ
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Director of the SoRSoW Lab,
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ.
Kokaliari Effrosyni
PhD, LICSW, Professor of Social Work, School of Social Work & Behavioral Sciences, Springfield College
Taylor Joyce
Assistant Professor, SCSU, USA

Περίληψη

Η μελέτη εστιάζει στην ανάγκη ενίσχυσης της παιδικής προστασίας στην Ελλάδα, με ιδιαίτερη έμφαση στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ του Εργαστηρίου Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας και Κοινωνικής Εργασίας (SoRSoW) του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου και του αντίστοιχου Τμήματος του Southern Connecticut State University των ΗΠΑ προτείνεται η πολιτισμική προσαρμογή και η εφαρμογή του μοντέλου ABCD Child Safety Practice Model, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να ενισχύσει την ασφάλεια των παιδιών μέσα από κοινό λεξιλόγιο, σαφές πλαίσιο αξιολόγησης και καθορισμένες πρακτικές συνεργασίας.

Η μεθοδολογία της μελέτης περιλαμβάνει διαδικασία μετάφρασης και πολιτισμικής προσαρμογής, ομάδες εστίασης, ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, καθώς και πιλοτική εφαρμογή σε ελληνικά σχολεία ειδικής αγωγής. Η μελέτη επιδιώκει να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ της διεθνούς εμπειρίας και της ελληνικής πραγματικότητας, προσφέροντας ένα καινοτόμο, πολιτισμικά ευαίσθητο μοντέλο παιδικής προστασίας, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών με Δ.Α.Φ. και των οικογενειών τους.

Λέξεις κλειδιά: social work, co-creation, ABCD paradigm, ASD

1. Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια εντάσσεται στο πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ του Εργαστηρίου Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας και Κοινωνικής Εργασίας του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου και του αντίστοιχου Τμήματος του Southern Connecticut State University (SCSU) των ΗΠΑ με στόχο την προώθηση καλών πρακτικών στον χώρο της παιδικής προστασίας και εστιάζει στη μεθοδολογική προσέγγιση της συνδημιουργίας και της πολιτισμικής προσαρμογής σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) που φοιτούν μαθητές με Δ.Α.Φ..

Η παιδική προστασία αποτελεί θεμελιώδη πυλώνα κάθε κοινωνίας που επιδιώκει να διασφαλίσει τα δικαιώματα και την ευημερία των παιδιών. Ειδικότερα, σε ένα σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο, όπου οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, οι μεταναστευτικές ροές, οι ψυχοκοινωνικές κρίσεις και η ανασφάλεια εντείνονται, η ανάγκη για ολιστικές, διατομεακές παρεμβάσεις, καθίσταται

πιο επιτακτική από ποτέ. Η προστασία των παιδιών δεν περιορίζεται στην αποτροπή της κακοποίησης ή της παραμέλησης, αλλά επεκτείνεται στην ενεργό υποστήριξή τους, ώστε να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους, ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) έρχεται να προσθέσει μια επιπρόσθετη πρόκληση. Τα παιδιά με Δ.Α.Φ. συχνά αντιμετωπίζουν σοβαρά εμπόδια στην κοινωνική τους ένταξη και στην κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών τους από τα εκάστοτε συστήματα παιδικής προστασίας. Οι ειδικές εκπαιδευτικές δομές, όπως οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε., αναλαμβάνουν έναν κρίσιμο ρόλο, όχι μόνο εκπαιδευτικό, αλλά και προστατευτικό.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Παιδική προστασία, Δ.Α.Φ. και Ειδική Αγωγή

Ο θεσμός της παιδικής προστασίας έχει στόχο την προώθηση των δικαιωμάτων των παιδιών για την προστασία τους από την κακοποίηση, την παραμέληση, την εκμετάλλευση και τη βία. Σε διεθνές επίπεδο, η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 1989 και τα προαιρετικά πρωτόκολλα αυτής, ένα από τα σημαντικότερα διεθνή κείμενα για την παιδική προστασία, οι Γενικές Κατευθύνσεις της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ του 2009, αλλά και τα κείμενα της UNICEF για την παιδική προστασία, συνιστούν ένα ουσιαστικό δίχτυ προστασίας. Σε εθνική κλίμακα η προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού διασφαλίζεται από τον εθνικό νομοθέτη σε επίπεδο Συντάγματος, αλλά και μέσω του διεθνούς δικαίου, καθώς η Ελλάδα έχει κυρώσει σειρά σχετικών διεθνών συμβάσεων (Ν. 2101/92, ΦΕΚ Α' 192 «Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού»). Στην πράξη, η ευθύνη φαίνεται να διαμοιράζεται μεταξύ του κράτους, της δικαιοσύνης, των κοινωνικών υπηρεσιών και των Μ.Κ.Ο..

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι μια σύνθετη δια βίου νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία παρουσιάζει ένα ετερογενές γνωστικό προφίλ, χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Ακόμη, παρουσιάζονται επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές συμπεριφορές, καθώς και μια σειρά αισθητηριακών δυσκολιών. Ο βαθμός λειτουργικότητας ποικίλλει μεταξύ των ατόμων, ομοίως και η συμπτωματολογία. Πρόκειται για τον όρο που χρησιμοποιείται σε διαγνωστικά εγχειρίδια όπως το DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5η έκδοση), που αποτελεί διεθνώς το βασικό εργαλείο για την ψυχιατρική διάγνωση. Σε πληθώρα μελετών υποστηρίζεται, ότι υπάρχει μια αυξητική τάση παγκοσμίως στα περιστατικά ατόμων που διαγιγνώσκονται με Δ.Α.Φ., γεγονός το οποίο αναδεικνύει την αναγκαιότητα για σχεδιασμό, ανάπτυξη στρατηγικών και εφαρμογή υποστηρικτικών μέτρων για τα ίδια τα άτομα και τις οικογένειες τους σε πολλά επίπεδα (Elsabbagh et al., 2012; May et al., 2017, Efthimiou et al., 2013; Centers for Disease Control and Prevention, 2014).

Η παιδική προστασία, όπως έχει προαναφερθεί, αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού και συνδέεται άμεσα με την εξασφάλιση ενός ασφαλούς, υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος. Στα πλαίσια εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των σχολείων ειδικής αγωγής, η ανάγκη για αποτελεσματική παιδική προστασία είναι ακόμη πιο κρίσιμη, καθώς τα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι συχνά πιο ευάλωτα σε κακοποίηση, παραμέληση, εκφοβισμό και αποκλεισμό. Οι μαθητές στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), και ιδιαίτερα οι μαθητές με Δ.Α.Φ., αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία (American Psychiatric Association (APA)), που καθιστούν δύσκολη την έκφραση κακοποίησης ή παραμέλησης, εξαρτώνται από ενήλικες φροντιστές για τη βασική τους φροντίδα, παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα απομόνωσης ή κοινωνικής περιθωριοποίησης, έχουν βιώσει τραύματα ή εγκατάλειψη στο παρελθόν (Chan et al., 2016). Όλα αυτά καθιστούν τον ρόλο των σχολείων στην αναγνώριση και διαχείριση περιστατικών, ακόμα πιο σημαντικό. Οι εκπαιδευτικοί, οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι ψυχολόγοι και το βοηθητικό προσωπικό και οι καθημερινές επαφές με τους μαθητές, δίνουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν ενδείξεις κινδύνου (αλλαγές στη συμπεριφορά, σημάδια

κακοποίησης, παραμέλησης) αλλά και να δημιουργήσουν σχέσεις ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Η παιδική προστασία φαίνεται να μην είναι απλώς υποχρέωση του σχολείου, αλλά δείκτης του κατά πόσο ένα εκπαιδευτικό σύστημα σέβεται και προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα των πιο ευάλωτων μελών του. Η ενίσχυση της προστασίας των μαθητών στα σχολεία ειδικής αγωγής είναι απαραίτητη για μια δίκαιη, ασφαλή και συμπεριληπτική κοινωνία.

Παρά την ύπαρξη της Σύμβασης και της νόμιμης αναγνώρισης των δικαιωμάτων των παιδιών παγκοσμίως, σημαντικά βασικά προβλήματα παραμένουν. Για παράδειγμα, εκατομμύρια των γεννήσεων παιδιών δεν καταγράφονται, η παράνομη εμπορία και διακίνηση παιδιών, εκατομμύρια παιδιών που υποσιτίζονται, εξακολουθούν να μην πηγαίνουν σχολείο, και γενικότερα υπόκεινται σε κάθε μορφή βίας και κοινωνικό αποκλεισμό (Unicef, 2024). Διάφοροι συγγραφείς συμφωνούν, στο ότι τα συστήματα παιδικής προστασίας των χωρών, κρίνονται ανεπαρκή αναφορικά με την διαφύλαξη των δικαιωμάτων των παιδιών και αδυνατούν να τα προασπίσουν (Bart et al., 2022; Feely et al., 2020; Digidiki et al., 2018; McTavish et al., 2022). Η ανεπαρκής χρηματοδότηση, η πολιτική αστάθεια, το ανειδίκευτο προσωπικό των υπηρεσιών, η έλλειψη συντονισμού, στρατηγικής και συνεργασίας μεταξύ εμπλεκόμενων φορέων, η αναποτελεσματική παρακολούθηση/αξιολόγηση περιπτώσεων και η αδυναμία εφαρμογής νομοθετικών πλαισίων, αποτελούν κάποιους από τους παράγοντες που φαίνεται να λειτουργούν ως τροχοπέδη για την ορθή λειτουργία των συστημάτων παιδικής προστασίας (McTavish et al., 2022) .

Αξίζει να αναφερθούν τα εξής: Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού δηλώνει ότι η ευθύνη για την ανατροφή του παιδιού ανήκει κατά κύριο λόγο στους γονείς, και είναι ευθύνη του κράτους να υποστηρίζει τους γονείς, ώστε να ανταποκρίνονται σε αυτή την ευθύνη τους (άρθρο 18). Περαιτέρω, το άρθρο 19 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού ορίζει ότι τα συμβαλλόμενα κράτη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα, προκειμένου να προστατεύσουν το παιδί από κάθε μορφή βίας, προσβολής ή βιαιοπραγιών, σωματικών ή πνευματικών, εγκατάλειψης ή παραμέλησης, κακής μεταχείρισης ή εκμετάλλευσης, συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής βίας. Τα παιδιά με διανοητική ή σωματική αναπηρία έχουν δικαίωμα να ζουν σε συνθήκες οι οποίες εγγυώνται την αξιοπρέπειά τους, ευνοούν την αυτονομία τους και διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή τους στη ζωή του συνόλου (άρθρο 23) (Ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α' 192 «Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού»).

Το ελληνικό κράτος παρά τη ρητή υποχρέωσή του, δεν έχει μέχρι σήμερα θεσπίσει κανόνες που να ρυθμίζουν τη λειτουργία των οργανισμών, των υπηρεσιών και ιδρυμάτων που φροντίζουν παιδιά. Οι υπάρχουσες δομές δεν διαθέτουν κοινό αξιολογικό σύστημα των παρεχόμενων υπηρεσιών, ούτε υπάρχει υποχρέωση εφαρμογής προληπτικών μέτρων. Ακόμη, δεν διαθέτουν ένα σαφές και επαρκές θεσμικό πλαίσιο αρμοδιοτήτων σε σχέση με την παιδική προστασία και την υποστήριξη οικογενειών με σύνθετα ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Σε ό,τι αφορά τα παιδιά με αναπηρίες δεν υπάρχει ιδιαίτερη πρόβλεψη ή μέτρο αναφορικά με την προστασία τους από πιθανή κακοποίηση (Συνήγορος του Πολίτη, 2020).

2.2. Η συμβολή της Κοινωνικής Εργασίας και οι Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Τα συστήματα παιδικής προστασίας παρέχουν υπηρεσίες σε ευάλωτα παιδιά και οικογένειες, έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν και να προστατεύουν παιδιά που κινδυνεύουν ή που υπόκεινται σε παραμέληση ή κακοποίηση μέσω μιας σειράς υπηρεσιών πρόληψης και παρέμβασης. Ιστορικά, η επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας έχει παίξει κρίσιμο ρόλο σε αυτά τα συστήματα (National Association of Social Workers, 2005), ενώ παράλληλα, μελέτες αναδεικνύουν ότι η πρακτική της στο πεδίο της παιδικής προστασίας συνδέεται άμεσα με θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά και τις οικογένειες τους (Zlotnik et al., 2005).

Η προσέγγιση της αναπηρίας υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου θεώρησης, αποτελεί μια ριζοσπαστική αλλαγή αντίληψης σε σύγκριση με το παραδοσιακό, ιατροκεντρικό μοντέλο. Αντί να θεωρεί την αναπηρία αποτέλεσμα ενός «προβλήματος» ή «δυσκολίας» του ατόμου που περιγράφει

τη σωματική ή ψυχική τους κατάσταση, εντοπίζει τις δυσκολίες στις κοινωνικές δομές που αποκλείουν και περιθωριοποιούν (Oliver, M., 1996). Με άλλα λόγια, αντί το άτομο να αντιμετωπίζεται ως φορέα «βλάβης», θεωρείται η αναπηρία ως κοινωνικά παραγόμενο φαινόμενο, το οποίο προκύπτει από τα εμπόδια (φυσικά, θεσμικά, επικοινωνιακά, πολιτισμικά) που θέτει η ίδια η κοινωνία στην πρόσβαση, τη συμμετοχή και την ισότητα ευκαιριών. Σύμφωνα με τον Pulla (2014), έμφαση δίνεται στην ενίσχυση της συμμετοχής των ατόμων, μέσω της ιδιότητας του πολίτη της κοινωνίας στην οποία ζουν. Η διατήρηση του διαλόγου με τους εξυπηρετούμενους και τους φροντιστές τους και η συνεργασία με άλλους επαγγελματίες είναι εξαιρετικά σημαντική. Η απομόνωση και ο κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με προβλήματα ψυχικής υγείας, καθώς και των φροντιστών τους, αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας για την Κοινωνική Εργασία. Η εκτίμηση των εμπειριών των εξυπηρετουμένων και των φροντιστών τους, η δόμηση συνεργασίας και αμοιβαίων συμφωνημένων στόχων με αλλά επαγγέλματα και υπηρεσίες, η αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης, του στίγματος και της μειονεξίας στο κοινωνικό περιβάλλον, η συμβολή στη διαχείριση, την ανθεκτικότητα και την ελπίδα, αποτελούν, σύμφωνα με τον Pulla, ιδέες συνυφασμένες με το όραμα της επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979), η ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζεται από πέντε διασυνδεόμενα συστήματα, από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον έως τις ευρύτερες κοινωνικές δομές, αναγνωρίζεται η σημασία των κοινωνικών σχέσεων αλλά και των θεσμικών πλαισίων. Η ανάλυση της συμπεριφοράς ενός παιδιού που παρουσιάζει δυσκολίες, δεν περιορίζεται στο ίδιο το παιδί, αλλά εξετάζει και τις αλληλεπιδράσεις του με την οικογένεια, το σχολείο και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Αυτή η προσέγγιση είναι εξαιρετικά σημαντική για την επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας, καθώς ενισχύει την ολιστική κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν το άτομο (Payne, 2021). Σύμφωνα επίσης με τον Payne (2021), η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης θα πρέπει να αποτελεί επιπλέον στόχο της Κοινωνικής Εργασίας, αν όχι τον πρώτο και βασικότερο, και να μην διαχωρίζεται, ειδικότερα όταν η πρακτική της ασχολείται με τη διευθέτηση των ανισοτήτων λόγω αναπηρίας. Σύμφωνα με τον Watts (2019), οι σκοποί, στόχοι και αρχές της Κοινωνικής Εργασίας σχετικά με την πρακτική της κοινωνικής δικαιοσύνης, θα πρέπει να προωθούνται από τους κοινωνικούς λειτουργούς για την επίτευξη της, μέσω της προώθησης της ευημερίας σε ατομικό και κοινωνικοπολιτικό επίπεδο, ειδικότερα σε ό,τι αφορά άτομα με αναπηρία.

2.3. Κοινωνική Εργασία, Συνδημιουργία και Πολιτισμική Προσαρμογή

Οι παραπάνω προσεγγίσεις συνδέονται άμεσα και με την έννοια της συνδημιουργίας, καθώς δίδεται φωνή στους ίδιους τους χρήστες υπηρεσιών, ώστε να συνδιαμορφώσουν τις παρεμβάσεις που τους αφορούν. Οι συμμετοχικές πρακτικές βρίσκονται στο επίκεντρο του σχεδιασμού των παρεμβάσεων και της σχεδίασης πολιτικών, επιδιώκεται η ανατροπή της σχέσης εξουσίας ανάμεσα σε κύκλους επαγγελματιών και χρηστών υπηρεσιών, ενισχύοντας παράλληλα την ενεργό συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία και των φροντιστών τους, στη συνδιαμόρφωση λύσεων και υπηρεσιών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Brandsen et al., 2018).

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της συνδημιουργίας αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας διάφοροι φορείς συνεργάζονται ενεργά στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση προγραμμάτων, παρεμβάσεων, και πολιτικών. Ο στόχος της συνδημιουργίας είναι να βελτιώσει τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων (*κοινότητες, άτομα που επηρεάζονται από το ζήτημα, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οργανισμοί, επαγγελματίες, εξειδικευμένο προσωπικό, Μ.Κ.Ο., κ.τ.λ.*) και να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα. Η συλλογικότητα, η συνεργασία και η αναγνώριση του βιώματος/εμπειρίας του άλλου ως σημαντική, αποτελούν αξίες οι οποίες χαρακτηρίζουν την έννοια της συνδημιουργίας. Η χάραξη πολιτικής δεν θεωρείται πλέον ως διαδικασία από «τα πάνω προς τα κάτω», οι κοινωνικές υπηρεσίες δεν παρέχονται απλώς από τους επαγγελματίες δημοσίων φορέων, αλλά παράγονται από κοινού από τους χρήστες αυτών και από όλους εκείνους που θέλουν να έχουν ενεργή εμπλοκή προς την εξεύρεση λύσεων (Bovaird, T., 2007). Στη μελέτη των Han et al. (2014), υποστηρίζεται, ότι η συμμετοχή πολλαπλών ενδιαφερομένων μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση

ατόμων και οργανισμών, μπορεί να επιφέρει χρηματοδότηση, ενισχύει την εμπιστοσύνη και δύναται να καταλήξει σε δημιουργία κοινωνικής καινοτομίας.

Η συνδημιουργία προτείνει μια συνεργατική διαδικασία μεταξύ των εμπλεκομένων, με στόχο την από κοινού ανάπτυξη λύσεων που βασίζονται στις πραγματικές ανάγκες και εμπειρίες των εξυπηρετούμενων. Οι αρχές της συνδημιουργίας μπορούν να εφαρμοστούν μέσα από ένα πολιτισμικά προσαρμοσμένο πρίσμα παρεμβάσεων, ώστε να ενισχύσουν την ατομική ενδυνάμωση, την κοινωνική συνοχή, και την κοινωνική δικαιοσύνη, έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες με τους στόχους της επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας (IFSW, 2014).

Βασικές έννοιες της θεωρητικής βάσης της επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας, όπως είναι η συμμετοχή, η ενδυνάμωση, η αμοιβαία μάθηση και κατανόηση, η ισότητα, η δημοκρατία, η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, συνδέονται άμεσα με την επιστημονική έννοια της πολιτισμικής προσαρμογής (cultural adaptation). Η όποια παροχή υποστήριξης δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη ή ομοιογενής. Αντίθετα, χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα και το εκάστοτε πλαίσιο (κοινωνικό, πολιτισμικό). Η πολιτισμική προσαρμογή αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο για την εξασφάλιση πολιτισμικής ευαισθησίας και τη διασφάλιση της ισότητας στην παροχή υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας. Πολιτισμική προσαρμογή δεν είναι απλώς μεταφορά μιας υπηρεσίας σε άλλη γλώσσα, αλλά η βαθύτερη ενσωμάτωση των κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων που δύναται να καθορίσει την εμπειρία του ατόμου. Σύμφωνα με τους Lee et al. (2024), τα ευρήματα της έρευνάς τους υποδηλώνουν, ότι οι πολιτισμικά προσαρμοσμένες παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές και ωφέλιμες, τόσο για τα παιδιά με Δ.Α.Φ., όσο και για τις οικογένειές τους, υπογραμμίζοντας τη σημασία της πολιτισμικής προσαρμογής στις στρατηγικές παρέμβασης.

Η επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας εξελίσσεται συνεχώς, ανταποκρινόμενη στις σύνθετες κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προκλήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η συνδημιουργία και η πολιτισμική προσαρμογή αναδύονται ως δύο θεμελιώδεις έννοιες και μεθοδολογικές πρακτικές που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και την ενδυνάμωση των πληθυσμών-στόχων.

2.4. Περιγραφή μοντέλου ABCD

Το ABCD Safety Paradigm αποτελεί μέρος του ABCD Child Safety Practice Model που έχει αναπτύξει το Τμήμα Παιδιών και Οικογενειών του Κονέκτικατ (Connecticut Department of Children and Families, DCF) από την Επίκουρη Καθηγήτρια του SCSU Dr. Joyce Taylor. Το εν λόγω μοντέλο παρέχει ένα συνεκτικό πλαίσιο για την αξιολόγηση και διασφάλιση της προστασίας των παιδιών, εστιάζοντας στην εναρμόνιση της πρακτικής στο πεδίο και της επαγγελματικής σκέψης των απασχολούμενων της παιδικής προστασίας. Η συνέπεια στην ορολογία, στους ορισμούς και στη χρησιμοποιούμενη γλώσσα που σχετίζονται με την ασφάλεια, αποτελεί βασικό σκοπό του μοντέλου. Επιδιώκει να παρέχει ένα κοινό λεξιλόγιο για την περιγραφή και την αξιολόγηση θεμάτων ασφάλειας/ προστασίας παιδιών, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ των επαγγελματιών και των κοινοτικών εταίρων. Επιπροσθέτως, σκοπεύει να ενισχύσει τη λήψη ομόφωνων αποφάσεων μέσω της εστίασης σε βασικούς τομείς που επηρεάζουν την ασφάλεια των παιδιών, μειώνοντας τις διακυμάνσεις υποκειμενικών απόψεων στην καθημερινή πρακτική. Ευρύτερος στόχος εφαρμογής του μοντέλου είναι η προαγωγή της συνεργασίας και ο σαφής καθορισμός ρόλων και ευθυνών μεταξύ των επαγγελματιών. Ουσιαστικά, αποτελεί ένα πλαίσιο σκέψης και πρακτικής που στοχεύει στη διασφάλιση της προστασίας των παιδιών, στην ομοφωνία των αποφάσεων, στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των επαγγελματιών και στην προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σύστημα παιδικής προστασίας.

Το μοντέλο εστιάζει σε 4 βασικούς άξονες αξιολόγησης της ασφάλειας. A: Adult Protective Capacities – Ικανότητα και προθυμία των φροντιστών να προστατέψουν το παιδί,

B: Behaviors – Επιβλαβείς ή επικίνδυνες συμπεριφορές που πρέπει να ελεγχθούν ή να εξαλειφθούν,

C: Child Vulnerabilities – Ευαλωτότητα του παιδιού λόγω ηλικίας, αναπηρίας, κ. ά.,

D: Dangerous Conditions – Συνθήκες στο σπίτι ή την κοινότητα που θέτουν το παιδί σε κίνδυνο.

Καθένας από αυτούς τους παράγοντες λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση από τους ειδικούς και περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός πλαισίου συζήτησης κατά τη διάρκεια συλλογής πληροφοριών και των διεπιστημονικών επαφών.

Ακόμη, το μοντέλο περιλαμβάνει Discussion Guides (οδηγοί συζήτησης) για εστιασμένες συζητήσεις σε περιπτώσεις υψηλού κινδύνου, (π.χ. χρήση ουσιών φροντιστών, ενδοοικογενειακή βία, ψυχική υγεία φροντιστών, για παιδιά ηλικίας 0-5 ετών) που δύναται να ενισχύσουν την κριτική σκέψη και επικοινωνία με την ομάδα εργασίας. Επίσης, περιλαμβάνει Practice Profiles (προφίλ καθοδήγησης) για αυτοαξιολόγηση και ενίσχυση δεξιοτήτων των επαγγελματιών.

3. Δείγμα

Η πρόσβαση στο δείγμα θα γίνει μέσω της υπηρεσίας της Περιφερειακής Εκπαίδευση Κρήτης, κατόπιν της απαιτούμενης άδειας. Η επιλογή των σχολείων που φοιτούν μαθητές με Δ.Α.Φ θα αφορά Σ.Μ.Ε.Α.Ε. πρωτοβάθμιου και δευτεροβάθμιου κύκλου. Οι γονείς των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, κ.ά. (stakeholders) αυτών των σχολείων θα αποτελέσει την ομάδα εργασίας με σκοπό την επίτευξη των στόχων. Η επιλογή των συμμετεχόντων (stakeholders) θα πραγματοποιηθεί με την προσέγγιση της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (purposive sampling). Το δείγμα θα επιλεγεί με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού, τα οποία θα επιτρέπουν τη λεπτομερή εξερεύνηση και κατανόηση εννοιών, εμπειριών. Με την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης οι ερευνητές επιλέγουν προσεκτικά τους συμμετέχοντες, βασιζόμενοι στο σκοπό της μελέτης τους, και έχουν τη προσδοκία ότι ο κάθε συμμετέχων θα παρέχει μοναδικές και πολύτιμες πληροφορίες, οι οποίες θα δώσουν σημαντική αξία στην έρευνα (Suen et al., 2014).

4. Μεθοδολογία

Η διαδικασία μετάφρασης του μοντέλου περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

- Μετάφραση (Forward Translation) – Επιλογή μεταφραστών με άριστη γνώση Αγγλικών και Ελληνικών. Κάθε μεταφραστής εργάζεται ανεξάρτητα, και ένας τρίτος συγκρίνει τις διαφορές.
- Συμφιλίωση (Reconciliation) – Σύγκριση και συγχώνευση των μεταφράσεων από έναν δίγλωσσο ειδικό.
- Μετάφραση (Back Translation) – Δύο μεταφραστές αποδίδουν το ελληνικό κείμενο στα Αγγλικά και γίνεται σύγκριση.
- Σύγκριση μέσω AI Εργαλείων – Χρήση δύο αξιόπιστων AI εργαλείων για σύγκριση με την ανθρώπινη μετάφραση.
- Εναρμόνιση (Harmonization) – Σύγκριση αντίστροφης μετάφρασης με το πρωτότυπο για ανίχνευση διαφορών και τυχόν λαθών.
- Διόρθωση (Proofreading) – Τελικός έλεγχος για ορθογραφικά, συντακτικά και τυπογραφικά λάθη.
- Τελική Αναφορά – Καταγραφή μεθοδολογίας της διαδικασίας της μετάφρασης και τεκμηρίωση των αποφάσεων που την αφορούν, με επιπρόσθετο στόχο μελλοντικές συγκρίσεις με το προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα ABCD paradigm.

Η πολιτισμική προσαρμογή του μοντέλου ABCD ακολουθεί μια δομημένη διαδικασία επτά φάσεων. Στην πρώτη φάση, δίνεται έμφαση στην κατανόηση του ελληνικού κοινωνικού, πολιτισμικού και οικονομικού πλαισίου. Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και εντοπισμού των βασικών φορέων, αξιολογείται ο ρόλος των οργανισμών και φορέων παιδικής προστασίας. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει ομάδες εστίασης με επαγγελματίες (stakeholders) (π.χ. κοινωνικούς λειτουργούς, εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, κ.ά.), για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων και την εξαγωγή

συστάσεων πολιτισμικής προσαρμογής. Στην τρίτη φάση, συλλέγονται ποσοτικά δεδομένα με στόχο την αποτύπωση της αντίληψης για τη συμμετοχή, την εμπιστοσύνη και την προσωπική εμπειρία. Στην τέταρτη φάση, τα ευρήματα των προηγούμενων σταδίων συντίθενται, ώστε να προσαρμοστεί το μοντέλο ABCD στην ελληνική πραγματικότητα. Η πέμπτη φάση αφορά την πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου σε επιλεγμένες Σ.Μ.Ε.Α.Ε.. Στην έκτη φάση, πραγματοποιείται αξιολόγηση πριν και μετά την παρέμβαση, χρησιμοποιώντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα για την αποτίμηση του αντίκτυπου και της πολιτισμικής αποτελεσματικότητας. Τέλος, στην έβδομη φάση, συντάσσεται τελική έκθεση και εξετάζεται η δυνατότητα ευρύτερης εφαρμογής του εν λόγω μοντέλου στην ελληνική πραγματικότητα, με βάση τα αποτελέσματα του πιλοτικού προγράμματος.

5. Συμπεράσματα

Η συμβολή της μελέτης εντοπίζεται στη δυνατότητα εμπλουτισμού της ερευνητικής γνώσης μέσω της εφαρμογής συμμετοχικών μεθόδων που βασίζονται στη συνδημιουργία και την πολιτισμική προσαρμογή. Επιπροσθέτως, αναμένεται ένα καινοτόμο και αποτελεσματικό μοντέλο που θα μπορεί να υιοθετηθεί ευρύτερα, βελτιώνοντας τη ζωή των παιδιών με Δ.Α.Φ. και των οικογενειών τους και καλύπτοντας το «κενό» που υπάρχει στην Ελλάδα και αφορά την προστασία των παιδιών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελλάδα. (1992). *Νόμος 2101/1992: Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού* [ΦΕΚ Α’ 192/02.12.1992].

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (1989). *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Νέα Υόρκη: ΟΗΕ. Κυρώθηκε στην Ελλάδα με τον Ν. 2101/1992 (ΦΕΚ Α’ 192/02.12.1992).

Συνήγορος του Πολίτη. (2020, Αύγουστος). Από το ίδρυμα στην κοινότητα: Εναλλακτική φροντίδα ευάλωτων παιδιών και υποστήριξη οικογενειών [Ειδική έκθεση]. Διαθέσιμο στο https://www.synigoros.gr/resources/eidikh-ekthesh-prostasia-eyalwtwn-paidiwn.pdf

Ελληνόγλωσση

Ξενόγλωσση

ABCD Safety Paradigm - A Way of Thinking about Child Maltreatment and Safety. (2023). Connecticut Department of Children and Families. Child Welfare

American Psychiatric Association (APA). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Publishing, Inc.: Arlington, VA, USA, 2013.

Barth, R. P., Berrick, J. D., Garcia, A. R., Drake, B., Jonson-Reid, M., Gyourko, J. R., & Greeson, J. K. (2021). Research to consider while effectively re-designing child welfare services. Research on Social Work Practice.

Bovaird, T. (2007). Beyond Engagement and Participation: User and Community Coproduction of Public Services. Public Administration Review 67(5): 846–60

Brandsen, T., Steen, T., & Verschuere, B. (Επιμ.). (2018). Co-Production and Co-Creation: Engaging Citizens in Public Services. Routledge

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

Chan, K. K. S., & Lam, C. B. (2016). Parental maltreatment of children with autism spectrum disorder: A developmental-ecological analysis. Research in Autism Spectrum Disorders, 32, 106–114.

Centers for Disease Control and Prevention (2014). Prevalence of autism spectrum disorders among children aged 8 years: Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010 morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries Vol. 63, Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services1–21.

Digidiki, V., Bhabha, J. (2018). Sexual abuse and exploitation of unaccompanied migrant children in Greece: Identifying risk factors and gaps in services during the European migration crisis. Children and Youth Services Review 92: 114-121.

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh Y.-J, Kim, Y.S., Kauchali, S., Marcin, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C.S., Wang, C., Yasamy M.T., Fombonne, E. (2012). Global prevalence of Autism and other pervasive developmental disorders. Autism Research 5(3), 160-179.

Efthimiou, A., Skounti, M., Philalithis, A. (2013). Prevalence and Comorbidity of the Autistic Disorder in School Age Children in Crete-Greece. Eur. Psychiatry, 28, 1.

Feely, M., Raissian, K. M., Schneider,W., & Bullinger, L. R. (2020). The social welfare policy landscape and child protective services: Opportunities for and barriers to creating systems synergy. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 692(1), 140–161.

Han, S-.I., Chung, M-.K., Park M-.S. (2014). Local Stakeholder Involvement and Social Innovation in Korean Co-Operatives: The Cases of Wonju and Ansung Cities. Community Development Journal 49(2): 327–43.

International Federation of Social Workers {ISFW} (2014). Global definition of the social work profession. Retrieved from: http://ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/

Lee, J., Kang, V., Terol, A., Joo, S. (2024). Examining the efficacy of culturally responsive interventions for autistic children and their families: A Meta-Analysis. Journal of Autism and Developmental Disorders, 55:706–726

May, T., Sciberras, E., Bringnell, A., Williams, K. (2017). Autism spectrum disorder: Updated prevalence and comparison of two birth cohorts in a nationally representative Australian sample. BMJ Open, 7(5), 1-9.

McTavish, J., McKee, C., Tanaka, M., MacMillian, H. (2022). Child Welfare Reform: A scoping review. Int J Environ Res Public Health. 19(21):140710

National Association of Social Workers. (2005). NASW standards for social work practice in child welfare. Washington, DC: NASW Press.

Oliver, M. (1996). Understanding disability: From theory to practice. Basingstoke, United Kingdom: Macmillan.

Payne, M. (2021). Modern social work theory (5th ed.). Red Globe Press.

Pulla, V. (2014). Strenghts-based perspectives in mental health In A. P. Francis, V. Pulla, M. Clark, E. S. Mariscal & Ponnuswami (Eds). Advancing social work in mental health through strengths-based practice (pp54-77). Brisbane: Primrose Hall.

Suen, L.J., Huang, H.M., Lee, H.H. (2014) A comparison of convenience sampling and purposive sampling. Hu Li Za Zhi, the Journal of Nursing. 61(3): 105-11

Watts, L. & Hodgson, D. (2019). Social Justice Theory and practice for social work: Critical and philosophical perspectives. Cham: Springer.

UNICEF. (2024). Nearly 400 million young children worldwide regularly experience violent discipline. UNICEF. Retrieved from: https://www.unicef.org/press-releases/nearly-400-million-young-children-worldwide-regularly-experience-violent-discipline

Zlotnik, J. L., DePanfilis, D., Daining, C., & Lane, M. M. (2005). Factors influencing retention of child welfare staff: A systematic review of research. Institute for the Advancement of Social Work Research

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ποργιώτης Ανδρόνικος Συμεών
Εκπαιδευτικός ΠΕ 86

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει τη συμβολή της ψηφιακής εκπαίδευσης στην ενίσχυση της συμπερίληψης και της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα. Μέσα από βιβλιογραφική ανάλυση και μελέτες περίπτωσης, αναλύονται τα οφέλη και οι προκλήσεις της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, με έμφαση στις ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες. Παρουσιάζονται διεθνή παραδείγματα καλών πρακτικών και επισημαίνεται η σημασία της Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Τονίζεται ότι η ψηφιακή εκπαίδευση, όταν σχεδιάζεται με παιδαγωγική ευαισθησία και καθολική προσβασιμότητα, μπορεί να αποτελέσει καταλύτη για ένα πιο δίκαιο και συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις Κλειδιά: Ψηφιακή εκπαίδευση, Συμπερίληψη, Εκπαιδευτική δικαιοσύνη, Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (SEL), Εκπαιδευτική πολιτική, Ισότητα, Καινοτομία, Διαφορετικότητα

1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική δικαιοσύνη και η συμπερίληψη αποτελούν βασικούς πυλώνες ενός σύγχρονου και δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος τους είναι η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη μάθηση, ανεξαρτήτως κοινωνικής, πολιτισμικής ή οικονομικής κατάστασης, καθώς και η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που σέβεται τη διαφορετικότητα και ενισχύει τη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα, η προσπάθεια ενίσχυσης της συμπερίληψης εντάσσεται σε μια ευρύτερη στρατηγική μεταρρυθμίσεων που αποσκοπεί στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στην κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, μαθητές με αναπηρίες, από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούν προτεραιότητα στην ατζέντα των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η ανάπτυξη και εφαρμογή της ψηφιακής εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως ένα ισχυρό εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση. Κατά την τελευταία δεκαετία, και ειδικά κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, η εξ αποστάσεως μάθηση αποτέλεσε κρίσιμο και εξαιρετικά χρήσιμο μηχανισμό για τη διατήρηση της εκπαιδευτικής συνέχειας. Μέσα από ψηφιακές πλατφόρμες, διαδικτυακά μαθήματα και ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό, επιτεύχθηκε η πρόσβαση στη μάθηση για όλους και δόθηκε η ευκαιρία να συνεχιστεί αδιάκοπτα και απρόσκοπτα η μαθησιακή διαδικασία, κάτι που εξακολουθεί να συμβαίνει και σήμερα ιδιαίτερα για μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτούσες ή απομακρυσμένες περιοχές.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη συμβολή της ψηφιακής εκπαίδευσης στην προώθηση της συμπερίληψης και της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης στην ελληνική πραγματικότητα. Παρουσιάζονται παραδείγματα από εκπαιδευτικές δράσεις, καινοτόμες πρακτικές και μελέτες περίπτωσης, καθώς και καλές πρακτικές από ξένες χώρες, που αναδεικνύουν το ρόλο της τεχνολογίας στη διαμόρφωση ενός πιο ισότιμου και προσβάσιμου εκπαιδευτικού πλαισίου. Επίσης εξετάζεται το μοντέλο της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης (SEL) που εντάσσεται σταδιακά στην Ελλάδα με τη μορφή προγραμμάτων κατά της βίας και του εκφοβισμού, καθώς και ο αντίκτυπος του στη συμπερίληψη, αφού αυτό το είδος της μάθησης βοηθά τους μαθητές να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, προωθώντας την ενσυναίσθηση και την αποδοχή.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Στόχοι και Μεθοδολογία

Οι στόχοι της εργασίας είναι:

- Να αναλυθεί η σημασία της ψηφιακής εκπαίδευσης στη μείωση των ανισοτήτων στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.
- Να καταγραφούν οι κύριες προκλήσεις και ευκαιρίες που αντιμετωπίζει η Ελλάδα στον τομέα της συμπερίληψης μέσω ψηφιακών εργαλείων.
- Να παρουσιαστούν καλές πρακτικές από προηγμένες σε αυτόν τον τομέα χώρες και να διερευνηθεί η δυνατότητα εφαρμογής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Να αξιολογηθεί ο ρόλος της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) στην προώθηση της συμπερίληψης και εκπαιδευτικής δικαιοσύνης.

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε ποιοτική βιβλιογραφική έρευνα και ανάλυση δευτερογενών δεδομένων. Χρησιμοποιούνται επίσημες εθνικές και διεθνείς εκθέσεις, επιστημονικά άρθρα, μελέτες περίπτωσης και παραδείγματα καλών πρακτικών από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Επιπλέον, εξετάζονται συγκριτικά πολιτικές ψηφιακής εκπαίδευσης και συμπερίληψης από χώρες που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στο πεδίο αυτό, όπως η Φινλανδία, η Σουηδία και ο Καναδάς. Η μεθοδολογική προσέγγιση εστιάζει στην ερμηνεία των δεδομένων με σκοπό την κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει η ψηφιακή τεχνολογία στην επίτευξη της συμπερίληψη και δικαιοσύνης στο ελληνικό σχολείο.

2.2 Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εκπαιδευτική δικαιοσύνη αναφέρεται στη διασφάλιση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προάγει την ισότητα, την αναγνώριση της πολυμορφίας και την κοινωνική δικαιοσύνη. Δεν περιορίζεται μόνο στην προσαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας στις ανάγκες κάθε μαθητή και στην παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, αλλά επεκτείνεται στη δίκαιη αναδιανομή των εκπαιδευτικών πόρων, στη νομιμοποίηση και αναγνώριση των κοινωνικών διαφορών και στη διασφάλιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική δικαιοσύνη επιδιώκει να εξαλείψει τις διακρίσεις που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, την πολιτισμική ταυτότητα και τις ειδικές δεξιότητες/αναπηρίες, διαμορφώνοντας ένα σχολικό περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους ανεξάρτητα από κοινωνικούς ή οικονομικούς περιορισμούς (Ζάχος, 2019· Hytten & Bettez, 2011).

Η συμπερίληψη, ως έννοια, αφορά την πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών στη σχολική ζωή, ανεξαρτήτως των διαφορών τους. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να προσαρμόζουν το περιεχόμενο, τις διδακτικές πρακτικές και το φυσικό περιβάλλον τους ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Οι διεθνείς κατευθύνσεις από φορείς όπως η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση τονίζουν τη σημασία της δημιουργίας σχολείων που προάγουν τη διαφορετικότητα και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά κάθε μορφή αποκλεισμού, ενθαρρύνοντας παράλληλα το διαπολιτισμικό διάλογο και τη συνεργασία. Ως εκ τούτου, η συμπερίληψη βασίζεται στην πεποίθηση ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα αλλά, ουσιαστικά, και το θεμέλιο για μια πιο δίκαιη κοινωνία (Ainscow & Miles, 2015). Είναι δηλαδή μια εκπαίδευση ισότιμη για όλους, χωρίς αποκλεισμούς, που μέσα στο κοινό πλαίσιο μιας ποικιλόμορφης τάξης συνυπολογίζει και καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών, αλλά και καθενός ξεχωριστά (Anderson et al, 2014). Συχνά ο όρος λανθασμένα ταυτίζεται με τις έννοιες ένταξη ή ενσωμάτωση, οι οποίες κατά κάποιον τρόπο εμπεριέχονται στην ευρύτερη έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Θωμά & Κολοβός, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, ορόσημο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτέλεσε η Σύνοδος της Σαλαμάνκα υπό την αιγίδα της UNESCO το 1994, αρχικά για την ενσωμάτωση των παιδιών με

ειδικές δεξιότητες και μετέπειτα για όλο το μαθητικό πληθυσμό που ήταν φορείς πάσης φύσεως διαφορετικότητας -λόγω φυλής, καταγωγής, φύλου, θρησκείας, τάξης- ή μαθησιακών δυσκολιών. Συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται μια μη κατηγοριοποιημένη, ολιστική προσέγγιση που δεν ταξινομεί τους μαθητές με βάση την ετερογένειά τους και στοχεύει στην εξασφάλιση ενός βασικού ελάχιστου επιπέδου εκπαίδευσης για όλους (Dyson & Millward, 2000· Ainscow et al, 2012). Είναι μια περίπλοκη διαδικασία που σημαίνει μάθηση δίπλα στον άλλο, το διαφορετικό, και συμμετοχή σε κοινές μαθησιακές εμπειρίες. Σε μεγαλύτερο βάθος, πρόκειται για την αναγνώριση, την αποδοχή και την εκτίμηση του άλλου και την οικοδόμηση μάθησης που σέβεται και βασίζεται πάνω στη διαφορετικότητα (Booth & Ainscow, 2002).

Ωστόσο, οι εξελίξεις στις συμπεριληπτικές πολιτικές δεν είναι ούτε γρήγορες ούτε θεαματικές δεδομένου ότι οι όροι ισότητα και συμπερίληψη μπορεί να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους (Ainscow et al, 2000). Έτσι, τα τελευταία χρόνια, η συμπερίληψη ορίζεται πιο διευρυμένα ως μια διαδικασία: α) διαρκούς μάθησης για το πώς να ζούμε με τις διαφορές μας και πώς να μαθαίνουμε από αυτές, β) αναγνώρισης και εξάλειψης των εμποδίων με στόχο την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και την επίλυση των προβλημάτων, γ) συνεχούς βελτίωσης της παρουσίας, της συμμετοχής και των επιτευγμάτων όλων των μαθητών, και δ) τόνωσης των ευάλωτων ομάδων που διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης, αποκλεισμού, χαμηλών επιδόσεων και σχολικής διαρροής (Ainscow, 2020).

Η ψηφιακή εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αλλαγής στο πεδίο της συμπερίληψης. Τα ψηφιακά εργαλεία και οι τεχνολογικές πλατφόρμες παρέχουν τη δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης, ενώ διευκολύνουν τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Με τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών, βίντεο, διαδραστικών δραστηριοτήτων και εικονικών εργαστηρίων, η μάθηση γίνεται πιο προσιτή και ελκυστική για όλους τους μαθητές, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους.

2.3. Η Ψηφιακή Εκπαίδευση ως Μοχλός για τη Συμπερίληψη

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη, σύμφωνα με τις «Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Συμπερίληψη» της UNESCO (2005), ορίζεται ως η διαδικασία ενίσχυσης της συμμετοχής όλων των μαθητών στη μάθηση, στην κουλτούρα και στις κοινότητες του σχολείου, ανεξαρτήτως αναπηρίας, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ή εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Η συμπερίληψη εστιάζει όχι μόνο στη φυσική παρουσία των μαθητών στη σχολική τάξη, αλλά και στη δημιουργία ευέλικτων και διαφοροποιημένων μαθησιακών εμπειριών που ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες τους ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο ως εργαλείο εξάλειψης φραγμών και ενίσχυσης της ισότιμης συμμετοχής, διευκολύνοντας την καθολική προσβασιμότητα, την εξατομίκευση της διδασκαλίας και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, προωθώντας ουσιαστικά την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όπως την οραματίζεται η UNESCO.

Αντίστοιχα, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) προσεγγίζει τη συμπερίληψη ως μια δυναμική, πολυδιάστατη έννοια που αφορά την ισότιμη πρόσβαση, συμμετοχή και επιτυχία όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, εστιάζοντας ιδιαίτερα στην αντιμετώπιση των εμποδίων που σχετίζονται με την κοινωνική προέλευση, την εθνικότητα, το φύλο ή τη μαθησιακή ποικιλομορφία (Cerna et al, 2023). Στο σχετικό εννοιολογικό πλαίσιο του ΟΟΣΑ, η ψηφιακή τεχνολογία θεωρείται βασικός μοχλός καινοτομίας και ενίσχυσης της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής, υπό την προϋπόθεση ότι ενσωματώνεται στρατηγικά, ισότιμα και με παιδαγωγικά ευαίσθητο τρόπο στις σχολικές πρακτικές.

Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ «Digital Equity and Inclusion in Education» (2023), η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει τη συμπερίληψη με διάφορους τρόπους:

- Προσωποποιημένη μάθηση: Τα ψηφιακά εργαλεία επιτρέπουν την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου στις ατομικές ανάγκες και ρυθμούς μάθησης των μαθητών, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την επιτυχία τους.
- Προσβασιμότητα: Η χρήση βοηθητικών τεχνολογιών και η σχεδίαση προσβάσιμου περιεχομένου διευκολύνουν την ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Διαπολιτισμική επικοινωνία: Η τεχνολογία μπορεί να γεφυρώσει πολιτισμικά και γλωσσικά χάσματα, προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών διαφορετικών υποβάθρων.

Ωστόσο, η έκθεση επισημαίνει ότι η απλή παρουσία ψηφιακής τεχνολογίας δεν εγγυάται τη συμπερίληψη. Απαιτείται συνειδητός σχεδιασμός που να λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία των μαθητών και να ενσωματώνει παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν την ισότητα και την ένταξη. Επιπλέον, η έκθεση «Promoting Inclusive Education for Diverse Societies» (OECD, 2023) υπογραμμίζει τη σημασία της ανάπτυξης πολιτικών που ενισχύουν τη συμπερίληψη μέσω της ψηφιακής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την παροχή πόρων και την αξιολόγηση των πρακτικών.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το «Σχέδιο Δράσης για τη Ψηφιακή Εκπαίδευση 2021–2027» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής επισημαίνει την ανάγκη για δημιουργία ενός συνεκτικού και χωρίς αποκλεισμούς ψηφιακού εκπαιδευτικού οικοσυστήματος. Η Ελλάδα συμμετέχει ενεργά σε αυτή την προσπάθεια, εστιάζοντας στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, τη δημιουργία προσβάσιμων πλατφορμών μάθησης και τη στήριξη ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021). Οι ευρωπαϊκές στρατηγικές, σε συνδυασμό με τις εθνικές πολιτικές και την παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην προώθηση της συμπερίληψης σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναμφισβήτητα, η πανδημία COVID-19 λειτούργησε ως επιταχυντής της ψηφιακής μετάβασης στην εκπαίδευση, αλλά ταυτόχρονα ανέδειξε τις προϋπάρχουσες ανισότητες πρόσβασης σε τεχνολογικά μέσα, ειδικά σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και απομακρυσμένες περιοχές. Οι δυσκολίες πρόσβασης σε εξοπλισμό, σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο και κατάλληλο ψηφιακό υλικό αποτέλεσαν εμπόδιο στη συμμετοχή όλων των μαθητών δημιουργώντας μεγάλα μαθησιακά κενά (Marchisio et al, 2021). Ιδιαίτερα για τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η έλλειψη καθολικά προσβάσιμων ψηφιακών περιβαλλόντων και η απουσία εξειδικευμένης υποστήριξης ενίσχυσαν τον κίνδυνο εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Η εμπειρία αυτή ανέδειξε την αναγκαιότητα συστηματικής επένδυσης σε τεχνολογικές υποδομές, καθολικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική αξιοποίηση της τεχνολογίας.

2.4 Καλές Πρακτικές από Διεθνείς Εμπειρίες

Σε χώρες όπως η Φινλανδία, η Σουηδία και ο Καναδάς, η ψηφιακή εκπαίδευση έχει ενσωματωθεί πλήρως στο σχολικό περιβάλλον με σημαντικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της συμπερίληψης και της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης.

Φινλανδία

Στη Φινλανδία, τα σχολεία εφαρμόζουν διαδραστικά εκπαιδευτικά προγράμματα με τη χρήση tablets και εξατομικευμένων εφαρμογών μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν συνεχή κατάρτιση, ενώ υπάρχει έμφαση στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων από την προσχολική ηλικία. Η προσβασιμότητα διασφαλίζεται μέσω κρατικών επενδύσεων σε τεχνολογική υποδομή. Το πρόγραμμα «Phenomenon-Based Learning» προωθεί τη βιωματική μάθηση μέσα από διαθεματικά έργα, ενσωματώνοντας την τεχνολογία ως εργαλείο για τη συνεργατική μάθηση (Symeonidis & Schwarz, 2016), ενώ το πρόγραμμα «Innokas Network» έχει συμβάλει στην ενίσχυση των ψηφιακών

δεξιοτήτων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα αυτό ενισχύει τη συνεργασία μέσω ομαδικών ψηφιακών έργων, προάγοντας δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Έρευνες δείχνουν ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες του δικτύου βελτιώνει την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν εποικοδομητικά την τεχνολογία στη μάθηση και ενισχύει τη δημιουργικότητά τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αυξημένη αυτοπεποίθηση στην ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία τους, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών θεωρούν τη χρήση αυτών των εργαλείων θετική για τη μάθησή τους.

Σουηδία

Η Σουηδία επενδύει στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία. Το «DigiSchool» είναι ένα εθνικό πρόγραμμα που επικεντρώνεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων, καθώς και στην ενίσχυση της τεχνολογικής υποδομής στα σχολεία. Δίνεται έμφαση στη δημιουργία ψηφιακού υλικού προσβάσιμου από όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές με στόχο την πλήρη συμπερίληψη. Ειδικά λογισμικά υποστηρίζουν μαθητές με δυσλεξία ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε φορητές συσκευές. Προγράμματα όπως το «DigiLär» παρέχουν ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές τους δυσκολίες, και έχουν σημειώσει πολύ αξιόλογα αποτελέσματα. Η χρήση αυτών των ψηφιακών πλατφορμών προάγει την αυτορρύθμιση, αυτενέργεια και ανάληψη πρωτοβουλιών των μαθητών, ενθαρρύνοντας την αυτογνωσία και την υπευθυνότητα, ενώ παράλληλα βελτιώνει και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Επίσης, το «Specialpedagogiska skolmyndigheten» (SPSM) στηρίζει μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσω τεχνολογικών λύσεων και τονίζει την ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ξεχωριστής ομάδας κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων (Johansson et al, 2021).

Καναδάς

Στον Καναδά, οι ψηφιακές πλατφόρμες επιτρέπουν την προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες των μαθητών, ενώ τα σχολεία συνεργάζονται με πανεπιστήμια για την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων με στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Τα σχολεία αξιοποιούν τεχνολογικές λύσεις για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες, προωθώντας ισότιμη πρόσβαση σε όλους. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα «Equity and Inclusive Education» στο Οντάριο (Chen & Gallagher-Mackay, 2014), και παρόμοια προγράμματα σε όλες τις πολιτείες του Καναδά (UNESCO GEM, 2023), στοχεύει στη δημιουργία σχολείων χωρίς αποκλεισμούς, αξιοποιώντας την τεχνολογία για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή. Παράλληλα, προγράμματα όπως το «Bring Your Own Device» (BYOD) ενισχύουν τη διασύνδεση των μαθητών με τη ψηφιακή μάθηση με έμφαση στη συμπερίληψη. Επίσης, το πρόγραμμα «Connected North» συνδέει απομακρυσμένες κοινότητες με εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς μέσω διαδικτυακών μαθημάτων και εργαστηρίων, που γεφυρώνουν το ψηφιακό χάσμα και προάγουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τη μάθηση και βελτιωμένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.5. Οι ψηφιακές εξελίξεις στο Ελληνικό Σχολείο

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες ενίσχυσης της ψηφιακής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, η Ελλάδα έχει υιοθετήσει το «Σχέδιο Δράσης για τη Ψηφιακή Εκπαίδευση 2021-2027» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με στόχο την ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Παρά την πρόοδο, οι αναφορές δείχνουν ότι η εφαρμογή είναι άνιση, καθώς οι αγροτικές περιοχές και οι μικρότερες πόλεις υπολείπονται σε υποδομές και πόρους. Παράλληλα, προσπάθεια γίνεται για την επικαιροποιημένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Τα τελευταία χρόνια, το Υπουργείο Παιδείας έχει υλοποιήσει προγράμματα ψηφιακού εξοπλισμού και έχει αναπτύξει πλατφόρμες (e-class, e-me) οι οποίες προσφέρουν εκπαιδευτικό υλικό

και διαδικτυακά μαθήματα. Αυτά τα προγράμματα επιτρέπουν τη διεύρυνση της μαθησιακής εμπειρίας και την κάλυψη μαθησιακών κενών που προκύπτουν από γεωγραφικές και κοινωνικές ανισότητες. Ωστόσο, παραμένουν προκλήσεις, ιδιαίτερα σε περιοχές με περιορισμένη πρόσβαση στο διαδίκτυο ή σε μαθητές από οικονομικά ασθενέστερα στρώματα, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω βελτίωση υποδομών και παροχής εξοπλισμού.

Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικά παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης:

- Οι πλατφόρμες e-me και e-class επιτρέπουν την πρόσβαση σε διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό και ενισχύουν τη μάθηση εξ αποστάσεως.
- Στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ), η χρήση ψηφιακών εργαλείων διευκολύνει την ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στις σχολικές κοινότητες.
- Στις ακριτικές περιοχές, τα ψηφιακά εργαλεία επιτρέπουν τη διατήρηση της εκπαιδευτικής συνέχειας και τη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα.
- Στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης, οι μαθητές συμμετέχουν σε προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που περιλαμβάνουν ψηφιακά εργαλεία στη μητρική τους γλώσσα.
- Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιούν προσαρμοσμένα ψηφιακά εργαλεία που διευκολύνουν την πρόσβασή τους στο εκπαιδευτικό υλικό.
- Δημιουργία «Ψηφιακού Σχολείου» που εκτός από την e-me, περιλαμβάνει τη Ψηφιακή Βιβλιοθήκη με τα Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, τα Αποθετήρια Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων Φωτόδεντρο, τον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου κ.ά.

2.6. Έρευνα ICILS 2023 - Ψηφιακός Εγγραμματισμός και Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η έρευνα ICILS (International Computer and Information Literacy Study, 2023) διεξήχθη στην Ελλάδα από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), με στόχο την αποτύπωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών Γυμνασίου, των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Κύρια Ευρήματα:

- Οι Έλληνες μαθητές σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στον εγγραμματισμό στις ΤΠΕ σε σύγκριση με το διεθνή μέσο όρο.
- Υπάρχει ανισότητα στην πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα και δεξιότητες ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.
- Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση στην αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων.

Ψηφιακή Εκπαίδευση & Συμπερίληψη:

- Η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο συμπερίληψης όταν χρησιμοποιείται με στόχο την κάλυψη διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών.
- Η εφαρμογή πολλαπλών ψηφιακών μέσων, όπως διαδραστικές πλατφόρμες και λογισμικά υποστήριξης, συμβάλλει στην ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή διαφορετικά γλωσσικά/πολιτισμικά υπόβαθρα.
- Αναγνωρίζεται η ανάγκη για ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στον ψηφιακό εγγραμματισμό, ενισχύοντας το ρόλο της σχολικής μονάδας ως πυρήνα συμπερίληψης.

Συστάσεις:

- Ενίσχυση της τεχνολογικής υποδομής των σχολείων και εξασφάλιση πρόσβασης όλων των μαθητών.
- Συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική χρήση ψηφιακών εργαλείων.

- Ενσωμάτωση των ΤΠΕ σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, με στόχο τη βελτίωση της προσβασιμότητας και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών.

2.7. Η Ψηφιακή Εκπαίδευση και η Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση (SEL) στην Ελλάδα

Η διασύνδεση της ψηφιακής εκπαίδευσης με τη SEL (Social and Emotional Learning) αποτελεί ανερχόμενη πρακτική και μπορεί να αποτελέσει καταλύτη για την προώθηση της συμπερίληψης και της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης διότι:

- βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία, η διαχείριση συναισθημάτων και η επίλυση συγκρούσεων.
- η ψηφιακή εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως πλατφόρμα ενίσχυσης αυτών των δεξιοτήτων μέσω διαδραστικών εφαρμογών, παιχνιδιών προσομοίωσης και συνεργατικών εργαλείων.
- η ενσωμάτωση της SEL στις ψηφιακές τάξεις δημιουργεί ένα πιο ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, που μειώνει τις διακρίσεις και ενισχύει τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, το πρόγραμμα «Σχολεία για Όλους», για την συμπερίληψη παιδιών προσφύγων, ενισχύει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών μέσω ψηφιακών εφαρμογών και εργαλείων, ενώ η πλατφόρμα e-me προσφέρει σε όλους τους μαθητές των ποικιλόμορφων τάξεων δυνατότητες για ομαδικά έργα και συνεργατικές δραστηριότητες που καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και επίλυσης συγκρούσεων. Ακόμη, το «Ψηφιακό Σχολείο» προωθεί, μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων, την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη διαχείριση συναισθημάτων και την αυτογνωσία, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος που οδηγεί στην εποικοδομητική συνεργασία και την αρμονική συνύπαρξη.

Η μεταμορφωτική διαδικασία που συντελείται σε αυτό το μεταβατικό στάδιο, βάζει στο επίκεντρο τη συμπερίληψη και τη δικαιοσύνη, με το ρόλο των εκπαιδευτικών να είναι ζωτικής σημασίας αφού είναι αυτοί που εμπνέουν, καθοδηγούν και στηρίζουν τα «διαφορετικά» μεταξύ τους παιδιά έτσι ώστε, από τη μια, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να αναλάβουν πρωτοβουλία για να επιτύχουν ακαδημαϊκή πρόοδο και, από την άλλη, να καλλιεργήσουν τις νέες γνώσεις, να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να αρχίσουν να αλληλοεπιδρούν σε ομάδες (Ζάχος, 2019). Η διαδικασία της σταδιακής εξόδου από την εσωστρέφεια και την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου, έως τη συμμετοχή και τη συνεργασία σε κοινά πρότζεκτ, το πέρασμα ουσιαστικά από την ατομικότητα στη συλλογικότητα, ενδυναμώνει και κινητοποιεί τους μαθητές (Williamson et al, 2007).

Όπως θα περίμενε κανείς, υπάρχουν έρευνες στη μετά-COVID εποχή που αναδεικνύουν ότι η διαδικτυακή μάθηση δημιουργεί αισθήματα αποστασιοποίησης, αποξένωσης και μοναξιάς στους μαθητές. Ωστόσο, άλλες έρευνες δείχνουν ότι αυτά τα αρνητικά συναισθήματα δεν είναι εγγενή στη διαδικτυακή μάθηση· αντιθέτως, μπορούν να αποφευχθούν μέσω της χρήσης τεχνικών online-SEL (o-SEL), οι οποίες ενσωματώνοντας την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση στις διαδικτυακές μαθησιακές διαδικασίες, όχι μόνο βελτιώνουν τη συναισθηματική εμπειρία των μαθητών αλλά και ενισχύουν το γνωστικό τους επίπεδο (Lapidot-Lefler, 2022). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ξεκάθαρα ότι τα μοντέλα διαδικτυακής μάθησης θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (SEL) λόγω των θετικών της επιδράσεων στην εμπειρία και τις επιδόσεις ιδιαίτερα των μαθητών που είναι φορείς διαφορετικοτήτων. Εξάλλου, η κατανόηση των προκλήσεων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο διαδικτυακό περιβάλλον βοηθά στη διαμόρφωση στρατηγικών και παρεμβάσεων ενεργούς και ευέλικτης μάθησης. Τα διαδραστικά μαθήματα φάνηκαν εξ' αρχής να ενισχύουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Hake, 1998) ενώ, μέσα στο ασφαλές πλαίσιο της o-SEL, η εκτεταμένη χρήση ομαδικών εργασιών αυξάνει τη συμμετοχικότητα των μαθητών στις εικονικές τάξεις, και αυτές οι συνεργασίες όχι μόνο βελτιώνουν την κατανόηση του υλικού, αλλά ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό και τις σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών (Cavinato, 2021).

3. Συμπεράσματα

Η μελέτη ανέδειξε ότι η ψηφιακή εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικός μοχλός συμπερίληψης και ενίσχυσης της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, υπό την προϋπόθεση ότι αξιοποιείται στρατηγικά και με παιδαγωγική ευαισθησία. Η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες εξατομικευμένης μάθησης, να διευκολύνει την πρόσβαση σε ευάλωτες ομάδες μαθητών και να ενισχύσει τη συμμετοχικότητα σε ποικιλόμορφα μαθησιακά περιβάλλοντα. Ωστόσο, η άνιση κατανομή των πόρων, οι ελλείψεις σε υποδομές και η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικά εμπόδια που απαιτούν στοχευμένες παρεμβάσεις. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν η ψηφιακή τεχνολογία συνδυάζεται με συμπεριληπτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες, ενώ η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (SEL) ενισχύει το ρόλο του σχολείου ως φορέα ενδυνάμωσης και αποδοχής. Συμπερασματικά, η μετάβαση σε ένα πιο δίκαιο και προσβάσιμο εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί πολιτική βούληση, διαρκή επένδυση και συνεργασία όλων των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η τεχνολογία από μόνη της δεν επαρκεί, αλλά μπορεί να αποτελέσει το εργαλείο για την οικοδόμηση ενός σχολείου για όλους.

Βιβλιογραφία (Ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης 14/4/2025)

Ελληνόγλωσση

Ζάχος, Δ. (2019). Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις. Στο Ράπτης Θ., Κόνιαρη Δ., (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί.* Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε. https://www.researchgate.net/publication/337759891_Koinonike_dikaiosyne_sten_ekpaideuse_orismenes_kritikes_paratereseis

Θωμά, Ρ., Κολοβός, Χ. (2014). Εφαρμόζοντας τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση στο μάθημα της Γεωγραφίας της ΣΤ΄ Τάξης με τη χρήση Τ.Π.Ε. 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας. https://www.researchgate.net/publication/309549329_Epharmozontas_te_Symperileptike_Ekpaideuse_gia_mathetes_me_metria_kai_elaphria_noetike_ysterese_sto_mathema_tes_Geographias_tes_ST_Taxes_me_te_chrese_TPE

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2023). ICILS 2023 - Εθνική Έκθεση για την Ψηφιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα. https://iep.edu.gr/icils/images/deltia/241112-ICILS_2023-National_Report.pdf

Σχολεία για Όλους. (2024). Συμπερίληψη παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία - Καλές Πρακτικές. https://theewc.org/content/uploads/sites/4/2024/06/Schools-for-All_Good-practices_Oct2024.pdf

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49. https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09506-w

Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3). https://www.researchgate.net/publication/261627136_Developing_policies_for_inclusive_education_A_study_of_the_role_of_local_education_authorities

Ainscow, M., Miles, S. (2015). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? https://www.researchgate.net/publication/266179349

Anderson, J., Boyle, C., Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. Στο Zhang, Z., Chan P. W. K., Boyle C. (Eds.). *Equality in education: Fairness and inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers.

Booth, T., Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Bring Your Own Device: A Guide for Schools. (2012). School Technology Branch, Alberta Education. https://open.alberta.ca/dataset/5821955f-5809-4768-9fc8-3b81b78257f7/resource/631bf34c-d3e6-4648-ab77-2b36727dca0b/download/5783885-2012-07-bring-your-own-device-a-guide-for-schools.pdf

Cavinato, A. G., Hunter, R. A., Ott, L. S., Robinson, J. K. (2021). Promoting student interaction, engagement, and success in an online environment. *Analytical and Bioanalytical Chemistry*, 413. https://link.springer.com/article/10.1007/s00216-021-03178-x

Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., Guthrie, C. (2023). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. OECD Education Working Papers No. 260. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en

Chen, B. & Gallagher-Mackay, K. (2014). Digital learning in Ontario schools: The 'new normal'. https://www.researchgate.net/publication/261537481

European Commission. (2021). Digital Education Action Plan 2021–2027. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/digital-education-action-plan

Finnish National Agency for Education. (n.d.). https://www.oph.fi/en/themes-and-development

Hake, R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics,* 66 (1). https://www.researchgate.net/publication/228710512_Interactive-Engagement_Versus_Traditional_Methods_A_Six-Thousand-Student_Survey_of_Mechanics_Test_Data_for_Introductory_Physics_Courses

Hytten, K., Bettez, C. (2011). Understanding Education for Social Justice. *Educational Foundations*, 25(1-2). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ925898.pdf

Innokas Network. (n.d.). https://www.innokas.fi/en/

Johansson, S., Gulliksen, J., Gustavsson, C. (2021). Disability digital divide: the use of the internet, smartphones, computers and tablets among people with disabilities in Sweden. *Universal Access in the Information Society*, 20. https://link.springer.com/article/10.1007/s10209-020-00714-x

Lapidot-Lefler, N. (2022). Promoting the Use of Social-Emotional Learning in Online Teacher Education. *International Journal of Emotional Education,* 14(2). https://www.researchgate.net/publication/365935932

Marchisio, M., Barana, A., Fissore, C., Pulvirenti, M. (2021). Digital Education to Foster the Success of Students in Difficulty in Line with the Digital Education Action Plan. EDEN Conference Proceedings. https://www.researchgate.net/publication/354886028

National Agency for Special Needs Education and Schools (SPSM). (n.d.). https://www.spsm.se/om-oss/other-languages/english/our-mission/

OECD. (2023). Digital equity and inclusion in education. OECD Education Policy Perspectives, No. 56. https://www.oecd.org/en/publications/digital-equity-and-inclusion-in-education_7cb15030-en.html

Symeonidis, V., Schwarz, J.F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. https://www.researchgate.net/publication/313696751

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report. https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/canada/~inclusion

Williamson, J. A., Rhodes, L., Dunson, M. (2007). A Selected History of Social Justice in Education. *Review of Research in Education*, 31. https://www.researchgate.net/publication/250185529_Chapter_7_A_Selected_History_of_Social_Justice_in_Education

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

Κεραμίδα Γεωργία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 & Γεωπόνος

Περίληψη

Η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα αλλά και ζήτημα δικαιοσύνης. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνήσει τον ρόλο της συμπερίληψης ως μία εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει στη διασφάλιση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης στα σύγχρονα ετερογενή σχολεία. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε βασίστηκε στη συστηματική επισκόπηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και των θεωρητικών προσεγγίσεων, διαπιστώνεται ότι η συμπερίληψη συνιστά μία σημαντική εξέλιξη αποδοχής της ετερογένειας αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι εδραιώνει την εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι για να επιτευχθεί η εκπαιδευτική δικαιοσύνη απαιτούνται σημαντικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις όχι μόνο σε επίπεδο εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών αλλά και σε επίπεδο σχολικής κουλτούρας, πεποιθήσεων και θεσμικών δομών. Η συμβολή της παρούσας μελέτης έγκειται στο ότι αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ συμπερίληψης και δικαιοσύνης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συστημική αλλαγή. Παρέχει δε ένα θεωρητικό πλαίσιο κατανόησης που δύναται να αξιοποιηθεί από ερευνητές, εκπαιδευτικούς και διαμορφωτές πολιτικής, συμβάλλοντας στον επαναπροσδιορισμό των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από το πρίσμα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό βήμα προς την εκπαιδευτική δικαιοσύνη αλλά υπάρχει μεγάλη πορεία να διανυθεί ακόμα.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, εκπαιδευτική δικαιοσύνη, ετερογένεια

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μία γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισης του αποκλεισμού, εστιάζοντας στην ενίσχυση της ένταξης και της συμπερίληψης σε όλους τους τομείς καθώς και στην κοινωνία. Στο πεδίο της εκπαίδευσης αυτό εκφράστηκε μέσω της προσπάθειας όλοι και όλες να λαμβάνουν ισότιμες ευκαιρίες εκπαίδευσης (UNESCO, 1994). Εντούτοις, πολλά παιδιά που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους ή έχουν χαμηλές επιδόσεις, γιατί η εκπαίδευση που λαμβάνουν δεν είναι κατάλληλη και αντίστοιχη των αναγκών τους (Slee, 2018; OECD, 2021; UNESCO, 2020). Τα δεδομένα που υπάρχουν δείχνουν ότι σε πολλές χώρες η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται συμβάλλει στη διάκριση των μαθητών. Σε πολλές χώρες της Ευρώπης για παράδειγμα, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, υπάρχουν μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ή αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν συμμετέχουν στη γενική εκπαίδευση αλλά φοιτούν σε διακριτές δομές, καθώς δεν υπάρχει η κατάλληλη μέριμνα για την κάλυψη των αναγκών τους (European Commission, 2023; Traianou, 2021). Οι διακρίσεις αυτές έγιναν ακόμα πιο ορατές την περίοδο της πανδημίας που εφαρμόστηκε υποχρεωτικά η εξ’ αποστάσεως εκπαίδευση, με ένα μέρος των μαθητών να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες και να μην έχει ληφθεί καμία σχετική πολιτική υποστήριξης (OECD, 2021; UNESCO, 2020).

Οι κοινωνικές ανισότητες φαίνεται ότι χαρακτηρίζουν την ελληνική εκπαίδευση, παρά την προσπάθεια να διαμορφωθεί ένα δημοκρατικό πλαίσιο σε αυτή. Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία δείχνουν ότι η ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ανισότητες που βασίζονται σε πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών και οι οποίες οδηγούν σε χαμηλές επιδόσεις

και στην εγκατάλειψη του σχολείου (Kyridis et al., 2011; Κυρίτσης, 2020; Papaloi, 2017; Zachos, 2017).

2. Συμπερίληψη και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Ως έννοια, η συμπερίληψη σχετίζεται τόσο με τον κοινωνικό αποκλεισμό όσο και με την ένταξη καθώς και την αμφισβήτηση των ιδεολογιών πάνω στις οποίες αναπτύσσονται οι θεσμικές τους ατζέντες (Artiles et al., 2016; Nguyen & Mitchell, 2014). Η συμπερίληψη επίσης ως έννοια συσχετίζει την εκπαίδευση με την κοινωνία υπό το πρίσμα ότι οι ευκαιρίες που η πρώτη προσφέρει συμβάλλουν στην ένταξη στην κοινωνία (Bešić, 2020; Slee, 2018). Η συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει στην παροχή εκπαίδευσης που φέρει ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία στη συνέχεια επιτρέπουν την καλύτερη οικονομική και κοινωνική ένταξη, μέσω της παροχής ευκαιριών απασχόλησης (OECD, 2018).

Τα παραπάνω ενισχύουν τη σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως μία μορφή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς όπου όλοι οι μαθητές λαμβάνουν τις ίδιες ευκαιρίες, ενώ παράλληλα η ετερογένεια δεν αντιμετωπίζεται ως περιορισμός και εμπόδιο αλλά ως μία ευκαιρία για εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Florian & Beaton, 2018; UNESCO, 2017).

Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αξιοποιούνται στρατηγικές, οι οποίες εστιάζουν στην ενίσχυση της παρουσίας, της συμμετοχής και των επιτευγμάτων του συνόλου των μαθητών. Αυτό που ουσιαστικά επιδιώκεται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι οι μαθητές να λαμβάνουν συνεχόμενη και σταθερή εκπαίδευση, να αποκτούν ποιότητα εμπειριών και να επιτυγχάνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιθυμούν. Αυτό όμως δεν είναι κάτι εύκολο, δεδομένου ότι υπάρχουν συνεχόμενες αλλαγές τόσο στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όσο και στα πλαίσιά τους. Αυτό συνεπάγεται ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να ανανεώνεται συνεχώς και να υπάρχει μία διαρκής αναζήτηση μεθόδων και πρακτικών για την ενίσχυσή της. Η αναζήτηση αυτή είναι αναγκαία προκειμένου να μπορούν να εντοπιστούν μέθοδοι που να αφορούν όχι μόνο τη μάθηση αλλά και τη συμβίωση των ετερογενών ομάδων των μαθητών (Ainscow, 2020). Ο πλέον σημαντικός στόχος αυτής της αναζήτησης πρέπει να είναι η αμφισβήτηση της εκπαίδευσης και της ένταξης προκειμένου να επιτευχθούν μετασχηματισμοί που θα επιτρέψουν τη διαμόρφωση διαφορετικών αναπαραστάσεων τόσο για την ετερογένεια όσο και για τη μορφή της εκπαίδευσης (Ainscow, 2020).

3. Κοινωνική και εκπαιδευτική δικαιοσύνη

Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μία πολύ ευρεία έννοια και δεν έχει μονοδιάστατο νόημα (Furman, 2012). Η κοινωνική δικαιοσύνη αφορά συγκεκριμένες έννοιες που όμως δεν ερμηνεύονται πάντα με τον ίδιο τρόπο όπως για παράδειγμα η διαφορετικότητα, η ισότητα και η παροχή ίσων ευκαιριών (Moloi et al., 2023). Η ερμηνεία τους διαφέρει συχνά λόγω των εκπαιδευτικών αλλά και των εθνικών πλαισίων (Blackmore, 2002). Παρά τη διαφορετική ερμηνεία που μπορεί να δέχεται η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές που τη χαρακτηρίζουν. Η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους είναι μία βασική και αδιαμφισβήτητη αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το ίδιο ισχύει και για την αναγνώριση της προσπάθειας που καταβάλλει κάποιος καθώς και της διαφορετικότητας. Η κοινωνική δικαιοσύνη συνεπάγεται ότι όλοι, παρά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους, έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν ισότιμα παντού και σε όλα τα πεδία (Young, 2006).

Η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο που θεωρείται συνώνυμο με τη δικαιοσύνη για πολλούς λόγους. Η εκπαίδευση θεωρείται ότι πρέπει όχι μόνο να χαρακτηρίζεται από τη δικαιοσύνη αλλά και να την εκφράζει. Μέσω της εκπαίδευσης, τα άτομα αναπτύσσονται και μπορούν να ευημερήσουν στη συνέχεια. Στην εκπαίδευση οι μαθητές έρχονται σε επαφή, κατανοούν και υιοθετούν αρχές όπως αυτή της ισότητας, της συνεργασίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης (Papaloi, 2017). Θεωρείται δεδομένο συνεπώς ότι η κουλτούρα και οι πρακτικές του σχολείου διέπονται από δικαιοσύνη. Επίσης, τα δεδομένα δείχνουν ότι η εκπαιδευτική δικαιοσύνη μπορεί να διασφαλίσει και την κοινωνική δικαιοσύνη (OECD, 2021). Η εκπαιδευτική δικαιοσύνη μπορεί να συμβάλλει στην

παροχή ίσων ευκαιριών και αυτό είναι σημαντικό όχι μόνο για τη σχολική αλλά και την μετέπειτα ευημερία των μαθητών. Η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση επιτρέπει στο άτομο να έχει περισσότερες ευκαιρίες στην απασχόληση και στην κοινωνία λόγω των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει (Moloi et al., 2023). Ένα τέτοιο παράδειγμα αυτής της διασύνδεσης μπορεί να εντοπιστεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας με την εκπαίδευση να αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη των πολιτών οικονομικά, επαγγελματικά και κοινωνικά. Αυτό κατέστη εφικτό μέσω της διαμόρφωσης σχολικών περιβαλλόντων που παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους, αποδέχονται και προωθούν τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία και παράλληλα επιδιώκουν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες που διαφορετικά περιβάλλοντα δημιουργούν (Sahlberg, 2007).

Η σύνδεση της εκπαιδευτικής με την κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να θεωρείται αναγκαία και απαραίτητη στις σύγχρονες κοινωνίες αλλά παρόλα αυτά, τα δεδομένα που υπάρχουν δείχνουν ότι δεν έχει επιτευχθεί. Η εκπαιδευτική δικαιοσύνη μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση αλλά και την κοινωνία. Τα σημερινά σχολεία όμως δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, οι οποίες είναι ετερογενείς και σύνθετες. Αποτέλεσμα αυτής της ανεπάρκειας είναι ότι στα σύγχρονα σχολεία προκύπτουν πλέον ζητήματα δικαιοσύνης, δεδομένου ότι υπάρχουν κοινωνικές ομάδες οι οποίες βιώνουν ανισότητες σε αυτά και στη συνέχεια κοινωνικό αποκλεισμό και στέρηση βασικών ευκαιριών αλλά και δικαιωμάτων (Kyridis et al., 2011; Papaloi, 2017; Zembylas, 2010).

Για κάποιους, η επίτευξη της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης είναι ένα ουτοπικό όραμα. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορεί να αναφέρονται στην προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι ανισότητες που υπάρχουν στα σχολεία αλλά αυτό δεν αποτελεί παρά μόνο μία προσπάθεια της πολιτικής εξουσίας να αποδείξει ότι επιχειρεί κάτι τέτοιο, ενώ στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει. Είναι δηλαδή προϊόν πολιτικής ρητορικής και όχι μόνο, η οποία όμως δεν εφαρμόζεται στην πράξη (DeMatthews & Mawhinney, 2014). Στην πραγματικότητα, η σύνδεση της εκπαιδευτικής με την κοινωνική δικαιοσύνη δεν είναι θετική αλλά αρνητική. Οι μαθητές δεν έχουν τις ίδιες και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια δεν αποκτούν όλοι τις ίδιες δεξιότητες και τα ίδια εφόδια (Ball, 2017). Οι μαθητές που προέρχονται από μειονεκτούσες ομάδες όπως για παράδειγμα αυτοί με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, με αναπηρίες, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο κ.λπ., εισέρχονται μέσα σε δομές που είναι άνισες και που δεν περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές πρακτικές για την υποστήριξή τους. Έτσι, οι μαθητές των μειονεκτουσών ομάδων βιώνουν ανισότητες στην εκπαίδευση, οι οποίες συνεχίζονται και στην αγορά εργασίας όπου εισέρχονται με λιγότερα εφόδια από τους υπόλοιπους αλλά και στην κοινωνία (Young, 2006).

4. Το πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Το κατάλληλο περιβάλλον και οι συνθήκες που το διέπουν είναι βασικά χαρακτηριστικά της ισότητας. Η ισότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τις κατάλληλες συνθήκες και αυτό ισχύει και για τα σχολεία. Στο πλαίσιο των σχολείων, η ανάπτυξη της ισότητας στις συνθήκες συνεπάγεται ότι οι δομές, οι πρακτικές και οι κανόνες αξιολογούνται και εξετάζονται προκειμένου να διαπιστώνεται ότι παρέχουν ουσιαστικές και πραγματικές ευκαιρίες. Οι συνθήκες που θεωρούνται ενισχυτικές προς την ισότητα στα σχολεία είναι οι πόροι, η αναγνώριση και ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η φροντίδα και η αγάπη, η εξουσία, η εργασία και η μάθηση (OECD, 2021). Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να επιτευχθεί η ισότητα των μαθητών βάσει των συνθηκών του σχολείου, πρέπει να διασφαλίζεται η ύπαρξη ενός καθαρού περιβάλλοντος και η εστίαση ότι οι μαθητές βιώνουν συναισθηματική ευεξία και έχουν καλή ψυχική υγεία (UNESCO, 2020). Επιπλέον, μέσα στα σχολεία πρέπει να διασφαλίζεται ότι γίνονται αποδεκτές όλες οι μορφές διαφορετικότητας και ότι παρέχονται σε όλους τα ίδια προνόμια και δικαιώματα. Δεδομένο επίσης πρέπει να θεωρείται το ενδιαφέρον προς την ατομική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και τη δέσμευση προς αυτή την κατεύθυνση (Lynch & Baker, 2005). Εξίσου σημαντικό είναι στα σχολεία να διαμορφώνεται ένα περιβάλλον όπου εκπροσωπούνται ισότιμα και με ισορροπία όλες οι δυνάμεις που υπάρχουν. Αυτό συνεπάγεται ότι οι

μειονεκτούσες ομάδες δεν πρέπει να συμπεριλαμβάνονται μόνο στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στη λήψη αποφάσεων και την άσκηση εξουσίας ισότιμα με τους άλλους (Lynch & Baker, 2005).

Οι πολιτικές για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζουν κυρίως στην υποστήριξη των μαθητών που προέρχονται από μειονεκτούσες ομάδες. Αυτό δεν συνεπάγεται όμως αυτόματα την ισότητα ανάμεσα στους μαθητές, παρά την εσφαλμένη αντίληψη ότι μπορεί να επιτευχθεί με αυτόν τον τρόπο (Horgan et al., 2020). Η ισότητα των μαθητών, με στόχο την επίτευξη της δικαιοσύνης μέσα στα σχολεία, απαιτεί μεταξύ άλλων και την αμφισβήτηση των δομών και των πρακτικών που ενισχύουν ιεραρχικά τις ανισότητες. Στα σχολεία υπάρχουν ανισότητες που είναι ιεραρχικού χαρακτήρα και απαιτούν δομικές αλλαγές. Συνεπώς, για την επίτευξη της ισότητας και της δικαιοσύνης στο σχολείο είναι απαραίτητο να αναγνωριστούν και να γίνουν κατανοητές οι ανισότητες που προκύπτουν από την προβληματική ιεραρχική κοινωνική διάταξη, προκειμένου στη συνέχεια να αμφισβητηθούν και να απορριφθούν (Gillborn, 2023). Αυτή θα είναι και η βάση για τη διαμόρφωση μίας νέας κοινωνικής ιεραρχίας στο σχολείο, όπου οι σχέσεις ανάμεσα στα άτομα είναι ισότιμη και ουσιαστική, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη διαφορετικά χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν (Brown, 2019).

Για την επίτευξη της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, εστίαση θα πρέπει να δοθεί και στο μαθησιακό περιεχόμενο και τη γνώση που αυτό προσφέρει. Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες υπαγορεύονται και αναπαράγονται στο πλαίσιο του σχολείου από το σύστημα γνώσης που μεταδίδεται και το οποίο είναι απόρροια της ιεραρχίας που υπάρχει στην κοινωνία γενικότερα. Οι ομάδες που διαθέτουν περισσότερα δικαιώματα και προνόμια έναντι των άλλων καθιερώνουν και καθιστούν αποδεκτές ευρύτερα τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους. Το ίδιο συμβαίνει και με τη γνώση. Η παραγόμενη γνώση συνεπώς δεν είναι αντικειμενική αλλά απόρροια της επικράτησης των προνομιούχων ομάδων και των αντιλήψεών τους. Σε αυτή τη γνώση, οι αντιλήψεις και οι ερμηνείες των μειονεκτουσών ομάδων γίνονται αντιληπτές ως απειλή και κίνδυνος και έτσι, επιχειρείται να απαλειφθούν (Fricker, 2013). Στην περίπτωση του σχολείου, η κυριαρχία των προνομιούχων ομάδων εκφράζεται από μία σειρά παραγόντων. Η κυρίαρχη γνώση εντοπίζεται στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο όπως αυτό αποτυπώνεται μέσα από το πρόγραμμα σπουδών, από τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, από την κατάρτιση και το υπόβαθρο που φέρουν οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και από τους χώρους στους οποίους λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση. Αυτοί είναι παράγοντες, που ενώ θεωρητικά λειτουργούν υποστηρικτικά προς τη διάδοση της γνώσης στο πλαίσιο του σχολείου, στην πραγματικότητα αυτό που κάνουν είναι να ενισχύουν τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες ακόμα περισσότερο (Apple, 2019). Για παράδειγμα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν συγκεκριμένες πεποιθήσεις για κάποιες κοινωνικές ομάδες και τις ικανότητές τους για μάθηση. Λόγω αυτών των πεποιθήσεων διαμορφώνουν αρνητικές προσδοκίες για την ικανότητά τους να μάθουν. Θεωρώντας ότι αυτοί οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν, οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους μειώνουν την προσπάθειά τους, μη παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους μαθητές. Αυθαίρετα συνεπώς, και με βάση το υπόβαθρο των λοιπών μαθητών, οι εν λόγω μαθητές υφίστανται γνωσιακές αδικίες εξαιτίας των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των χαμηλών προσδοκιών που αυτές συνεπάγονται (Fricker, 2013).

Η μη ισότιμη συμπεριφορά οδηγεί στην έλλειψη δικαιοσύνης στο σχολείο, η οποία ενισχύεται ακόμα περισσότερο από την απογοήτευση που δημιουργείται στις μειονεκτούσες ομάδες. Οι μαθητές που προέρχονται από αυτές τις ομάδες, λόγω των χαμηλών προσδοκιών των άλλων, έχουν συνήθως μειωμένη αυτοπεποίθηση και σταδιακά αρχίζουν να πιστεύουν και οι ίδιοι ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν. Έτσι αποθαρρύνονται και σταδιακά απορρίπτουν ακόμα και τις λίγες ευκαιρίες που τους παρέχονται, θεωρώντας ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν (Dotson, 2011). Η έλλειψη δικαιοσύνης, σε αυτή την περίπτωση, οφείλεται στο ότι ανάμεσα στις προνομιούχες και τις μειονεκτούσες ομάδες του σχολείου δεν υπάρχει ουσιαστική και αμοιβαία επικοινωνία. Μπορεί να υπάρχει ακρόαση της μίας ομάδας από την άλλη, αλλά αυτή δεν είναι αρκετή προκειμένου να αμφισβητηθούν οι δομές που δημιουργούν τις αδικίες μέσα στο σχολείο (Brants & Klep, 2013).

5. Συμπεράσματα

Η κοινωνική και η εκπαιδευτική δικαιοσύνη συσχετίζονται και αυτό αναδεικνύει τη σημασία που έχει η ανάπτυξη της δεύτερης για την εδραίωση της πρώτης. Τα σύγχρονα σχολεία χαρακτηρίζονται από ετερογένεια λόγω των διαφορετικών ομάδων των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Την ίδια στιγμή όμως χαρακτηρίζονται και από έντονες ανισότητες και αδικίες. Τα σύγχρονα σχολεία υιοθετούν κατά καιρό πρακτικές και μεθόδους που υπαγορεύονται από διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές με στόχο την καταπολέμηση της ανισότητας αλλά στην πραγματικότητα είναι δομημένα και διαρθρωμένα με τέτοιο τρόπο που δεν δημιουργούν προοπτικές για την αποτελεσματικότητά τους. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η συμπεριληπτική εκπαίδευση, στόχος της οποίας είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, κάτι που μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση όμως προϋποθέτει την κατανόηση ότι η διαφορετικότητα δεν είναι εμπόδιο αλλά μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο για την παροχή ίσων ευκαιριών αλλά και για την ενίσχυση και ανάπτυξη όλων των μαθητών μέσω των αξιών που προωθούνται. Η πραγματικότητα όμως δείχνει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν έχει επιτευχθεί. Η ύπαρξη σχολείων που δεν διαθέτουν εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους στην ειδική αγωγή προκειμένου να υποστηρίξουν τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι αντιδράσεις για τη φοίτηση μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο στα σχολεία, το bullying μέσα στα σχολεία για τους μαθητές που θεωρούνται «διαφορετικοί» δείχνουν ότι η κουλτούρα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν έχει αναπτυχθεί στην ελληνική εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόζεται εντελώς τυπικά παρέχοντας υποστήριξη σε έναν μικρό αριθμό μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που και αυτή είναι περιορισμένη και όχι πάντα επιθυμητή, αφού υπάρχει μία μερίδα που τους θεωρεί εμπόδιο για τη συνολική ανάπτυξη του σχολείου.

Η εκπαιδευτική δικαιοσύνη είναι όντως σημαντική για την κοινωνική δικαιοσύνη. Η αντίληψη κάποιων ομάδων μαθητών ως υποδεέστερων θα διατηρηθεί και θα συνεχιστεί και στην κοινωνία. Για να επιτευχθεί όμως η εκπαιδευτική δικαιοσύνη απαιτούνται δομικές και όχι επιφανειακές αλλαγές. Σαφώς και η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένα θετικό βήμα αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι συνιστά μία ολοκληρωμένη παρέμβαση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η δικαιοσύνη που αυτή συνεπάγεται, απαιτεί καθολική αμφισβήτηση και απόρριψη των υπαρχουσών δομών και ιεραρχιών που εκφράζουν αποκλειστικά τις προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Χρειάζεται δηλαδή ριζική αναδιοργάνωση των σχολείων προκειμένου να διαμορφωθούν νέα πρότυπα και αρχές που προωθούν τη δικαιοσύνη μέσα στα σχολεία και ακολούθως στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Κυρίτσης, Δ. (2020). Ακαδημαϊκή επίδοση και διάθεση του ελεύθερου χρόνου υπό την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος ως δείκτες εκπαιδευτικής ανισότητας. Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Γ, 10-26.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. Prospects, 49(3), 123-134.

Apple, M.W. (2019). Ideology and Curriculum (4rd ed.). Routledge.

Artiles, A.J., Dorn, S., Bal, A. (2016). Objects of protection, enduring nodes of difference: Disability intersections with “other” differences, 1916-2016. *Review of Research in Education*, 40(1), 777-820. doi:10.3102/0091732X16680606

Ball, S.J. (2017). *The education debate* (3rd ed.). Policy Press.

Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education?. *Prospects*, 49(3), 111-122.

Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times?. *Journal of school Leadership*, 12(2), 198-222.

Brants, C., Klep, K. (2013). Transitional justice: history-telling, collective memory and the victim-witness. *International Journal of Conflict and Violence* (IJCV), 7(1), 36-49.

Brown, J.M. (2019). Relational equality and disability injustice. *Journal of moral philosophy*, 16(3), 327-357.

DeMatthews, D., Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational administration quarterly*, 50(5), 844-881.

Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. *Hypatia*, 26(2), 236-257.

European Commission (2023). *Education and Training Monitor 2023*. Publications Office of the European Union.

Florian, L. & Beaton, M.C. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. doi: 10.1080/13603116.2017.1412513

Fricker, M. (2013). Epistemic justice as a condition of political freedom?. *Synthese*, 190, 1317-1332.

Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational administration quarterly*, 48(2), 191-229.

Gillborn, D. (2023). *Coincidence or conspiracy? Whiteness, policy and the persistence of the Black/White achievement gap*. In Mapping the Field (pp. 204-223). doi: 10.4324/9781003403722-17

Horgan, D., Martin, S., Forde, C. (2020). *Children's Voice in the Home: A Relational, Generational Space*. In Bringing children back into the family: Relationality, Connectedness and Home (pp.41-56). Emerald Publishing Limited.

Kyridis, A., Tsakiridou, E., Zagkos, C., Koutouzis, M., Tziamtzi, C. (2011). Educational inequalities and school dropout in Greece. *International Journal of Education*, 3(2), 1-15.

Lynch, K., Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and research in education*, 3(2), 131-164.

Moloi, T., Matabane, E., Simuja C., Seo, B. (2023). Constructing a Social Justice Curriculum Policy in the 21st Century. *Research in Educational Policy and Management,* 5(3), i-iv. doi: 10.46303/repam.2023.36

Nguyen, X.T., Mitchell, C. (2014). Inclusion in Vietnam: An intersectionality perspective on girls with disabilities and education. *Childhood*, 21(3), 324-338.

OECD (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD.

OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Paris: OECD.

Papaloi, E. (2017). Leadership for social justice as an antidote to social pathogenesis. *Business Ethics and Leadership*, 1(3), 10-19.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of education policy*, 22(2), 147-171.

Slee, R. (2018). *Inclusive Education: From Policy to School Implementation*. Routledge. doi: 10.4324/9780429469084-3

Traianou, A. (2021). The intricacies of conditionality: education policy review in Greece 2015 – 2018. *Journal of Education Policy,* 38(2), 342-362. doi: 10.1080/02680939.2021.1986641

UNESCO (1994). *Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2020). *Global education monitoring report summary 2020. Inclusion and education. All means all*. Paris: UNESCO.

Young, I.M. (2006). Education in the context of structural injustice: A symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 93-103.

Zachos, D.T. (2017). Teachers' perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1011-1027.

Zembylas, M. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice: Implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 611-625.

ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ, ΧΕΡΙ ΜΕ ΧΕΡΙ: Η ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Γάκη Ουρανία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60-MSc στην εκπαιδευτική πολιτική: σχεδιασμός, ανάπτυξη & διοίκηση
Μάρκου Κλεοπάτρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60-MSc στην εκπαιδευτική πολιτική: σχεδιασμός, ανάπτυξη & διοίκηση
Δραχμάνη Ευτυχία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60-MSc στην εκπαιδευτική ψυχολογία

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει Μελέτη Περίπτωσης προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε στα δύο τμήματα του 16ου Νηπιαγωγείου Κορίνθου (Υποχρεωτικό & ΔΥΕΠ) κατά το σχολικό έτος 2023-24. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν γηγενή παιδιά και παιδιά πρόσφυγες από την Ασία και την Αφρική, στο πλαίσιο μιας συνεργασίας που ξεκίνησε με τη λειτουργία του Τμήματος ΔΥΕΠ το 2020-21. Στόχος του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της συναισθηματικής ευαισθητοποίησης, της διαπολιτισμικής αγωγής και της αποδοχής της διαφορετικότητας, μέσα από καινοτόμες δράσεις βασισμένες στις αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και της Διαφοροποιημένης Μάθησης. Οι συμπεριληπτικές πρακτικές στόχευσαν στην ενίσχυση της συμμετοχής όλων των παιδιών, των οικογενειών και της κοινότητας (Booth & Ainscow, 2002· Μάμας, 2014). Η διάχυση των δράσεων πραγματοποιήθηκε μέσω του ιστολογίου του σχολείου και τοπικών μέσων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημασία της διαπολιτισμικής κατανόησης, της ενσυναίσθησης και του σεβασμού ως θεμελίων για ένα δημοκρατικό, ανοιχτό και συνεκτικό σχολείο του 21ου αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση προσφύγων

1. Εισαγωγή

Η τελευταία δεκαετία χαρακτηρίζεται από την αυξανόμενη μετακίνηση πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο εξαιτίας οικονομικών δυσκολιών, αναζητήσης καλύτερης ζωής, πολέμων, συγκρούσεων και διώξεων. Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής, καλείται να αντιμετωπίσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Για το λόγο αυτό προχώρησε με την Υπουργική Απόφαση Α. 131024/Δ1/2016 στην ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ). Τα παιδιά πρόσφυγες μέχρι την ασφαλή μετεγκατάστασή τους είναι πολύ πιθανόν να έχουν βιώσει τέτοιες τραυματικές εμπειρίες (Sirin & Rogers-Sirin, 2015), οι οποίες τα καθιστούν ευάλωτα στην ανάπτυξη διαταραχών μετατραυματικού άγχους και στην εκδήλωση κατάθλιψης (Özer, Şirin, & Oppedal, 2013). Οι τραυματικές αυτές εμπειρίες μπορεί να συνεχιστούν για τα παιδιά πρόσφυγες ακόμα και στον τόπο μετεγκατάστασης. Οι γλωσσικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφοροποιήσεις συχνά οδηγούν σε διακρίσεις, επηρεάζοντας τη συναισθηματική, κοινωνική και σχολική τους ένταξη (McBrien, 2005). Ωστόσο η εκπαίδευση αποτελεί για τα παιδιά πρόσφυγες μέσο ελπίδας για ένα καλύτερο μέλλον, ενισχύοντας τη δυνατότητά τους για συμμετοχή στην αγορά εργασίας και την κοινωνία (Winthrop & Kirk, 2008; Davies & Talbot, 2008). Η συνεκπαίδευση μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, γνωστικές επιδόσεις και πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελεί μια πραγματικότητα στην οποία καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί φορείς.

Η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπεριληπτικής παιδαγωγικής καθίσταται επιτακτική, καθώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα καλούνται να

συγκεράσουν τα εμπόδια του κοινωνικού αποκλεισμού (Topping & Maloney, 2005) και να προάγουν **το** σεβασμό για τη διαφορετικότητα και την αποδοχή του «άλλου» εντός και εκτός σχολικής τάξης. Η εκπαίδευση της αποδοχής της «διαφορετικότητας» σε μικροεπίπεδο σχολείου προετοιμάζει τους μαθητές να αλληλεπιδρούν επιτυχώς με άτομα από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο (UNESCO, 2002). Η έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση αφορά τη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών μέσω της διαμόρφωσης προγραμμάτων εκπαίδευσης που στοχεύουν στην παροχή ίσων ευκαιριών (Barton & Armstrong, 2007).

Η υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση δημιουργεί ένα σχολικό περιβάλλον που προάγει το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, ενισχύοντας την ασφάλεια και το αίσθημα του «ανήκειν» (Maadad & Matthews, 2018). Από τη σκοπιά της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, ο ΟΟΣΑ συνδέει τη συμπερίληψη με την ισότητα των ευκαιριών και την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων και αξιών, ιδιαίτερα για ομάδες που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό (OECD, 2012) «προκειμένου να συμβάλουν και να ευεργετηθούν από ένα συμπεριληπτικό και αειφόρο μέλλον» (OECD, 2018:4). Από μια πιο ανθρωπιστική οπτική, η UNESCO (2009) θεωρεί τη συμπερίληψη ανθρώπινο δικαίωμα που διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για όλους.

Ο Boroson (2017) υποστηρίζει πως στόχος της συνεκπαίδευσης δεν είναι η εξάλειψη των διαφορών των μαθητών/τριων, αλλά οι μαθητές/τριες να ανήκουν στην ίδια ομάδα, να ενισχύονται διαφοροποιημένα, έτσι ώστε να αναδεικνύονται οι διαφορές με στόχο την ενίσχυση και την ενδυνάμωσή τους ή τη βελτίωσή τους. Η άμβλυνση των ανισοτήτων απαιτεί διδακτικές στρατηγικές που προάγουν τη συνεργασία και τη διαφορετικότητα μέσω διαφοροποιημένων προσεγγίσεων (Πολυχρονοπούλου, 2017). Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση προτάσσεται ως μια μέθοδος σύνδεσης στην ετερογένεια που υπάρχει στον μαθητικό πληθυσμό και κατ'επέκταση ως μία μέθοδος αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής. Η Διαφοροποιημένη Προσέγγιση περιλαμβάνει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών στην τάξη με στόχο την επίτευξη της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας (Broderick, Mehta-Parekh, & Reid, 2005). Σύμφωνα με τον Σούλη (2002) η ένταξη πρέπει να κατανοείται ως διαρκής διαδικασία που απαιτεί εγρήγορση από τους εκπαιδευτικούς και «οφείλει να δρα ως πρακτική συνύπαρξης» προάγοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο κοινό γίγνεσθαι, μέσω μιας εξατομικευμένης διαφοροποίησης του μαθήματος, αλλά συγχρόνως διαφυλάσσοντας την ταυτότητά τους.

Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική βασίζεται κυρίως στη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, προάγοντας τη συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριων για την κατάκτηση της γνώσης μέσω αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους (Voltz, Brazil, & Ford, 2001). Η εφαρμογή ομάδων εργασίας επιτρέπει τον συνδυασμό διαφορετικών εκπαιδευτικών μεθόδων, προσαρμοσμένων στις δυνατότητες κάθε μαθητή (Barton & Smith, 2015). Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και αποτρέπει την απομόνωση των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον (Meijer & Watkins, 2019).

Σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να προάγει την έννοια της συμπερίληψης μέσα από τη στάση και τη συμπεριφορά του/της (Ainscow, 2020). Η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου η διαφορετικότητα αποτελεί πηγή ενίσχυσης, και όχι εμπόδιο, είναι καθοριστική για την προώθηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι μαθητές ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία ανήκουν, πρέπει να μάθουν να σέβονται τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους, να συνεργάζονται και να συνυπάρχουν αρμονικά (Voltz, Brazil, & Ford, 2001). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απαιτεί ποικιλία ικανοτήτων, καθώς καλείται να λειτουργεί ως εμψυχωτής, καθοδηγητής, ερευνητής και ισότιμο μέλος της ομάδας, προκειμένου να ανταποκριθεί στην ετερογένεια των μαθητών (Μπρούζος, 1995). Οφείλει επίσης να διαμορφώνει (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998) διαφοροποιημένα προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας, ώστε να παρέχουν μαθησιακές διαδικασίες και δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού μιας τάξης, στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες, κλίσεις και ενδιαφέροντα όλων των

μαθητών (Αθανασάκης κ.ά., 2013). Αυτός ο πολυδιάστατος ρόλος απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την ανάπτυξη νέων διδακτικών δεξιοτήτων και ευαισθησίας στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (Κοσσυβάκη, 2003).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η αφορμή για την έρευνα

Το σχολικό έτος 2020-21 λειτούργησε πρώτη φορά το Τμήμα Νηπιαγωγείου ΔΥΕΠ Κορίνθου ως Παράρτημα του 16ου Νηπιαγωγείου, σηματοδοτώντας την έναρξη συνεργασίας μεταξύ των δύο τμημάτων. Όραμα των εκπαιδευτικών του σχολείου υπήρξε η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου που θα προάγει την ισότητα και θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως γλωσσικών ή πολιτισμικών διαφορών. Με την πάροδο του χρόνου η συνεργασία μεταξύ των δύο τμημάτων ενισχύθηκε, αποκτώντας μεγαλύτερη ουσία και αποτελεσματικότητα. Τη σχολική χρονιά 2023-24 οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στην υλοποίηση ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης, το οποίο φιλοδοξούσε να γεφυρώσει περαιτέρω τις διαφορές και να ενισχύσει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο πληθυσμών.

2.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής μιας ακολουθίας εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, μέσω της υλοποίησης δράσεων διαπολιτισμικού περιεχομένου, στην καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων αποδοχής, αλληλοκατανόησης και συνεργασίας μαθητών/τριων νηπιαγωγείου προερχόμενων από διαφορετικές πολιτισμικές, γλωσσικές και κοινωνικές αφετηρίες. Τα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς επηρεάζει η συμμετοχή μαθητών/τριων νηπιαγωγείου σε διαπολιτισμικές δράσεις, την ανάπτυξη θετικών στάσεων αποδοχής προς τη διαφορετικότητα;
- Ποια είναι η επίδραση των δράσεων διαπολιτισμικού περιεχομένου στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριων νηπιαγωγείου με διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές αφετηρίες;

2.3. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 35 νήπια α’ και β’ ηλικίας εκ των οποίων τα 20 νήπια ήταν γηγενή και φοιτούσαν σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο αστικής περιοχής και τα 15 νήπια ήταν προσφυγόπουλα και φοιτούσαν στο Τμήμα ΔΥΕΠ, το οποίο στεγαζόταν εντός της Ελεγχόμενης Δομής Αιτούντων Άσυλο στην πόλη της Κορίνθου. Τα παιδια πρόσφυγες δεν ομιλούσαν την ελληνική γλώσσα, ενώ προέρχονταν από 6 διαφορετικές χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Δεν υπήρχε κοινή γλώσσα επικοινωνίας τόσο με τις εκπαιδευτικούς, όσο και μεταξύ όλων των νηπίων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Στον Πίνακα 1 αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων μαθητών/τριων. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν οι 4 εκπαιδευτικοί ΠΕ60 (2 μόνιμες και 2 αναπληρώτριες) που εργάζονταν στα 2 Τμήματα.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

	Ελλάδα	Συρία	Αφγανιστάν	Πακιστάν	Κονγκό	Καμερούν	Σομαλία	Σύνολο
Αγόρι Ν	6	2	1	-	-	-	-	9
Κορίτσι Ν	3	1	1	-	-	-	1	6
Αγόρι Π	6	-	1	-	1	-	1	9

Κορίτσι Π	5	2	1	1	1	1	-	11
Σύνολο	20	5	4	1	2	1	2	35

2.4. Σχεδιασμός της παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε με στόχο να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική συνείδηση και τη συνεργασία στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου και είχε διάρκεια 8 μηνών (Νοέμβριος 2023- Ιούνιος 2024). Οι γονείς και κηδεμόνες όλων των εμπλεκόμενων μαθητών/τριων ενημερώθηκαν και συναίνεσαν εγγράφως για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα. Ενημερώθηκε και παραχώρησε άδεια εισόδου και εξόδου στην Ελεγχόμενη Δομή Αιτούντων Άσυλο ο Διοικητής αυτής. Ενημερώθηκε επίσης η Σύβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60 Κορινθίας, η Διευθ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Κορινθίας και η Συντονίστρια Εκπ/σης Προσφύγων στην Κόρινθο. Εξασφαλίσθηκε η δωρεάν μεταφορά όλων των μαθητών/τριων από το ΚΤΕΛ Κορίνθου προκειμένου να υλοποιούνται δράσεις εκτός σχολείου. Εξασφαλίσθηκε η δωρεάν συμμετοχή των μαθητών/τριων ΔΥΕΠ σε όλες τις δράσεις που οργάνωσε το τμήμα Γενικής Εκπαίδευσης (παρακολούθηση παράστασης κουκλοθεάτρου, συμμετοχή σε εργαστήρι χειροτεχνίας κτλ).

Οι δυο πρώτοι μήνες (Νοέμβριος & Δεκέμβριος 2023) αποτέλεσαν περίοδο γνωριμίας των μαθητών/τριων των 2 τμημάτων. Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν την περίοδο αυτή ήταν κυρίως εξωσχολικές επισκέψεις και ενδοσχολικές συμμετοχές παρακολούθησης παραστάσεων. Έτσι έγινε η γνωριμία μεταξύ των δύο διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών. Από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο 2024, οι δύο ομάδες συναντιόνταν κάθε Τετάρτη στους χώρους του τυπικού νηπιαγωγείου (τάξη, κουζίνα, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, αύλειος χώρος) καθώς και στην τάξη του τμήματος ΔΥΕΠ. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε 4 ανομοιογενείς υποομάδες με κριτήρια τη προέλευση, την ηλικία και τη δυναμική κάθε παιδιού. Κάθε υποομάδα είχε έναν συντονιστή εκπαιδευτικό και η σύνθεση των ομάδων παρέμεινε σταθερή έως την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 17 συνεδρίες διάρκειας 3 διδακτικών ωρών έκαστη. Οι 3 πρώτες-εισαγωγικές συναντήσεις είχαν στόχο τη γνωριμία, το συμβόλαιο και το δέσιμο των μαθητών/τριων των υποομάδων. Οι 3 τελευταίες συναντήσεις είχαν ως στόχο την προετοιμασία της κοινής γιορτής λήξης των 2 τμημάτων. Οι 11 συναντήσεις που αναπτύχθηκαν είχαν ως στόχο η κάθε υποομάδα: 1) να διερευνά ζητήματα διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος προκειμένου τα παιδιά που ανήκαν σε αυτή να γνωρίσουν τη χώρα και τον πολιτισμό του «άλλου» **και** να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ή 2) να συμμετέχει σε δράσεις και εκδηλώσεις σε συνεργασία με τις υπόλοιπες υποομάδες.

Κάθε εκπαιδευτική συνεδρία περιλάμβανε πέντε φάσεις: α) «Ζέσταμα» σε ολομέλεια μέσω μουσικοκινητικού παιχνιδιού, β) μετάβαση κάθε υποομάδας με τον συντονιστή της στο χώρο εργασίας και εισαγωγή στην «κεντρική έννοια», γ) ομαδοσυνεργατική εργασία και παραγωγή προϊόντος, δ) αλληλοενημέρωση από τις υποομάδες και παρουσίαση των παραχθέντων προϊόντων στην ολομέλεια, ε) κοινό διάλειμμα με παιχνίδι στην αυλή. Εφαρμόστηκε Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική στη θεματολογία, με τους εκπαιδευτικούς-συντονιστές να επιλέγουν θέματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τη δυναμική των υποομάδων.

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση του προγράμματος ήταν: είδη ζωγραφικής και χειροτεχνίας, χάρτες, υδρόγειος σφαίρα, υπολογιστές, διαδραστικός πίνακας, κινητές συσκευές, φωτογραφική μηχανή, εκτυπωτές, ηλεκτρική κουζίνα καθώς και πλατφόρμες και προγραμματα από τον υπολογιστή: You Tube, Google Earth, μηχανή αναζητησης Google, Spotify.

Το εργαλείο έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Ημερολόγιο Παρατήρησης. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν Ημερολόγιο, στο οποίο κατέγραφαν οτι αφορούσε τις σχέσεις που ανέπτυσσαν οι μαθητές/τριες μεταξύ τους καθώς και τη σύσταση των ομάδων κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και του διαλείμματος. Οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ΔΥΕΠ χρησιμοποίησαν και το καθημερινό Παρουσιολόγιο.

Τελικό **προϊόν** της συνεργασίας και ταυτόχρονα ολοκλήρωση του προγράμματος αποτέλεσε η γιορτή λήξης με τη συμμετοχή των 35 μαθητών/τριων και την παρουσία των οικογενειών όλων των παιδιών στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του νηπιαγωγείου Γενικής Εκπαίδευσης.

2.5. Διαδικασία

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά οι δράσεις που αναπτύχθηκαν ανα συνεδρία.

Πίνακας 2: Δράσεις που υλοποιήθηκαν ανά συνεδρία

Συνεδρία	Δράσεις			
Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2023	Επίσκεψη στη Δημ. Βιβλιοθήκη Κορίνθου Παιχνίδι του Κρυμμένου Θησαυρού στην πόλη Παρακολούθηση παράστασης κουκλοθεάτρου στο σχολείο Κατασκευές με θέμα το χειμώνα Επίσκεψη στο Νηπιαγωγείο ΔΥΕΠ και τραγούδια στον χώρο της Δομής Τραγούδια Πρωτοχρονιάς στους δρόμους της πόλης			
Ιανουάριος-Ιούνιος 2024	Δράσεις			
1η	Συμβόλαιο Ομάδας «*Ακούω Μοιράζομαι Βοηθάω*»			
2η	Παιχνίδια δεσίματος στην υπο-ομάδα			
3η	Όνομα Υποομάδας και σύμβολο			
	Α ΥΠΟ-ΟΜΑΔΑ	Β ΥΠΟ-ΟΜΑΔΑ	Γ ΥΠΟ-ΟΜΑΔΑ	Δ ΥΠΟ-ΟΜΑΔΑ
4η	Γνωρίζουμε τις Σημαίες	Γνωρίζουμε τις Σημαίες	Γνωρίζουμε τις Σημαίες	Γνωρίζουμε τις Σημαίες
5η	Google Earth: *εντοπισμός χωρών*	Χάρτης: *εντοπισμός χωρών*	Υδρόγειος Σφαίρα: *εντοπισμός χωρών*	Χάρτης: *εντοπισμός χωρών*
6η	Παιχνίδια: *κοινά παιχνίδια*	Μορφολογία: *πώς είναι οι χώρες μας*	Γραφή: *γράφουμε σε άλλες γλώσσες*	Μνημεία: *σημαντικά μνημεία των χωρών μας*
7η	Παιχνίδια: *κοινά παιχνίδια*	Μαγειρική: *Νανατ ή αλλιώς Τηγανίτες της γιαγιάς*	Κινούμενα σχέδια: *η Πέπα στα αράβικα*	Αρχιτεκτονική: *πώς είναι τα σπίτια στις χώρες μας*
	Ραμαζάνι: *τι είναι; Γιατί δεν ήρθαν οι φίλοι μας σήμερα στο σχολείο;*			

8η	Γιορτή για τη Τσικνοπέμπτη: *τσικνίζουμε στο Τμήμα ΔΥΕΠ με σουβλάκια κοτόπουλου*			
	Κατασκευή αποκριάτικης μάσκας	Κατασκευή αποκριάτικης μάσκας	Κατασκευή αποκριάτικης μάσκας	Κατασκευή αποκριάτικης μάσκας
9η	Αποκριάτικο πάρτυ			
10η	Γιορτή 25ης Μαρτίου- Παρέλαση			
11η	Παραμύθια: *παραμύθια από άλλες χώρες*	Τραγούδια: *ακούμε τραγούδια από τις χώρες μας*	Μουσική: *ακούμε μουσικές από τις χώρες μας και χορεύουμε*	Παραμύθια: *παραμύθια από άλλες χώρες*
12η	Εθελοντική εργασία διαμόρφωση αύλειου χώρου του τμήματος ΔΥΕΠ	Εθελοντική εργασία διαμόρφωση αύλειου χώρου του τμήματος ΔΥΕΠ	Εθελοντική εργασία διαμόρφωση αύλειου χώρου του τμήματος ΔΥΕΠ	Εθελοντική εργασία διαμόρφωση αύλειου χώρου του τμήματος ΔΥΕΠ
13η	Το βραχιόλι της φιλίας	Το βραχιόλι της φιλίας	Το βραχιόλι της φιλίας	Το βραχιόλι της φιλίας
14η	Συμμετοχή σε εργαστήρι πηλού- Βόλτα και παιχνίδι στην παραλία			
15η	Προετοιμασία για γιορτή λήξης/ σκηνικά/ κοστούμια			
16η	Προετοιμασία για γιορτή λήξης/ σκηνικά/ κοστούμια			
17η	Προετοιμασία για γιορτή λήξης/ σκηνικά/ κοστούμια			
	Γιορτή Λήξης			

2.6 Αποτελέσματα της έρευνας

Αναλύθηκαν τα Ημερολόγια Παρατήρησης που συστηματικά τηρούσαν οι εκπαιδευτικοί σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος ως προς τα 2 ερευνητικά ερωτήματα.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάπτυξη θετικών σχέσεων αποδοχής μεταξύ των μαθητών/τριών τεκμηριώνεται μέσω της σταδιακής ενίσχυσης της φιλίας και της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης. Η φιλία, ως ψυχοκοινωνική διαδικασία, χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη κοινωνικής επαφής, την εμπλοκή σε συνεργατικό παιχνίδι, καθώς και από την ανταλλαγή και τον διαμοιρασμό υλικών ή παιχνιδιών. Η συστηματική και διαρκής επαφή ενίσχυσε την ανάπτυξη αισθημάτων αποδοχής και αμοιβαιότητας εντός της υποομάδας, συμβάλλοντας καθοριστικά στη θεμελίωση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Η ενίσχυση της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης παρατηρήθηκε και μέσω της αυθόρμητης εμπλοκής των μαθητών/τριών σε κοινές δραστηριότητες, ιδίως κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και του διαλείμματος. Οι μαθητές/τριες αβίαστα και αυθόρμητα επέλεγαν να παίξουν ομαδικά παιχνίδια με τη συμμετοχή παιδιών από τα δύο τμήματα. Η ενσυνείδητη και θετική προσδοκία για τις συναντήσεις των ομάδων, όπως φάνηκε από εκδηλώσεις χαράς και

ανυπομονησίας, επιβεβαιώνει την ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού και ενισχύει τα δεδομένα που αφορούν τη δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας.

Η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας από τους/τις γηγενείς μαθητές/τριες αποτυπώθηκε μέσα από ποικίλες ενδείξεις αυξημένης διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε: 1) ενίσχυση του ενδιαφέροντος για τον δανεισμό ξενόγλωσσων παιδικών βιβλίων, τα οποία προηγουμένως δεν προτιμούνταν, 2) αυθόρμητη επιθυμία εκμάθησης βασικών λέξεων στις μητρικές γλώσσες των αλλόγλωσσων συμμαθητών/τριών, 3) μεταφορά ερεθισμάτων στο οικογενειακό περιβάλλον, όπως η αναζήτηση εθνοπολιτισμικών εμπειριών π.χ. παρασκευή ξένων συνταγών, ακρόαση τραγουδιών ή προβολή παιδικών προγραμμάτων σε άλλες γλώσσες. Οι συμπεριφορές αυτές υποδηλώνουν την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, πολιτισμικού ενδιαφέροντος και θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών εκδηλώθηκε αρχικά σε επίπεδο δυάδων εντός των υποομάδων, δημιουργώντας το πλαίσιο για σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης. Σταδιακά η συνεργατική διάδραση επεκτάθηκε σε επίπεδο υποομάδας, με τους συμμετέχοντες/ουσες να συντονίζουν συλλογικά τις ενέργειές τους για την επίτευξη κοινών στόχων. Η εμπλοκή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, τόσο στο πλαίσιο του προγράμματος όσο και εντός της σχολικής τάξης, ενίσχυσε τη δέσμευση όλων των παιδιών – ανεξαρτήτως γλωσσικής ή πολιτισμικής προέλευσης – στις συλλογικές δράσεις, προάγοντας ταυτόχρονα τη διαπολιτισμική κατανόηση και ενδυναμώνοντας τη συνοχή της ομάδας.

Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών ενισχύθηκε περαιτέρω μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε δραστηριότητες που απαιτούσαν συντονισμό, κατανομή ρόλων και αποτελεσματική επικοινωνία. Η κορύφωση της συνεργασίας παρατηρήθηκε στη συλλογική προσπάθεια των 35 μαθητών/τριων για την υλοποίηση της τελικής γιορτής όπου οι μαθητές/τριες λειτούργησαν ως ενιαία ομάδα, υπερβαίνοντας πολιτισμικά και γλωσσικά όρια. Η επιτυχία της δράσης ανέδειξε την αναπτυγμένη ικανότητά τους για συνεργατική επίτευξη στόχων, προάγοντας παράλληλα τις αρχές της ενότητας, της ένταξης και της συμπερίληψης.

Τα επιπλέον ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα αναδεικνύουν σημαντικές πτυχές της επιτυχίας του προγράμματος και της θετικής ανταπόκρισης των συμμετεχόντων. Η συνεχής φοίτηση των μαθητών/τριών του τμήματος ΔΥΕΠ από τα μέσα του προγράμματος καταδεικνύει την ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας και την προοδευτική ενσωμάτωσή τους στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον η καθολική αναγνώριση όλων των εκπαιδευτικών ως διδασκουσών από το σύνολο των μαθητών/τριών στο τέλος του προγράμματος αποτελεί ένδειξη επιτυχούς παιδαγωγικής σχέσης και αποτελεσματικής διδακτικής συνέργειας.

Η ενεργός συμμετοχή όλων των οικογενειών στην τελική γιορτή αποτελεί ισχυρή ένδειξη κοινωνικής αποδοχής και υποστήριξης του προγράμματος από την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Ιδιαίτερα οι οικογένειες των γηγενών μαθητών/τριών επέδειξαν θετική στάση απέναντι σε όλες τις δράσεις, παρέχοντας τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή των παιδιών τους σε δραστηριότητες εντός της ελεγχόμενης δομής. Η συνολική ανταπόκριση μαθητών/τριών και οικογενειών αναδεικνύει την επιτυχία του προγράμματος στην καλλιέργεια ενός συμπεριληπτικού, συνεργατικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποφέρει πολλαπλά οφέλη τόσο στα άμεσα εμπλεκόμενα μέλη όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον (An & Meaney, 2015). Η συστηματική συμμετοχή νηπίων με ποικίλα γλωσσικά, φυλετικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά σε διαπολιτισμικά προγράμματα ενισχύει τη διαπολιτισμική ευαισθησία, καλλιεργεί στάσεις αποδοχής απέναντι στην ετερότητα και προάγει συνθήκες ουσιαστικής συνεργασίας. Οι σχέσεις αποδοχής δομούνται μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές που ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και την αμοιβαία αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών.

Η ενσωμάτωση αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την άρση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής περιθωριοποίησης, διασφαλίζοντας τη συμμετοχή τους τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη σχολική ζωή. Η εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και την κοινωνική συνοχή συμβάλλει στην ενίσχυση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και στην καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν. Παράλληλα η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών και ενισχύει το μαθησιακό τους κίνητρο. Συνεπώς η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να λειτουργεί ως φορέας εκπαιδευτικής ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, διασφαλίζοντας το καθολικό δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Η συνύπαρξη γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο προάγει τη διαπολιτισμική συνείδηση και ενισχύει την κοινωνική προσαρμοστικότητα. Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση ενδυναμώνει την αποδοχή της ετερότητας, συμβάλλοντας στην αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ταυτόχρονα η αντιμετώπιση επικοινωνιακών και πολιτισμικών διαφορών ενισχύει δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργατικότητα και η προσαρμοστικότητα. Κατ' επέκταση η εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή και ενδυναμώνει την ικανότητα των μαθητών/τριών να λειτουργούν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά και παγκοσμιοποιημένα περιβάλλοντα.

Το συμπεριληπτικό σχολείο αποτελεί κρίσιμο μηχανισμό για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, διευκολύνοντας τη μετάβαση από τη σχολική στην κοινωνική ενσωμάτωση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα κύρια οφέλη της συμπερίληψης αφορούν τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, την καλλιέργεια αλληλοσεβασμού και τη μείωση των προκαταλήψεων κατά περιθωριοποιημένων ομάδων (Ainscow & Messiou, 2017). Αν και το σχολείο δεν μπορεί να εξαλείψει πλήρως τις κοινωνικές ανισότητες, δύναται να τις αμβλύνει μέσω κατάλληλων δομών και πρακτικών. Η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων στη Γενική Εκπαίδευση αυξάνει τις πιθανότητες κοινωνικής αποδοχής, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση συνεκτικών και συμπεριληπτικών κοινωνιών (Carter et al., 2015).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασάκης, Ν. & Μήτρεντση, Α. (2013). *Πρακτικές και στάσεις των δασκάλων απέναντι στη διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών στη σχολική τάξη: Το πρόβλημα της διαφοροποίησης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια.* Αθήνα: Gutenberg.

Μάμας, (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος, (Επιμ. Εκδ) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (80-95). Καβάλα, Σαίτα.

Μπρούζος, Α. (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής.* Αθήνα: Gutenberg.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες.* Αθήνα: Διάδραση.

Σούλη, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους»* (Τόμ. Α΄). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6,*7-16.

Ainscow, M. & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change, 19*(1), 1-17.

An, J. & Meaney, K. (2015). Inclusion Practices in Elementary Pgysical Education: A Social-cognitive Perspective. *International Journal of Disability, Development and Education, 62*(2), 143-157.

Barton, L. & Armstrong, F. (2007). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education (*4th εκδ.). London: Springer.

Barton, E.E. & Smith, B.J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *SAGE Journals, 35*(2).

Booth, T. and Ainscow, M (2002) Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education, Ηνωμένο Βασίλειο.

Boroson, B. (2017). Inclusive education: Lessons from history. *Educational Leadership, 74,*(7), 18-23.

Broderick, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, D. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice, 44*(3), 194-202.

Davies, L. & Talbot, C. (2008). Comparative Education Review 52:4, 509-518.

Maadad, N. & Matthews, J. (2018). Schooling Syrian refugees in Lebanon: building hopeful futures. *Educational Review, 72*(4), 459-474.

McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of Literature. Review of Educational Research 75(3): 329-64.

Meijer, C.J. & Watkins, A. (2019). Fiancinf special needs and inclusive education: From Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7/8), 705-721.

Sirin, S.& Rogers-Sirin, L. (2015).*The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children.* Washington, DC: Migration Policy Institute.

Özer, S., Şirin, S.& Oppedal, B. (2013). Bahcesehir Study of Syrian Refugee Children in Turkey. Retrieved from http:// www.fhi.no/dokumenter/4a7c5c4de3.pdf

OECD (2018) *The future of Education and skills. Education 2030. The future we want.* Paris: OECD

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.* Paris: OECD Publishing.

Topping, KJ. & Maloney, S. (2005). Introduction, in K. Topping & S. Maloney (eds) *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education.* Abingdon: Routledge Falmer.

Voltz, D., Brazil, N. & Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education a practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic 37*(1), 23-30.

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO, 2002. *Universal Declaration on Cultural Diversity.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Winthrop,R. & Kirk, J. (2008). Learning for a Bright Future: Schooling, Armed Conflict and Children ‘s Well ‘Being. *Comparative Education Review, 52*(4), 639-661.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Γελαστοπούλου Μαρία
Σύμβουλος Α΄ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Περίληψη

Η παιδαγωγική της ένταξης εστιάζει στην ανάδειξη της φωνής των μαθητών/τριών υπό την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κριτικής παιδαγωγικής. Πρόκειται για μια πρακτική/προσέγγιση που χαρακτηρίζει ένα δημοκρατικό σχολείο στοχεύοντας στην συν-διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από εκπαιδευτικούς και παιδιά. Περιλαμβάνεται στη Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του παιδιού, στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες συνεργατικής κατασκευής της γνώσης αποτελεί δείκτη ποιότητας των εκπαιδευτικών εμπειριών και σύμφωνα με την διεθνή ερευνητική δραστηριότητα επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και όχι μόνο για τους/τις μαθητές/τριες.

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται ενδεικτικές πρακτικές ανάδειξης της φωνής των νηπίων με και χωρίς αναπηρία στο πλαίσιο υλοποίησης μιας έρευνας δράσης για την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών συμπερίληψης κατά την εφαρμογή και το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης σε νηπιαγωγείο με Τμήμα Ένταξης. Καταδεικνύονται άμεσα τα θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά, τις εκπαιδευτικούς και την οικογένεια.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, ενεργητική συμμετοχή, ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, ανάδειξη της φωνής των νηπίων

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονου διαλόγου, ιδιαίτερα μετά τη δημοσίευση της «Διακήρυξης της Σαλαμάνκα και Πλαισίου Δράσης για την Εκπαίδευση των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες» (UNESCO, 1994) και τη Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η Ατζέντα 2030 του ΟΗΕ που περιλαμβάνει τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης μεταξύ των οποίων ο 4ος αφορά στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη διασφάλιση μιας χωρίς αποκλεισμούς, ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση που προάγει τις ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους. Ειδικότερα, αναφέρεται στην εξάλειψη των διακρίσεων στην εκπαίδευση και διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, για τους ευάλωτους μαθητές/τριες, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες, των αυτόχθονων πληθυσμών και των παιδιών που βρίσκονται σε ευάλωτη κατάσταση (ΟΗΕ, 2015).

Παράλληλα, η έμφαση στα δικαιώματα και στην ανάδειξη της φωνής των μαθητών/τριών έχει ενισχυθεί σημαντικά από τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nation Convention on the Rights of the Child, 1989), ιδιαίτερα μέσα από την έμφαση στην αναγνώριση και ακρόαση των απόψεων των μαθητών/τριών. Αυτή η τοποθέτηση οδηγεί στην αναγκαιότητα κινητοποίησης και αλλαγής οπτικής και πρακτικών από όσους/ες ασχολούνται με την εκπαίδευση και είναι αρμόδιοι/ες για τη χάραξη πολιτικής λαμβάνοντας ιδιαίτερα υπόψη εκείνους/ες τους/τις μαθητές/τριες που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες και προτείνοντας πιο αποτελεσματικούς τρόπους που να διασφαλίσουν ότι όλα τα παιδιά συμπεριλαμβάνονται ισότιμα στην εκπαίδευση και

οι απόψεις τους εισακούγονται (Ainscow & Messiou, 2017· Αυγητίδου, Γεωργοπούλου & Μουταφίδου, 2013).

Ολοένα και περισσότερο οι προβληματισμοί αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ετερογένεια των μαθητών/τριών στο σχολείο, την αποτελεσματική διαχείρισή της και η ιδέα της ενεργητικής συμμετοχής και της ανάδειξης των μαθητικών φωνών στα σχολεία συνδέονται με την έννοια της συμπερίληψης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς οι θεωρίες της υποστηρίζουν την κρίσιμη σημασία των απόψεων όλων των μελών μιας ομάδας (συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών). Επιπροσθέτως, υποστηρίζεται πως η έννοια της φωνής των μαθητών/τριών συνδέεται άμεσα με τη δημοκρατία και τη δημιουργία Ενός δημοκρατικού σχολείου για όλα τα παιδιά με μαθητοκεντρικό, συμμετοχικό χαρακτήρα και προσανατολισμό (Messiou et al., 2022a, b). Ως εκ τούτου, η ακρόαση της φωνής των παιδιών στην εκπαίδευση και η συμμετοχή τους στη λήψη σημαντικών αποφάσεων που τα αφορά αποτελεί εκδήλωση/εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και μέσο προώθησής της στα σχολεία (Messiou, et al, 2024). Κατ΄ επέκταση, η φωνή των μαθητών/τριών συμβάλει στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών και δημοκρατικών κοινωνιών και ως εκ τούτου κρίνεται σκόπιμο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας να κατευθύνονται οι σχεδιασμοί παρεμβάσεων προς την ενεργή συμμετοχή των παιδιών και τη συνεργατική διδασκαλία. Επίσης, η σημασία της φωνής των μαθητών/τριών και της ενεργούς συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, αναδεικνύεται τόσο στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής όσο και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που τεκμηριώνουν την αναγκαιότητα συνεργατικής κατασκευής της γνώσης και ενεργούς συμμετοχής των παιδιών (Vygotsy, 1978). Επίσης, αποτελεί δείκτη ποιότητας των εκπαιδευτικών εμπειριών, σύμφωνα με τις εκθέσεις του ΟΟΣΑ (OECD, 2006) και σύμφωνα με την διεθνή ερευνητική δραστηριότητα επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και όχι μόνο για τους/τις μαθητές/τριες (Αυγητίδου και συν., 2024· Γελαστοπούλου, 2024·Gillett-Swan & Baroutsis, 2023· Messiou et al, 2022b·Αυγητίδου, Γεωργοπούλου, & Μουταφίδου, 2013). Ειδικότερα η υιοθέτηση και εφαρμογή πρακτικών που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και την ανάδειξη της φωνής τους στην προσχολική εκπαίδευση (λαμβάνοντας υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών) είναι καθοριστικές για την μετακίνηση προς μια συμπεριληπτική εκπαίδευση και κουλτούρα καθώς και τη διαμόρφωση πολιτών (και κατά επέκταση κοινωνιών) με δημοκρατικά χαρακτηριστικά και αξίες που προωθούν το σεβασμό, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τα δικαιώματα των διαφορετικών «άλλων».

Τα τελευταία χρόνια η συζήτηση για τα εν λόγω ζητήματα φαίνεται να είναι εντονότερη και να έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών, της επιστημονικής κοινότητας, γενικότερα, και των υπευθύνων χάραξης πολιτικών για την προώθηση πρακτικών που προωθούν τη φωνή των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση. Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις, που οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τον πλήρη έλεγχο, φαίνεται να συνοδεύονται, παράλληλα, από πιο νεωτεριστικές προσεγγίσεις, οι οποίες αναγνωρίζουν τη φωνή των παιδιών ως σημαντικό παράγοντα αλλαγής, ικανό να συμβάλει στην βελτίωση των κοινωνιών στη βάση μιας πιο δικαιωματικής προσέγγισης και συμπεριληπτικής οπτικής (Gillett-Swan & Baroutsis, 2023· Cook-Sather, 2018). Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών φαίνεται να αποτελεί μια παιδαγωγική και πολιτική πρόκριση στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε επίπεδο διακηρύξεων, τουλάχιστον, ωστόσο τίθεται το ερώτημα κατά πόσο μια τέτοια διασφάλιση αποτελεί εύκολη υπόθεση; Το εγχείρημα αυτό συνδέεται και με την προσδοκία πως οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών και θα εφαρμόσουν πρακτικές που συμπεριλαμβάνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τη φωνή τους για να εφαρμόσουν μια πιο συμμετοχική παιδαγωγική (Scarparolo & MacKinnon, 2022).

Η ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο της εκπαίδευσης καταδεικνύει περιορισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές τέτοιου χαρακτήρα. Σαφώς, ένα σύνολο πολυεπίπεδων παραγόντων (κοινωνικοπολιτισμικών, πολιτικών, σκοπιμοτήτων και προτεραιοτήτων, κ.ά.) συμβάλουν σε αυτό μεταξύ των οποίων και οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις, οι προτεραιότητες και οι προσδοκίες των

εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν τη δημιουργία ευκαιριών για συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αυγητίδου και συν, 2024· Gillett-Swan & Baroutsis, 2023). Λαβάνοντας υπόψη τις προαναφερόμενες διαπιστώσεις, μια σειρά ερευνών φαίνεται να μελετά ζητήματα σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση και την υποστήριξη τους για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Festa & Di Leva, 2025·Αυγητίδου και συν. 2024 ·Γελαστοπούλου, 2024· Messiou, et al, 2024· Gillett-Swan & Baroutsis, 2023· Messiou, et al, 2022a· Scarparolo & MacKinnon, 2022· Voet & De Wever, 2018· Robertson, 2017· Bourke & MacDonald, 2016). Παρότι η ενεργός συμμετοχή των παιδιών θεωρείται σημαντική στην εκπαίδευση, δεν αποτελεί κοινή πρακτική (Αυγητίδου και συν, 2024) και ιδιαίτερα στην προσχολική εκπάιδευση που επικρατεί η αντίληψη πως τα νήπια δε μπορούν να πάρουν αποφάσεις για σημαντικά ζητήματα.

Απαντώντας στην περιοριστική αυτή πεποίθηση, η παρούσα μελέτη στοχεύει στην παρουσίαση ενδεικτικών δραστηριοτήτων/πρακτικών που εφαρμόστηκαν για την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των νηπίων και της ανάδειξης των φωνών νηπίων με και χωρίς αναπηρία καθώς και των δυνατοτήτων τους αναφορικά με την ουσιαστική συμβολή τους στο σχεδιασμό μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η μελέτη αυτή εδράζει στον ισχυρισμό/πεποίθηση πως η αξιοποίηση της φωνή των μαθητών/τριών μπορεί να αποτελέσει μέσο για την προώθηση και εγκαθίδρυση της συμπερίληψης στα σχολεία.

Πριν την παρουσίαση των δραστηριοτήτων/πρακτικών που εφαρμόστηκαν, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστούν οι έννοιες συμπερίληψη και συμπεριληπτική εκπαίδευση, συμμετοχή και φωνή των μαθητών/τριών και πώς συνδέονται, καθώς έχουν προσλάβει κατά καιρούς διαφορετικές νοηματοδοτήσεις από διαφορετικά άτομα και σε διαφορετικά πλαίσια και επιστημονικά πεδία. Ειδικότερα, ο βαθμός και ο τρόπος συμμετοχής των μαθητών/τριών, ανάλογα με το πώς γίνεται αντιληπτός, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο είδος των δραστηριοτήτων και των πρακτικών που θα υιοθετηθούν, οι οποίες αντίστοιχα μπορεί να επιτυγχάνουν την ουσιαστική ακρόαση των μαθητικών φωνών και τη διαμόρφωση συμπεριληπτικών, δημοκρατικών, συμμετοχικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων ή το διαχωρισμό, τον αποκλεισμό και τη διατήρηση παραδοσιακών προσεγγίσεων ελέγχου και εξουσίας.

2. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και η ανάδειξη της φωνής τους στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Θεωρητική πλαισίωση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση του θεμελιώδους δικαιώματος στην εκπαίδευση, της ισότιμης πρόσβασης όλων των παιδιών, ανεξαιρέτως, στην εκπαίδευση. Η συμπερίληψη είναι ένας όρος που έχει προσλάβει ποικίλες και αμφιλεγόμενες νοηματοδοτήσεις και ερμηνείες που συχνά ταυτίζονται με την ενσωμάτωση και τον αφομοιωτικό της χαρακτήρα ως εκ τούτου είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί πως στην παρούσα μελέτη η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνάδει με την προσέγγιση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, όπως αναφέρεται στην παρ. 11 του άρθ.4 του Γενικού Σχολίου του ΟΗΕ επί του άρθρου 24 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με αναπηρία ως εξής: *μια διαδικασία συστηματικής μεταρρύθμισης, η οποία περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, στις μεθόδους διδασκαλίας, στις προσεγγίσεις, στις δομές και στις στρατηγικές στην εκπαίδευση, προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια, με σκοπό να παρέχονται σε όλους τους μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας μια ισότιμη και συμμετοχική μαθησιακή εμπειρία και ένα περιβάλλον που θα αντιστοιχεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις και στις προτιμήσεις τους* (United Nations, 2016). Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία αναζήτησης αποτελεσματικών τρόπων προσέγγισης όλων των μαθητών/τριών, με έμφαση στην ενεργή παρουσία και συμμετοχή τους, μια εκπαιδευτική προσέγγιση που επικεντρώνεται στη διερεύνηση και άρση των εμποδίων στη μάθηση προς όφελος όλων των μαθητών (UNESCO, 2017). Η συμπερίληψη απαιτεί τον μετασχηματισμό των υπαρχουσών

δομών (Slee, 2011), με στόχο την ανάπτυξη δημοκρατικών κοινωνιών, όπου όλα τα μέλη συμπεριλαμβάνονται ισότιμα κατά τη λήψη αποφάσεων και λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες για να επηρεάσουν το αποτέλεσμα.

Επίσης, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία (Ν.4823/2021) «Ενταξιακή Εκπαίδευση είναι η εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα όλων των μαθητών». Αποσαφηνίζεται πως α) δεν ταυτίζεται με την «ειδική εκπαίδευση» και β) αφορά παιδιά με αναπηρία, παιδιά με οποιοδήποτε χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα (π.χ. Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, παλιννοστούντες, με δυσμενείς οικογενειακές και κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες), παιδιά με αυξημένο κίνδυνο για αναπτυξιακές και μαθησιακές δυσκολίες και χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά».

Η έννοια της φωνής των μαθητών συνδέεται άμεσα την συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι ευρεία και πολυσήμαντη. Συνήθως περιγράφεται ως η έκφραση απόψεων, συναισθημάτων, επιλογών, προτάσεων και ανατροφοδότησης από τους μαθητές και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ενεργειών και συμπεριφορών, όπως η παρουσία τους, η έκφραση απόψεων με λεκτικά ή μη λεκτικά μέσα, η συμμετοχή σε διάλογο για ζητήματα που τους αφορούν, καθώς και η ενεργή συμμετοχή σε λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με το σχολείο και τους εμπλεκόμενους φορείς. Οι «σιωπές» είναι εξίσου σημαντικές με τη φωνή και δεν πρέπει να θεωρούνται ουδέτερες, αλλά ως ουσιώδεις φωνές που πρέπει να ακούγονται. Κρίνεται σημαντικό οι διαφορές στις απόψεις να λαμβάνονται υπόψη έμπρακτα. Επίσης, όσοι/ες εργάζονται με μαθητές/τριες με αναπηρίες χρειάζεται να κατανοήσουν την επείγουσα ανάγκη να δίδεται φωνή στους/στις εν λόγω μαθητές/τριες, καθώς συνήθως δεν ακούγονται (Festa & Di Leva, 2025). Η φωνή των μαθητών/τριών είναι δυναμική και εξαρτάται από το εκάστοτε πλαίσιο και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα και ως εκ τούτου, ξεπερνά τα λόγια ή τις πράξεις του κάθε παιδιού (Messiou, et al, 2024· Cook-Sather, 2018). Η φωνή των μαθητών μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης και ως κλειδί για την ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής, δημοκρατικής εκπαίδευσης στα σχολεία (Bourke & MacDonald, 2016). Επιπλέον, μπορεί να προσεγγιστεί με διαφορετικούς τρόπους και συγκεκριμένα από το να αντιμετωπίζονται οι μαθητές/τριες ως πηγές δεδομένων, ως ενεργοί ανταποκριτές, ως συνερευνητές και ως ερευνητές (Messiou, 2024· Ashton-Hay & Williams, 2023). Ο διαφορετικός βαθμός εμπλοκής επιφέρει διαφορετικά αποτελέσματα. Ως ερευνητές, οι μαθητές κατέχουν ισχυρότερη φωνή και έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν αλλαγές στα σχολεία μέσω των προτάσεων και των ενεργειών τους. Η ακρόαση των απόψεων όλων των μαθητών/τριών σηματοδοτεί την αποδοχή και το σεβασμό και ως εκ τούτου αποτελεί πρακτική εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης. Η φωνή των μαθητών/τριών θεωρείται μια ενεργή ευκαιρία που ενθαρρύνει τους μαθητές να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των μαθησιακών εμπειριών τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από δραστηριότητες που ενεργοποιούν τους μαθητές, αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις και «αγκαλιάζουν» την διαφορετικότητά τους (Messiou et al, 2022a).

Ο όρος «συμμετοχή» στην εκπαίδευση σχετίζεται κυρίως με τη λήψη αποφάσεων από τα παιδιά για ζητήματα που βιώνουν καθημερινά και υπό αυτήν την έννοια, τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα εκφέροντας τη γνώμη τους, λαμβάνοντας συλλογικές αποφάσεις για ποικίλες δράσεις και έχοντας ρόλο στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε εκπαιδευτικές διαδικασίες αποτελεί προϋπόθεση μάθησης σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky, 1987) και καταλαμβάνει ένα συνεχές φάσμα με διαφορετικό βαθμό συμμετοχής που κυμαίνεται από τη μη συμμετοχή (συμπεριλαμβανομένης της χειραγώγησης και της επιφανειακής εκπροσώπησης) έως και την πλήρη συμμετοχή (συμπεριλαμβανομένης της ανατεθειμένης, της διαβουλευμένης, της κοινής λήψης αποφάσεων που οδηγείται από ενήλικες, της πρωτοβουλιωδούς συμμετοχής παιδιών και της κοινής λήψης αποφάσεων από παιδιά). Η συμμετοχική εμπλοκή περιλαμβάνει κάτι παραπάνω από το να εκφράζει κάποιος τις απόψεις τους. Απαιτεί από τους ενήλικες να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη

όσα λέγονται και να δρουν βάσει αυτών. Ενώ η εμπλοκή αποτελεί το ελάχιστο αναμενόμενο, η συμμετοχική φωνή ενσωματώνει κάτι περισσότερο από απλή εμπλοκή. Το νόημα της «συμμετοχής» μετακινείται από την απλή διαβούλευση στην πραγματική συμμετοχή, η οποία αφορά ακόμα και τα πολύ μικρά παιδιά που με τη λήψη αποφάσεων για θέματα που τα αφορούν μπορούν να οδηγήσουν σε ποιοτικές αλλαγές. Με την έλλειψη συμμετοχής και στο όνομα του προστατευτισμού, τα παιδιά συχνά εξαιρούνται από το δημοκρατικό δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τη ζωή τους (Messiou, et al, 2024· Ashton-Hay & Williams, 2023).

Οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες που ενισχύουν τη φωνή των μαθητών/τριών στα σχολεία είναι ποικίλες, όπως διατύπωση γνώμης σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική ζωή και την εκπαιδευτική διαδικασία και γενικά η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο τάξης ή σχολείου, η συνδιαμόρφωση της μαθησιακής/εκπαιδευτικής εμπειρίας με τους/τις εκπαιδευτικούς, η οργάνωση βιωματικών και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, η αυτοαξιολόγηση του/της μαθητή/τριας και η ετεροαξιολόγηση από και για τον/τη μαθητή/τρια αλλά και η εποικοδομητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιείται ως μέρος της αναστοχαστικής, ανατροφοδοτικής, εκπαιδευτικής διαδικασίας, η άμεση εμπλοκή μαθητών στην επίλυση συγκρούσεων/bullying, η συμμετοχή τους σε μαθητικά συνέδρια ή φόρουμ διαβούλευσης, κ.ά. (Messiou et al, 2024· Αυγητίδου, 2013). Η ανασκόπηση 49 μελετών για τη φωνή των μαθητών εντόπισαν τρεις βασικούς στόχους αυτών των πρωτοβουλιών: αλλαγή στο σχολείο, ενδυνάμωση των μαθητών και βελτίωση της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών (Gonzalez, Hernandez-Saca, & Artiles, 2017). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση της φωνής των μαθητών. Τα σχολεία λειτουργούν υιοθετούν, κυρίως, ένα ενήλικο-κεντρικό προσανατολισμό που η εξουσία είναι εμφανής. Ο τρόπος διαχείρισης αυτής της εξουσίας και ο βαθμός αυτονομίας που παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες καθρεφτίζει τη στάση του σχολείου απέναντι στη φωνή των μαθητών. Παρότι δεν είναι εφικτό να εφαρμόζονται όλες οι προτάσεις των παιδιών, η αναγνώρισή τους και η τροποποίηση των πρακτικών βάσει των απόψεών τους συμβάλει στη διαμόρφωση πιο ενταξιακών περιβαλλόντων. Όταν οι φωνές των μαθητών/τριών είναι επιφανειακές ή χειραγωγούνται, δηλαδή δεν υπάρχει ανταπόκριση, παρότι επιτρέπεται η έκφρασή τους, τα παιδιά αποξενώνονται, μειώνεται η αυτονομία, η αυτοπεποίθηση και το αίσθημα του ανήκειν. Αυτό που προέχει στη συμμετοχή των παιδιών είναι το δικαίωμα τους να επιθυμούν ή να αρνούνται να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα (Γελαστοπούλου, 2024· Messiou, et al, 2024).

3. Μεθοδολογία - πλαίσιο υλοποίησης των πρακτικών ενεργούς συμμετοχής και ανάδειξης της φωνής των νηπίων

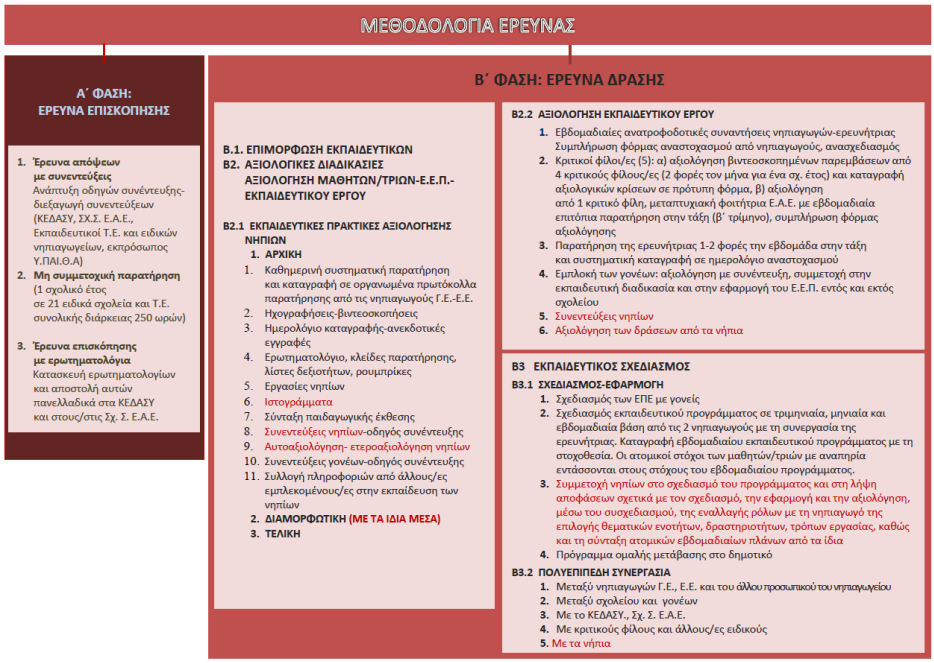
Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί η παρουσίαση εκπαιδευτικών πρακτικών και δραστηριοτήτων ανάδειξης της φωνής των νηπίων με και χωρίς αναπηρία μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο αξιολόγησης, σχεδιασμού και εφαρμογής των διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό αυτές οι πρακτικές να αποτελέσουν την αφετηρία για την περαιτέρω ανάπτυξη συμπεριληπτικών περιβαλλόντων, τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη συνολική πρόοδο των παιδιών.

Οι πρακτικές που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία (Εικόνα 1, άξονες Β2.1.1.6, Β2.1.1.8, Β2.1.1.9, Β2.2., Β2.3., Β25, Β2.2.6, Β3.1.3,, Β3.2.5) αποτελούν μέρος μιας έρευνας δράσης που αφορά στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και διαδικασιών κατά την εκπαίδευση νηπίων με και χωρίς αναπηρία και την εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμαμτος Εκπαίδευσής (ΕΠΕ) τους. Η έρευνα δράσης αποτέλεσε τη β΄φάση ενός ευρύτερου ερευνητικού εγχειρήματος αναφορικά με την εφαρμογή του ΕΠΕ στην Ελλάδα (Εικόνα 1) με στόχο την εφαρμογή νέων, ενταξιακών πρακτικών συμπεριλαμβανομένων και αυτών που διασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή και την ανάδειξη της φωνής των νηπίων με και χωρίς αναπηρία, την ανάδειξη των προκλήσεων που προκύπτουν και των προοπτικών που διανοίγονται για την προώθηση της συμπερίληψης και τη δημιουργία ενός ισότιμου δημοκρατικού σχολείου. Γενικός στόχος της έρευνας δράσης είναι η βελτίωση/αλλαγή της «προβληματικής» κατάστασης που αποτυπώθηκε από την επισκοπική έρευνα

(α΄φάση) αναφορικά με την εφαρμογή του ΕΠΕ στην Ελλάδα (Nteropoulou-Nterou & Gelastopoulou, 2025).

Η εκπαιδευτική έρευνα, μέρος της οποίας παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, αποτελεί σχεδιασμό μικτών μεθόδων (mixed method designs) συλλέγοντας δεδομένα από πολλαπλές πηγές (ποιοτικά, ποσοτικά) (Εικόνα.1) επιχειρώντας μια ολιστική προσέγγιση του θέματος, τριγωνοποίηση και τη διεξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων (Creswell, 2016). Η έρευνα δράσης, στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόστηκαν δραστηριότητες/πρακτικές ενεργούς συμμετοχής των νηπίων, ως μέθοδος έρευνας έχει συνεργατικό και συμμετοχικό χαρακτήρα. Η υλοποίησή της ακολούθησε τα 3 στάδια, όπως αυτά αναδύονται από τη διεθνή βιβλιογραφία: α) εντοπισμός της προβληματικής κατάστασης βάσει δεδομένων, β) εφαρμογή νέων πρακτικών και διαδικασιών, ορισμένες εξ αυτών παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, με σκοπό τη βελτίωση και γ) αξιολόγηση της έρευνας (Κατσαρού, 2016). Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση περιεχομένου και η ερμηνεία τους αξιοποιεί συνδυαστικά το εννοιολογικό πλαίσιο που παρέχει η φιλοσοφία της συμπερίληψης, της φωνής των μαθητών και της συμμετοχής, όπως αναλύθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο και οι θεωρίες της κριτικής παιδαγωγικής.

Η παρούσα εργασία, καθώς διαπραγματεύεται ένα συγκεκριμένο μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού εγχειρήματος, όπως έχει αναφερθεί, εστιάζει στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών ως προς την αύξηση της ενεργούς συμμετοχής των νηπίων και στη συμβολή των εκπαιδευτικών πρακτικών ενεργούς συμμετοχής και ανάδειξης της φωνής των νηπίων που εφαρμόστηκαν κατά την έρευνα δράσης ως προς την πρόοδο των νηπίων με και χωρίς αναπηρία, τη διάνοιξη προοπτικών δημιουργίας Ενός δημοκρατικού, συμπεριληπτικού νηπιαγωγείου, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.



Εικόνα 1. Μεθοδολογία της ευρύτερης έρευνας μέρος της οποίας (Β΄φάση έρευνα δράσης, άξονες Β2.1.1.6, Β2.1.1.8, Β2.1.1.9, Β2.2., Β2.3., Β25, Β2.2.6, Β3.1.3,, Β3.2.5) παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία.

Τα ερευνητικά εργαλεία (Πίνακας 1) που αναπτύχθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας δράσης είναι ποικίλα, ποιοτικού και ποσοτικού χαρακτήρα (Creswell, 2016) και εξυπηρετούν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και την ανάδειξη της φωνής τους ως ισότιμοι συν-σχεδιαστές του προγράμματος, όπως πλαισιώθηκαν στη 2η ενότητα.

Πίνακας 1: Εργαλεία που αναπτύχθηκαν κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων για την ενεργό συμμετοχή των νηπίων

1.	Φύλλα αυτοαξιολόγησης δεξιοτήτων των νηπίων
2.	Φύλλα αξιολόγησης των δραστηριοτήτων και τρόπων εργασίας από τα νήπια
3..	Οδηγός συνέντευξης νηπίου/καταγραφή αυτοαξιολόγησης

4..	Εργαλείο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στην ομάδα από τα νήπια
5.	Οδηγός συνέντευξης νηπίου/αυτοαξιολόγηση νηπίου
6.	Οδηγός συνέντευξης τελικής αξιολόγησης από νήπια

Αναφορικά με το δείγμα, στην έρευνα δράσης εκτός τη γράφουσα ως ερευνήτρια συμμετείχαν νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης του Τμήματος Ένταξης του δημόσιου νηπιαγωγείου που υλοποιήθηκε η παρέμβαση, Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, πέντε κριτικοί φίλοι για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων, νήπια με και χωρίς αναπηρία της τάξης (20 χωρίς αναπηρία και 3 με αναπηρία), γονείς των νηπίων με και χωρίς αναπηρία), προσωπικό του ΚΕΔΑΣΥ της περιοχής ευθύνης του νηπιαγωγείου.

Αρχικά, αντλώντας από τα δεδομένα της έρευνας επισκόπησης στην α΄φάση (δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσας εργασίας) καθώς και από το πλαίσιο του νηπιαγωγείου που υλοποιήθηκε η έρευνα δράσης μέσω των συνεντεύξεων που προηγήθηκαν με τις νηπιαγωγούς (α΄φάση) και των παρατηρήσεων που υλοποιήθηκαν: α) αποτυπώθηκε η προβληματική εικόνα (στη συγκεκριμένη περίπτωση ο μικρός βαθμός ενεργούς συμμετοχής των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η άποψη των εκπαιδευτικών πως δεν είναι εύκολο τα νήπια να μπορούν να σχεδιάσουν το πρόγραμμα, καθώς δεν έχουν τις γνώσεις), β) σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν οι πρακτικές που αποτελούν αντικείμενο της εργασίας προκειμένου να αναδειχτούν οι ενδεχόμενες προκλήσεις και οι προοπτικές που διανοίγονται και γ) αξιολογήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, όπως προβλέπει η μεθοδολογία μιας έρευνας δράσης (Κατσαρού, 2016).

4. Παρουσίαση ενδεικτικών πρακτικών ενεργούς συμμετοχής και ανάδειξης της φωνής των νηπίων στο πλαίσιο της έρευνας δράσης-Συζήτηση

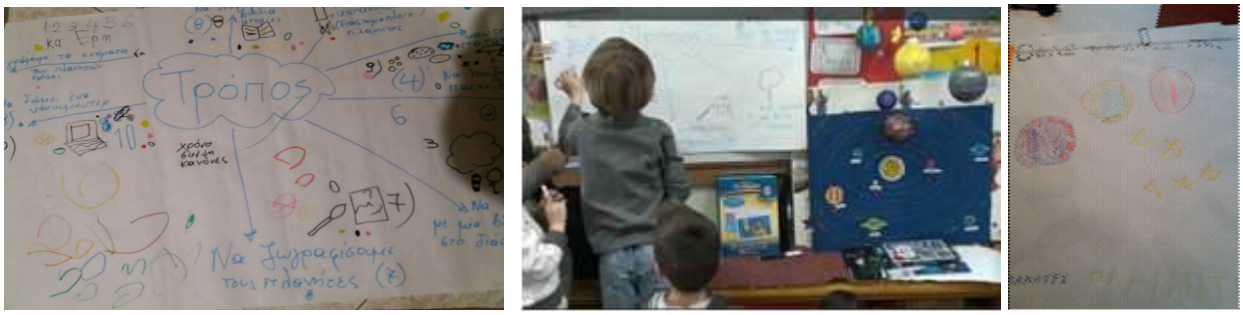
Κατά την υλοποίηση της έρευνας δράσης επιχειρήθηκε η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών που δεν εφαρμοζόταν στο νηπιαγωγείο (Εικόνα 1) σχετικά με τις αξιολογικές διαδικασίες, το σχεδιασμό και στην εφαρμογή των παρεμβάσεων και τις συνεργατικές διαδικασίες (Γελαστοπούλου, 2024). Στο πλαίσιο αυτό συμπεριλήφθηκαν δραστηριότητες και πρακτικές που αποτελούν το αντικείμενο της παρούσας εργασίας και προωθούν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και την ανάδειξη της φωνής τους λαμβάνοντας υπόψη το συμμετοχικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης και της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας (Messiou, 2024· Nteropoulou-Nterou, Gelastopoulou, 2025). Οι εν λόγω δραστηριότητες στόχευαν όχι μόνο στην απλή έκφραση απόψεων των νηπίων ως ένδειξη ακρόασης της φωνής τους ή πηγή πληροφοριών, αλλά και πρακτικής εφαρμογής των προτάσεών τους ως ενεργά, ισότιμα μέλη, συνεργάτες συνερευνητές που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Messiou, 2024· Ashton-Hay & Williams, 2023). Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων αυτών εισήχθησαν σταδιακά, καθώς αρχικά υπήρχε σχετική αντίσταση από τις εκπαιδευτικούς, λόγω των παγιωμένων πιο παραδοσιακών μεθοδων και πρακτικών που ακολουθούσαν κατά τη διαδασκαλία. Ακολουθώντας την τακτική της βαθμιαίας αλλαγής που δεν αναστατώνει το οικείο μέχρι τώρα συγκείμενο, οι πρακτικές βρήκαν το χώρο να υλοποιηθούν, να γίνουν αποδεκτές και να παγιωθούν από τις εκπαιδευτικούς.

Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών αφορούσε σε όλα τα επίπεδα: α) στο σχεδιασμό/συνδιαμόρφωση του προγράμματος και των δραστηριοτήτων, β) στην εφαρμογή τους και γ) στην αξιολόγηση (παιδαγωγική αξιολόγηση του ίδιου του παιδιού και του προγράμματος). Πιο συγκεκριμένα, από την αρχή της χρονιάς στο πλαίσιο εκπαιδευτικής τους αξιολόγησης προκειμένου να σκιαγραφηθεί το προφίλ τους και να σχεδιαστεί η παρέμβαση τα νήπια ανέλαβαν πιο ενεργούς και συμμετοχικούς ρόλους συμβάλλοντας με τις απόψεις τους και τις προτάσεις τους στην παροχή πληροφοριών για τον εαυτό τους και τις δεξιότητες που κατέχουν, τις δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και άλλα στοιχεία που είναι χρήσιμα για τη σκιαγράφηση του προφίλ τους, τα οποία συμπεριλήφθηκαν και συνδιαμόρφωσαν την εκπαιδευτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό κατασκευάστηκαν οπτικοποιημένα φύλλα για την αυτοαξιολόγησή τους, τα οποία εμπεριείχαν οπτικοποιημένες βασικές δεξιότητες, ανά τομέα ανάπτυξης και χώρο για την καταγραφή ελεύθερων

δηλώσεων των νηπίων. Επίσης, σχεδιάστηκε οδηγός συνέντευξης και φύλλα καταγραφής με πέντε στήλες. Η 1η στήλη περιλαμβάνει ερωτήματα σε τέσσερις άξονες (α. κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, β. ελεύθερες δραστηριότητες –παιχνίδι, γ. γλωσσικές - γνωστικές δεξιότητες, δ. δημιουργική έκφραση/αισθητική εξέλιξη). Η δεύτερη, τρίτη και τέταρτη στήλη περιλαμβάνει ένα από τα τρία διαφορετικά προσωπάκια (χαμογελαστό = πολύ καλά, ουδέτερο = μέτρια, λυπημένο = θέλω βοήθεια) και η τελευταία στήλη αποτελεί πεδίο καταγραφής των ποιοτικών σχολίων. Επίσης, στο πλαίσιο των αξιολογικών διαδικασιών αξιοποιήθηκε η ετεροαξιολόγηση νηπίων με οπτικοποιημένο υλικό που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της έρευνας και ομαδικές συζητήσεις, κατά την οποία αναδεικνύονταν οι δυνατότητες και των «σιωπηρών ή αδύναμων φωνών» στην ομάδα των συνομήλικων που εργαζόταν, συμπεριλαμβανομένων και των νηπίων με αναπηρία.

Σε επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής του προγράμματος τα νήπια σταδιακά απέκτησαν ένα πιο ενεργό και συμμετοχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων (Festa & Di Leva, 2025· Messiou, et al, 2024· Gillett-Swan & Baroutsis, 2023). Από την απλή έκφραση των απόψεών τους για ό,τι τους αρέσει σταδιακά με τις προτάσεις τους το πρόγραμμα σχεδιαζόταν με βάση αυτές. Ειδικότερα στην περίπτωση των νηπίων με αναπηρία μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και την παροχή εναλλακτικών τρόπων συμμετοχής (οπτικοποίηση, σύμβολα, μίμηση, χρήση ΤΠΕ, προφορική αποτύπωση, κ.τ.λ.,) διασφαλιζόταν η ισότιμη συμμετοχή τους. Σημειώνεται πως η εργασία σε ομάδες ήταν βασική πρακτική. Στο πλαίσιο συνδιαμόρφωσης του προγράμματος, τα νήπια δήλωναν με πολλαπλούς τρόπους τα θέματα με τα οποία θα ήθελαν να ασχοληθούν, είτε σε φύλλα προσχεδιασμένα με πολλαπλές επιλογές και ανοιχτό το ενδεχόμενο συμπλήρωσης και άλλων επιλογών, είτε με ζωγραφική, είτε με συνέντευξη ή συζήτηση, είτε μέσω εικόνων, μίμησης, οπτικοακουστικών τρόπων, κ.ά., ανάλογα με τη δυνατότητά τους και σύμφωνα με το προφίλ τους (Scarparolo & MacKinnon, 2022). Μετά τη συγκέντρωση των προτάσεών τους, ακολουθούσε παρουσίαση στην ολομέλεια και ανοιχτή καταμέτρηση των προτάσεων από τα ίδια τα παιδιά, ώστε μετρώντας τις ψήφους των ίδιων προτάσεων, να προκύψει μια ιεραρχική σειρά και με βάση αυτή οι θεματικές να εισάγονται στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά ήξεραν με τι θα ασχοληθούν και με ποια σειρά και με την κατάλληλη προετοιμασία και συζήτηση στο σχολείο αναλάμβαναν ανά ομάδες και σε συνεργασία με τους γονείς τη συλλογή πληροφοριών και υλικού για τις ενότητες που τους ενδιέφεραν. Ειδικότερα, το κάθε παιδί αναλάμβανε να διερευνήσει με τη συμβολή και των γονέων και άλλων συνομιλήκων του τμήματος και να προετοιμάσει μια υποενότητα της θεματικής που πρότεινε ή το ενδιέφερε και να την παρουσιάσει στην τάξη αναλαμβάνοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού. Αυτή η εναλλαγή ρόλων έδινε ευχαρίστηση στα παιδιά, αυτοπεποίθηση και πολλές ευκαιρίες για να εκφράσουν το δυναμικό τους, να ερευνήσουν και να εμπλέκονται εποικοδομητικά και δημιουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gillett-Swan & Baroutsis, 2023).

Στη συνέχεια, ακολουθώντας τις θεματικές που προτάθηκαν τα νήπια με τις 2 εκπαιδευτικούς σχεδίαζαν από κοινού το πρόγραμμα (Εικόνα 2) εντάσσοντας όλες τις προτάσεις των νηπίων για τους τρόπους εργασίας, τις δραστηριότητες που επιθυμούν, τα υλικά και τα μέσα που μπορεί να αξιοποιηθούν και όσα ακόμη μπορούν να αναλάβουν να φέρουν από το σπίτι ή να αναζητήσουν στο διαδίκτυο, στις βιβλιοθήκες της τοπικής κοινωνίας ή και σε συνεργασία με γονείς και άλλα νήπια.



Εικόνα 2. Τα νήπια επιλέγουν θεματικές και συνδιαμορφώνουν το πρόγραμμα

Μετά το σχεδιασμό του προγράμματος τα παιδιά αναλάμβανα δράση. Στο πλαίσιο αυτό τα νήπια με και χωρίς αναπηρία είχαν την ευκαιρία να προβούν στη αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που υλοποιηθήκαν ή πρόκειται να υλοποιηθούν, των τρόπων εργασίας αλλά και των εκπαιδευτικών διαδικασιών με ψηφοφορία ή τη συμπλήρωση φύλλων που σχεδιάστηκαν για την ανάγκη αυτή ή και τη συζήτηση/συνέντευξη. Τα νήπια είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν την δραστηριότητα που τους άρεσε και στη συζήτηση είχαν την δυνατότητα να μιλήσουν για όσες δράσεις δεν τους άρεσαν, για ποιο λόγο και τι ήθελαν να αλλάξει. Για την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση στο πλαίσιο υλοποίησης μιας δραστηριότητας κατασκευάστηκε ένα εργαλείο με φωτογραφία και το όνομα κάθε παιδιού που επιλέγει μια από τις 3 απαντήσεις των ερωτήσεων που τίθενται σε σχέση με τη δραστηριότητα. Επίσης, η «αξιολόγηση» ενός νηπίου γινόταν και από άλλο νήπιο της ομάδας εργασίας στο πλαίσιο ετεροαξιολόγησης –αναστοχαστικής συζήτησης για τη συμμετοχή τους σε μία δραστηριότητα. Κατά τη διαδικασία αυτή αναδείχτηκαν πολλές φορές δυνατότητες νηπίων με αναπηρία που ήταν αφανείς προσδίδοντας μια διαφορετική αντίληψη στην προσέγγιση της αναπηρίας και τω περιορισμών που η κοινωνία προσδίδει. Το πλαίσιο δράσης προέβλεπε την αξιοποίηση των ανατροφοδοτικών κρίσεων των νηπίων στην πράξη και στον ανασχεδιασμό. Με την πάροδο του 1ου τριμήνου και παρατηρώντας τις δυνατότητες και τις αλλαγές που σημειώνονταν στην τάξη με την ενεργό συμμετοχή των νηπίων, ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο η φωνή των νηπίων και συστηματοποιήθηκε την τελευταία ημέρα κάθε εβδομάδας τα νήπια να δηλώνουν με τι θα ήθελαν να ασχοληθούν και πώς είτε μέσω ενός εβδομαδιαίου οπτικοποιημένου πλάνου εργασίας, είτε εναλλακτικά με άλλον τρόπο, π.χ. γραφή ή ζωγραφική ή ηχογράφηση, όπως ζητήθηκε από κάποια νήπια, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα τους και να εμπλέκονται σε δράσεις που αναδεικνύουν το δυναμικό τους.

Επίσης, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης εφαρμόστηκαν πολυεπίπεδες συνεργατικές πρακτικές μεταξύ των 2 νηπιαγωγών της τάξης και μεταξύ όλων των νηπιαγωγών του νηπιαγωγείου, β) με γονείς, γ) με το αρμόδιο ΚΕΔΑΣΥ, δ) τους κριτικούς φίλους και ε) όλους τους ειδικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των νηπίων εκτός σχολείου δίνοντας φωνή σε όλους τους σημαντικούς εταίρους για το παιδί. Για την τελική αξιολόγηση της έρευνας δράσης κατασκευάστηκε οδηγός συνέντευξης για τα νήπια και τους άλλους εμπλεκόμενους με σχετικά ερωτήματα.

Οι πρακτικές αυτές κινητοποίησαν αφενός το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών παρά τις αρχικές τους δυσκολίες και αντιστάσεις, καθώς δεν ήταν εξοικειωμένες με τέτοιου είδους πρακτικές και αφετέρου των γονέων και των νηπίων, καθώς ήταν μια νέα, ενδιαφέρουσα, ευχάριστη, συμμετοχική, συνεργατική, ισότιμη και εποικοδομητική διαδικασία που ενδυνάμωσε τις φωνές όλων και τον διυποκειμενικό διάλογο (Κατσαρού, 2016). Άλλωστε, ο επαναπροσδιορισμός της σκέψης των εκπαιδευτικών συνεπάγεται και επαναπροσδιορισμό και αναθεώρηση των πρακτικών που εφαρμόζουν. Επίσης, Επιτεύχθηκε η μέγιστη συμμετοχή και πρόοδος των παιδιών και η μετακίνηση προς μια ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Διαφάνηκε πως αυτές οι διαδικασίες προάγουν τη δημιουργικότητα και τον κριτικό τρόπο σκέψης των νηπίων, συμβάλουν στη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων, προωθούν την κριτική ανάλυση της παιδαγωγικής διαδικασίας, εμπλέκουν ως σημαντικούς εταίρους, το παιδί και τους γονείς. Με τη συμμετοχή των μαθητών ως ενεργών συνομιλητών, και σε ορισμένες περιπτώσεις ως ερευνητών, δόθηκαν ευκαιρίες όχι μόνο για διάλογο, αλλά και για συνεργασία προς όφελος της μάθησής τους και της προσωπικής τους ανάπτυξης και επιπροσθέτως αναδύθηκε ο δυναμικός χαρακτήρας των προσεγγίσεων ανάδειξης της φωνής των μαθητών μέσω των αλλαγών που επιτεύχθηκαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Messiou, et al, 2024· Gillett-Swan & Baroutsis, 2023· Messiou, et al, 2022a).

Επίσης, έγινε φανερό πως τα νήπια είναι ικανά να επεξεργάζονται «πολυπλοκότερες/μεγαλύτερες ιδέες», όπως ο σχεδιασμός παρεμβάσεων ή η διαχείριση του χρόνου, θέτοντας υπο αμφισβήτηση την παραδοσιακή αντίληψη ότι η παιδαγωγική δεν είναι θέμα που αφορά τα παιδιά/νήπια (Messiou et al, 2022a, b).

Ένα ακόμη βασικό θέμα που αναδείχθηκε από την εμπλοκή με τη φωνή των μαθητών για την ένταξη είναι ο ρόλος των ενηλίκων. Οι εκπαιδευτικοί, αν και αρχικά ένιωθαν αβεβαιότητα και αντίσταση, αυτές οι στάσεις άλλαξαν καθώς παρατηρούσαν ότι οι δραστηριότητες ενίσχυαν την ένταξη των νηπίων και συνέβαλαν στον αναστοχασμό των δικών τους πρακτικών. Παρά την πρόθεση συνεργασίας και αλλαγής, οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν την πρόκληση να υπερβούν την νοοτροπία κυριαρχίας των ενηλίκων**.** Όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Slee (2011, σ. 110), «Η αδικία και ο αποκλεισμός κατασκευάζονται και διατηρούνται από τις επιλογές των ισχυρών ανθρώπων». Οι εκπαιδευτικοί στην τάξη κατέχουν δύναμη και οι επιλογές τους είναι καθοριστικές για την προώθηση ή την παρεμπόδιση της συμπερίληψης.

5. Συμπεράσματα

Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ανάδειξη των φωνών τους έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο επίπεδο, ειδικά μετά την έγκριση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες του ΟΗΕ και την προώθηση των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που εμπεριέχουν τις εν λόγω πρακτικές ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η ενεργή συμμετοχή των νηπίων αποτέλεσε ένα μέσο έκφρασης των δυνατοτήτων τους ενώ ταυτόχρονα οι συνεργατικές μορφές εργασίας, οι παιγνιώδεις διδακτικές προσεγγίσεις, και η αυτοαξιολόγηση της ατομικής και συλλογικής προσπάθειας ανέδειξαν κατέδειξαν πολυεπίπεδα και πολλαπλά οφέλη για όλους/ες τους/τις εμπλεκομένους/ες και τη δημιουργία ευκαιριών για τη μετακίνηση σε ένα πιο συμπεριληπτικό, μαθητοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης που απομακρύνεται από το ενδεχόμενο κατασκευής αυθαίρετων ταυτοτήτων και ανισοτήτων στο σχολείο. Η μεγαλύτερη εμπλοκή των παιδιών οδήγησε σε αυθεντικούς και αναστοχαστικούς διαλόγους με τους εκπαιδευτικούς, σε διερευνητικές, ανακαλυπτικές διαδικασίες μάθησης και στη συνέχεια σε συγκεκριμένες δράσεις για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών προς όφελος όλων προσφέροντας μια νέα, συμπεριληπτική προοπτική σε θέματα καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Αν και η λήψη αποφάσεων στα σχολεία παραμένει σε μεγάλο βαθμό στα χέρια των ενηλίκων, επισημαίνεται πως οι συνεργατικές διαδικασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών διευκολύνουν τη συμπερίληψη. Η παρούσα εργασία συμβάλλει, επίσης, στον εμπλουτισμό της ερευνητικής βιβλιογραφίας που αφορά τη φωνή των νηπίων, σε αντίθεση με τη μεγαλύτερη έμφαση που έχει δοθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κρίνεται σκόπιμη η αναθεώρηση της σημασίας της συμμετοχής και της φωνής των παιδιών ως κάτι περισσότερο από δεδομένα ή πληροφορίες (Gillett-Swan & Baroutsis, 2023). Η φωνή των παιδών μπορεί να αποτελέσει έναν σημαντικό μηχανισμό για την προώθηση της αλλαγής **(**Ashton-Hay & Williams, 2023).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου Σ., Λυκομήτρου Σ., Αλεξίου Β., Μπιρμπίλη Μ., Αμπαρτζάκη Μ., Καμπεζά Μ., Βέλκου Κ., & Θεοδοσίου Σ. (2024). Ενίσχυση των συμμετοχικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση: Μετασχηματίζοντας την ερευνητική γνώση σε εκπαιδευτικό υλικό. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), 111–124.

Αυγητίδου, Σ., Γεωργοπούλου, Α. & Μουταφίδου, Α. (2013). Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη,* 6, 56-70.

Γελαστοπούλου Μ. (2024). Το εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην Ενταξιακή Προσχολική Εκπαίδευση, στο Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (επιμ.) *Ενταξιακές Προσεγγίσεις στην*

Προσχολική Εκπαίδευση. Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Πρακτικής. Αθήνα: Πεδίο, σελ. 63-140

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ίων.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα –Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) (2015). Ατζέντα 2030: 17 Στόχοι Βιώσιμης ανάπτυξης

Ξενόγλωσση

Ainscow M, Messiou K (2017) Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change* 19(1): 1–17.

Ashton-Hay, S. & Williams, D. (2023). What Student Voice is and is Not: Connecting Dialogue to Evidence-Based Practice and Inclusive Mindsets. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *20*(6), 1-17.

Bourke, R., & MacDonald, J. (2016). Creating a space for student voice in an educational evaluation. *International Journal of Research & Method in Education*, *41*(2), 156–168.

Cook-Sather, A. (2018). Tracing the evolution of student voice in educational research. In R. Bourke & J. Loveridge (Eds.), Radical collegiality through student voice: Educational experience, policy and practice (pp. 17–38). Springer Singapore.

Festa, F. & Di Leva, A. (2025). Listening to silent voices: an investigation into the student voice approach to promote inclusiveness and student well-being. *In Proceedings of the International Conference of the journal "Scuola Democratica" Education and/for Socia Justice, VOLUME I, Inequality, Inclusion, and Governance,* 953-961, 3-6 June 2024, Cagliari (Italy).

Gillett-Swan, J., & Baroutsis, A. (2023). Student voice and teacher voice in educational research: a systematic review of 25 years of literature from 1995–2020. *Oxford Review of Education*, 50(4), 533–551.

Gonzalez, T. E., Hernandez-Saca, D. I., & Artiles, A. J. (2017). In search of voice: theory and methods in K-12 student voice research in the US, 1990–2010. *Educational Review*, *69*(4), 451–473.

Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M., & Echeita, G. (2022a). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal,* 21(2), 355-376.

Messiou, K., Simó-Gil, N., Tort-Bardolet, A., Farré-Riera, L. (2022b). Students' Voices and Inclusive Education for a Democratic Education. In: Collet, J., Naranjo, M., Soldevila-Pérez, J. (eds) Global Inclusive Education. Inclusive Learning and Educational Equity, vol 8. Springer, Cham.

Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729

Nteropoulou-Nterou, E., & Gelastopoulou, M. (2025). The individualized education program in early childhood education: improving inclusive practices through action research. *Educational Action Research*, 1–20.

OECD. (2006). *Starting strong I*. Paris: OECD.

Robertson, J. (2017). Rethinking Learner and Teacher Roles: Incorporating Student Voice and Agency into Teaching Practice. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 3, 40-44.

Scarparolo, G., & MacKinnon, S. (2022). Student voice as part of differentiated instruction: students' perspectives. *Educational Review*, *76*(4), 774–791.

Slee, R., (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling, and Inclusive Education*. London: Routledge.

Voet, M. & De Wever, B. (2018). Teachers' adoption of inquiry-basedlearning activities: The importance of beliefs about education, the self, and the context. *Journal of Teacher Education.* Advance online publication.doi: 10.1177/0022487117751399.

Vygotsy, L.S. (1978). Mind in Society. London: Harvard University Press

United Nations (1989). *The UN Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2015) *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

ΟΤΑΝ ΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΣΥΝΑΝΤΑ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΤΥΠΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Κόγια Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70.50

Περίληψη

Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) και τη Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία (2006), η συνεκπαίδευση έχει αναδειχθεί σε μείζον θέμα διεθνώς. Πλέον, παραμερίζονται προτάσεις όπως η ένταξη και η συμπερίληψη και προωθείται η συνεκπαίδευση παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία σε ένα σχολείο για όλους. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί με τη μελέτη περίπτωσης μαθητή της Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου, πως οι μαθητές/τριες με αυτισμό μέσω του θεσμού της συνεκπαίδευσης και την παράλληλη εφαρμογή Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης δύνανται να επιτύχουν τη μέγιστη εκπαιδευτική πρόοδο καθώς και την κοινωνική αποδοχή και ένταξη, ωθώντας την εκ βάθρων αλλαγή της εκπαιδευτικής νοοτροπίας του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης και την εφαρμογή των Διακηρύξεων στην πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, συνεκπαίδευση, Τυπικό σχολείο.

1. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα όπως και σε άλλες χώρες, η εκπαιδευτική πολιτική, που χαράσσεται στο πλαίσιο της ισότητας των πολιτών και της παροχής ίσων ευκαιριών, προωθεί τον θεσμό της συνεκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία και παιδιών τυπικής ανάπτυξης εντός του Τυπικού Σχολείου. Στόχος αυτής της πολιτικής είναι η θετική αλληλεπίδραση, η ακαδημαϊκή επιτυχία και η επίτευξη της κοινωνικής αποδοχής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (Κατσούγκρη, 2021˙ Πολυχρονοπούλου, 2012). Στην ελληνική νομοθεσία, στην πρώτη παράγραφο του άρθρου 6 του νόμου 3699/2008 ορίζεται πως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία δύνανται να φοιτούν στο Τυπικό Σχολείο παρακολουθώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμά Σπουδών και παράλληλα να υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης, βάσει σχετικής γνωμάτευσης από Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008) ακολουθώντας Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) (ΦΕΚ 1088/Β/2-4-2019˙ ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη νομοθεσία στην Ελλάδα, η φοίτηση των παιδιών σε Ειδικά Σχολεία έγκειται στη σύμφωνη γνώμη των γονέων ή κηδεμόνων τους (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018), οι οποίοι αποφασίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης των παιδιών τους.

Από τις πιο κοινές αναπτυξιακές διαταραχές είναι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, καθώς παρουσιάζει συχνότητα 1:150 γεννήσεις (Κατσούγκρη, 2021) με αποτέλεσμα να αυξάνεται ταχύτατα ο μαθητικός πληθυσμός με αντίστοιχη διάγνωση (Centers for Disease Control and Prevention, 2016) και η φοίτησή τους σε Τυπικά Σχολεία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Ο αυτισμός εντάσσεται στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και είναι μια δια βίου νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που οφείλεται σε ποικίλους γενετικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου (DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, ο αυτισμός επηρεάζει τη φυσιολογική ανάπτυξη του εγκεφάλου του ατόμου, εμφανίζεται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του δυσχεραίνοντας την κοινωνική του αλληλεπίδραση, επηρεάζοντας τη λεκτική και τη μη λεκτική του επικοινωνία και παρουσιάζοντας επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και

δραστηριότητες (American Psychiatric Association, 2013˙ Κατσούγκρη, 2021˙ Πολυχρονοπούλου, 2012). Συνεπώς, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα διερεύνησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, που δύνανται να διευκολύνουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών με διάγνωση στο Φάσμα του Αυτισμού, κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και ιδιαίτερα κατά τη φοίτησή τους στη Β' τάξη.

2.1. Χαρακτηριστικά του Αυτισμού

Ο αυτισμός επηρεάζει σε διαφορετικό βαθμό πολλούς τομείς ανάπτυξης των ατόμων και παρουσιάζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια, τα οποία εμφανίζουν βαρύτερα συμπτώματα (Κούρτη, Λευκελίδου & Κοτσάνος, 2012). Η διάγνωση του αυτισμού συντελείται συναρτήσει της βιολογικής ηλικίας του ατόμου και της ανάπτυξης ορισμένων δεξιοτήτων, που στα νευροτυπικά αναπτυσσόμενα άτομα ολοκληρώνονται σε προγενέστερα αναπτυξιακά στάδια (Kim & Lord, 2013). Παρά τη μεγάλη ετερογένεια των ατόμων με αυτισμό, παρουσιάζουν ορισμένα κοινά γνωρίσματα με πιο χαρακτηριστικό την απουσία βλεμματικής επαφής και ανταπόκρισης στο άκουσμα του ονόματός τους, την αποφυγή αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, ενώ όταν συντελείται κοινωνική αλληλεπίδραση είναι περιορισμένης ποικιλομορφίας και πολυπλοκότητας και συχνά ασύμφωνη με τις κοινωνικές συνθήκες ή τα ερεθίσματα. Επιπλέον, στα άτομα με διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται για έναρξη ή συνέχιση κοινωνικής συνδιαλλαγής αφορούν αποκλειστικά την κάλυψη των προσωπικών τους αναγκών, ενώ παρουσιάζεται δυσκολία κατανόησης και εναρμόνισης με τις συμπεριφορές των άλλων, τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και τις κοινωνικές συνθήκες. Ακόμα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο Φάσμα του Αυτισμού στην επεξεργασία των αισθητηριακών ερεθισμάτων, στη λεκτική και μη λεκτική τους επικοινωνία καθώς και στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, σε συνδυασμό με την εκδήλωση ιδιόμορφων ή ανάρμοστων συναισθηματικών αντιδράσεων επιδρά αρνητικά στη σύναψη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων, προκαλώντας την εκδήλωση έντονου άγχους και ανησυχίας ακόμα και κρίσεις πανικού (Γενά & Μακρυγιάννη, 2017˙ Hadjikhani, 2013˙ Κατσούγκρη, 2021˙ Πολυχρονοπούλου, 2012).

Τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παρουσιάζουν εκτεταμένα ελλείμματα στην ανάπτυξη προφορικού λόγου με το 15% αυτών πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο να μην έχει αναπτύξει προφορικό λόγο, το 10% να έχει εξαιρετικά περιορισμένο λόγο ενώ για το 75% ο προφορικός τους λόγος να είναι τουλάχιστον σε επίπεδο σχηματισμού πρότασης (Norrelgen, Fernell, Eriksson, Hedvall, Persson, Sjölin, Gillberg, & Kjellmer, 2014). Ακόμα, συχνά επιδίδονται σε στερεοτυπικό λόγο, χωρίς μιμική έκφραση. Βέβαια, αν και σύνηθες είναι τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος να παρουσιάζουν πλούσιο εκφραστικό λεξιλόγιο, έχουν περιορισμένο προσληπτικό λόγο, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην ακολουθία πολυσκελών οδηγιών και την εξαγωγή συμπερασμάτων, αλλά και περιορισμένη μορφολογική, συντακτική (Durrleman, Hippolyte, Zufferey, Iglesias, & Hadjikhani, 2015) και πραγματολογική ικανότητα, διατυπώνοντας άσχετα, κοινωνικά ανάρμοστα ή μη αποδεκτά σχόλια (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σε αντίθεση με τα παιδιά νευροτυπικής ανάπτυξης που ολοκληρώνουν την απόκτηση των δεξιοτήτων της Θεωρίας του Νου έως περίπου την ηλικία των έξι ετών, τα άτομα με Αυτισμό, παρουσιάζουν ελλείμματα σε αυτές τις δεξιότητες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να προβλέπουν και να ανταποκρίνονται στις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και επομένως παρεμποδίζεται η κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Επιπλέον, στα παιδιά με διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος παρατηρούνται δυσκολίες στην ανάπτυξη κριτικής και επαγωγικής σκέψης, των μεταγνωστικών δεξιοτήτων αλλά και δυσκολίες ως προς τις επιτελικές τους λειτουργίες, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη πρότερων σχετικών εμπειριών, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν προσκόλληση σε συγκεκριμένες ρουτίνες και τελετουργίες και αντίσταση ή αντίδραση στις μεταβολές αυτών. Επίσης, υπερτερεί η επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων έναντι των ακουστικών ενώ συγχρόνως παρουσιάζεται αδυναμία σφαιρικής επεξεργασίας των προσλαμβανόμενων ερεθισμάτων και προσκόλληση σε ορισμένα χαρακτηριστικά τους (Γαλάνης, 2020˙

Πολυχρονοπούλου, 2012). Επιπροσθέτως, οι μαθητές/τριες στο Φάσμα του Αυτισμού τείνουν να εμφανίζουν επίμονη ενασχόληση με περιορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων ή αντικειμένων αποκτώντας εξειδικευμένες γνώσεις για αυτά.

Η απόκτηση αυτών των τόσο εξειδικευμένων, επιστημονικών γνώσεων, για ενδιαφέροντα για τα παιδιά θέματα ή αντικείμενα σε συνδυασμό με τον ακριβή και λεπτομερή τρόπο σκέψης τους καθώς και την εξαιρετική ικανότητά τους στην απομνημόνευση, αποτελούν χαρακτηριστικά των παιδιών με Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού. Η εξαιρετική βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη τους διευκολύνει την εκμάθηση της ορθογραφίας, στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου παρέχοντάς τους επιδεξιότητα στην πρωτότυπη επίλυση παιχνιδιών ή προβλημάτων με πολύπλοκους μηχανισμούς. Ωστόσο, η ειλικρίνεια και η ευθύτητά που εκδηλώνουν κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις συνδυαστικά με την αδυναμία κατανόησης των κοινωνικών συνθηκών δυσχεραίνει την ομαλή κοινωνική ένταξη των ατόμων με διάγνωση στο Φάσμα του Αυτισμού (Γαλάνης, 2020˙ Πολυχρονοπούλου, 2012).

2.2. Εκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Ανάλογα με τον βαθμό λειτουργικότητας και υποστήριξης που χρειάζεται ένα άτομο διαγνωσμένο με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος διακρίνονται σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται τα άτομα που χρειάζονται πιο περιορισμένη υποστήριξη ενώ στα επόμενα επίπεδα αυξάνεται το επίπεδο και η ένταση της υποστήριξης του ατόμου. Στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο, σύμφωνα με το άρθρο 7 του νόμου 3699/2008 ορίζεται ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία υψηλής λειτουργικότητας φοιτούν σε τάξεις του Τυπικού Σχολείου με την υποστήριξη εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης. Τα άτομα μέσης ή χαμηλής λειτουργικότητας δύνανται να φοιτούν σε ειδικές τάξεις ένταξης του Τυπικού Σχολείου ακολουθώντας παράλληλα τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 1088/Β/2-4-2019˙ ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021), ενώ για τα παιδιά με χαμηλή λειτουργικότητα προτείνεται να φοιτούν σε τάξεις των Ειδικών Σχολείων. Επομένως, ο βαθμός λειτουργικότητας και η απαιτούμενη υποστήριξη κάθε παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος διαμορφώνει το εκπαιδευτικό πλαίσιο τοποθέτησής του. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτικό οργανισμό φοίτησης των μαθητών/τριών με Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού, οι προκλήσεις αναφορικά με την εκπαίδευσή τους είναι πολλές και συνεπώς απαιτείται πολύ προσεκτικός εκπαιδευτικός προγραμματισμός, σχεδιασμός, προετοιμασία αλλά και αναστοχασμός από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αλλά και της γενικής, στοχεύοντας στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των υποστηριζόμενων μαθητών/τριών (Loiacono & Valenti, 2010).

Για να επιτευχθεί ο στόχος της συνεκπαίδευσης παιδιών νευροτυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία απαιτείται η αναδιοργάνωση του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, προκειμένου να προσαρμοστούν στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους σεβόμενοι τη διαφορετικότητα αυτών των ατόμων. Η συνεκπαίδευση νευροτυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με παιδιά στο Φάσμα του Αυτισμού στα Τυπικά Σχολεία είναι μια εκπαιδευτική πρόκληση, καθώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών/τριών προϋποθέτουν διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, σε ολόκληρο το εύρος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών κάνοντας διαθεματικές συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και παρέχοντας ενδιαφέρον και κίνητρο για μάθηση (Κατσούγκρη, 2021).

Η εκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή στο Αυτιστικό Φάσμα εντός των Τυπικών Σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση, αφού απαιτείται η συνεργασία εξειδικευμένων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν τη λειτουργική διδασκαλία των σχολικών αντικειμένων. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θέτουν σαφώς προσδιορισμένες συμπεριφορές-στόχους, εφαρμόζουν διαδοχική μάθηση, παρέχουν υποδείξεις και θετική ενίσχυση των μαθητών/τριών, εποπτεύουν την πρόοδό τους και τροποποιούν καταλλήλως τη

διδασκαλία, όταν κρίνεται απαραίτητο (Drasgow, Wolery, Chezan, Halle, & Hajiaghamohseni, 2017˙ Kim & Lord, 2013).

Ακολουθώντας την ερευνητική μέθοδο της μελέτης περίπτωσης δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης της συνεκπαίδευσης παιδιών με διάγνωση Αυτιστικού Φάσματος και παιδιών τυπικής ανάπτυξης εντός του Τυπικού Σχολείου. Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης του/της εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης και της ενδελεχούς εξέτασης μιας μεμονωμένης περίπτωσης παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Bryman, 2016), μπορούν να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που διευκολύνουν την εκμάθηση της Γλώσσας και των Μαθηματικών, διαμορφώνοντας ένα σχολείο για όλους. Τέτοιες παρεμβάσεις, σε παιδιά με διάγνωση στο Φάσμα του Αυτισμού που φοιτούν στη Β' τάξη του Τυπικού Σχολείου, είναι η εφαρμογή του προγράμματος Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH), βάσει του οποίου επιχειρείται η δόμηση του περιβάλλοντος του υποστηριζόμενου μαθητή/τριας, ώστε να γίνει όσο το δυνατό πιο κατανοητό και προβλέψιμο, δηλαδή ο χώρος εργασίας του διαμορφώνεται κατάλληλα προκειμένου να του επιτρέπει να κατανοεί τι πρέπει να κάνει, με ποια σειρά κι πού, τι θα συμβεί και πότε, κάνοντάς το να νιώθει ασφάλεια, χωρίς άγχος ή φόβο. Προς την ίδια κατεύθυνση συμβάλλει η απόσυρση των ερεθισμάτων που διασπούν την προσοχή του παιδιού στο Φάσμα του Αυτισμού, όπως και η τοποθέτησή του σε μπροστινό θρανίο ήσυχο και προσφιλή συμμαθητή/τρια. Επίσης, η δημιουργία οπτικοποιημένου ατομικού ημερήσιου προγράμματος, βοηθάει τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος να προβλέπουν και να προετοιμάζονται για τις δραστηριότητες της κάθε ημέρας τους, επεξηγώντας τους με εικόνες το είδος και τη σειρά των δραστηριοτήτων της καθημερινότητάς τους, αξιοποιώντας τις οπτικές τους δεξιότητες και την προσκόλλησή τους σε ρουτίνες και τελετουργίες, τους προσφέρει προβλεψιμότητα, οικειότητα και σαφήνεια (Κατσούγκρη, 2021˙ Πολυχρονοπούλου, 2012).

Συμπληρωματικά, η χρήση χρονόμετρου, δύναται να βοηθήσει τον υποστηριζόμενο μαθητή/τρια, καθώς με αυτό τον τρόπο καθίσταται σαφής η έναρξη και η λήξη μιας δραστηριότητας, επιτυγχάνοντας την οπτική υπενθύμιση του χρονικού περιορισμού και την οριοθέτησή του. Ακόμα, η παροχή προφορικών οδηγιών με σαφήνεια και απλότητα σε συνδυασμό με την κατάτμηση των σύνθετων οδηγιών και την τροποποίηση ή την απλούστευσή των ασκήσεων συμβάλλουν στην επιτυχή ολοκλήρωσή τους τονώνοντας την αυτοπεποίθησή του παιδιού που υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης. Ιδιαιτέρως βοηθητική είναι η χρήση υπενθυμίσεων για την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά και η παροχή ενισχυτών, σύμφωνων με τα ενδιαφέροντα του μαθητή/τριας, όταν αυτή εκδηλώνεται (Κατσούγκρη, 2021). Επιπρόσθετα, η παροχή επιπλέον χρόνου, παραδειγμάτων και διευκρινίσεων βοηθούν τον υποστηριζόμενο μαθητή/τρια με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος να ολοκληρώσει με επιτυχία τις απαιτούμενες δραστηριότητες, επιτυγχάνοντας τη ψυχολογική αναπτέρωση του μαθητή/τριας καθώς και την αναγνώριση των θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών στο Φάσμα του Αυτισμού από τους συμμαθητές/τριές τους.

Η εκμάθηση των γλωσσικών μαθημάτων μπορεί να γίνει αρκετά απαιτητική και δύσκολή για τα παιδιά με διάγνωση Αυτιστικού Φάσματος. Ωστόσο, η εκμάθηση των καταληκτικών ορθογραφικών κανόνων των ρημάτων και των εξαιρέσεών τους καθώς και η θεματική ορθογραφία ουσιαστικών ή επιθέτων διευκολύνεται με τη χρήση της εικονογραφικής μεθόδου, όπου η ορθογραφία της κάθε λέξης συνδέεται με μια σχετική εικόνα, καθιστώντας ευκολότερη την απομνημόνευσή της. Επιπλέον, η διατήρηση σε πλαστικοποιημένη μορφή της κλίσης του οριστικού άρθρου, διευκολύνουν τους μαθητές/τριες στο Φάσμα του Αυτισμού να απομνημονεύσουν την αλληλουχία τους κατά την κλίση των κλιτών μερών του λόγου. Ακόμα, για την ανάπτυξη του λόγου, προφορικού αλλά και γραπτού, των υποστηριζόμενων από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης με Διάγνωση Αυτιστικού Φάσματος, συνίσταται η χρήση διαγραμμάτων με διαφορετική χρωματική επισήμανση των βασικών μερών μίας ολοκληρωμένης πρότασης όπως και η χρήση εικονογραφημένων καρτών κοινωνικών ιστοριών για τη δημιουργία αρχικά προτάσεων και στη συνέχεια σύντομων ιστοριών αλλά και η συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες, που

επικουρούν στην κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών και την εκδήλωση κοινωνικά αποδεκτών αντιδράσεων και συμπεριφορών (Crosland & Dunlap, 2012).

Αναφορικά με τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών σε παιδιά στο Φάσμα του Αυτισμού, υποστηρίζεται η θετική επίδραση των παραδειγμάτων και της οπτικοποίησης των ποσοτήτων. Για την εκμάθηση των τεσσάρων μαθηματικών πράξεων (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός και διαίρεση) μπορούν να χρησιμοποιηθούν χρωματιστά ξυλάκια χειροτεχνίας διαχωρίζοντας με διαφορετικά χρώματα τις ποσότητες. Ωστόσο, η διδασκαλία των πράξεων του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης διευκολύνεται μέσω των αλλεπάλληλων προσθέσεων κι αφαιρέσεων με οπτικοποιημένες τις αντίστοιχες ποσότητες. Παρομοίως, ιδιαιτέρως βοηθητική είναι η χρήση πλαστικοποιημένης αριθμογραμμής έως τις εκατό μονάδες, μόνιμα τοποθετημένης στο θρανίο του υποστηριζόμενου μαθητή/τριας, καθώς παρουσιάζεται η σειριακή ακολουθία όλων των αριθμών. Κατά τη χρήση της αριθμογραμμής, αρχικά εντοπίζεται ο αριθμός εκκίνησης και στη συνέχεια το παιδί μετακινεί το δάκτυλό του τόσες θέσεις αριστερά ή δεξιά, ανάλογα με το είδος της πράξης. Βασική προϋπόθεση για τη σωστή τέλεση των μαθηματικών πράξεων είναι ο μαθητής/τρια να γνωρίζει ήδη την ονομασία κι τη σειροθέτηση των αριθμών, γι' αυτό είναι αναγκαία η κατάτμηση της εκμάθησης των αριθμών σε δεκάδες και η σταδιακή εκμάθησή τους καθώς και η καθημερινή απαρίθμησή τους. Επίσης, η τοποθέτηση καρτών με τα αποτελέσματα των προπαιδειών όπως και η ένταξη στη διδακτική διαδικασία τραγουδιών με τις προπαίδειες αλλά και διαδικτυακών παιχνιδιών και κουίζ διευκολύνουν τη σταδιακή εκμάθησή τους από τα παιδιά με διάγνωση στο Φάσμα του Αυτισμού.

Απώτερος σκοπός είναι η ανεξαρτητοποίηση του υποστηριζόμενου μαθητή/τριας από τα διάφορα παρεχόμενα βοηθήματα και η αυτόνομη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (Πολυχρονοπούλου, 2012). Βέβαια, οι συχνές παλινδρομήσεις που εμφανίζονται δεν πρέπει να προκαλούν απογοήτευση αλλά εφαλτήριο για την εκ νέου εφαρμογή του δομημένου εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού, τα οποία μπορεί να παρουσιάσουν αιφνίδια βήματα προόδου και κατάκτησης όσων έχει ήδη διδαχθεί (Κατσούγκρη, 2021). Μέσω της μελέτης περίπτωσης παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που φοιτά στη Β' τάξη του Τυπικού δημοτικού σχολείου αναδεικνύεται ότι από την εφαρμογή Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης παράλληλα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαδοχική μάθηση σε συνδυασμό με την παροχή υποδείξεων και θετικής ενίσχυσης, οι υποστηριζόμενοι μαθητές/τριες δύνανται να παρουσιάσουν ακαδημαϊκή πρόοδο στα γνωστικά μαθήματα. Αναλυτικότερα, η ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού τους λόγου να αναπτυχθεί σε επίπεδο πρότασης τηρώντας τους μορφοσυντατικούς και γραμματικούς κανόνες ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η αυτοματοποίηση της εφαρμογής των ορθογραφικών κανόνων καθώς και η πραγματολογική τους ικανότητα. Συγχρόνως, επιτυγχάνεται η σταδιακή εκμάθηση της προπαίδειας και η τέλεση πράξεων πρόσθεσης και αφαίρεσης, κάθετα και οριζόντια, έως τις χίλιες μονάδες, αλλά και πράξεων πολλαπλασιασμού μονοψήφιων αριθμών και διαίρεσης ως η αντίθετη πράξη του πολλαπλασιασμού. Επιπλέον, η χρήση εικονογραφημένων καρτών με κοινωνικές ιστορίες συνδυαστικά με τη συμμετοχή των παιδιών στο Φάσμα του Αυτισμού σε ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια με παιδιά νευροτυπικής ανάπτυξης βελτιώνει τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ωστόσο, για την κοινωνική τους αποδοχή και ένταξη επισημαίνεται η ανάγκη πρότερης εκπαίδευσης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Συμπληρωματικά, η εφαρμογή βιωματικής μάθησης, παραδείγματος χάρη μέσω της λειτουργίας μαθητικού κυλικείου ή μαθητικού λαχανόκηπου, προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων καταναλωτή και αυτόνομης διαβίωσης των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Επιπροσθέτως, η αγαστή συνεργασία των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού και της οικογένειας του παιδιού με Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού, η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης και η συχνή ανατροφοδότηση, για την εφαρμογή κοινών στρατηγικών υποστήριξης, αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την επίτευξη της μέγιστης εκπαιδευτικής του προόδου καθώς και της κοινωνικής αποδοχής και ένταξής του (Simpson & De Boer-Ott, 2014).

3. Προτάσεις

Επομένως, για τη συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με διάγνωση στο Φάσμα το Αυτισμού, παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μαζί με νευροτυπικά παιδιά στα Τυπικά Σχολεία απαιτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των σχολικών οργανισμών, ώστε να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους προσαρμόζοντας κατάλληλα τις μεθόδους διδασκαλίας τους, προωθώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την αποδοχή της διαφορετικότητας και διευκολύνοντας την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Miller & O'Rourke, 2009˙ O'Connor & McCarthey, 2007). Προς την ίδια κατεύθυνση υποδεικνύει και η πραγματοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης Τυπικών Σχολείων με Ειδικά Σχολεία, μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες διδάσκονται τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανάγκη διασφάλισης ίσων ευκαιριών ενισχύοντας την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ παιδιών νευροτυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Εν κατακλείδι, για τη ενσωμάτωση όλων των μαθητών/τριών στη Γενική Εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας χρειάζεται η διαμόρφωση νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) στοχεύοντας στην προώθηση της διαθεματικότητας και της σύνδεσης δύσκολων γνωστικών αντικειμένων όπως είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά με τη Φυσική Αγωγή και τα Εικαστικά, που μέσω της εργασίας σε ομαδικές δραστηριότητας, παρέχονται κίνητρα για μάθηση, αξιοποιούνται οι βιωματικές γνώσεις των παιδιών, καθώς αφορμώντας από θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος, συνδέεται ο σχολικός οργανισμός με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με το οποίο συνεχώς αλληλεπιδρά, επιτυγχάνοντας την ομαλή κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Γαλάνης, Π. (2020). *Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Γενά, Α. & Μακρυγιάννη, Μ. (2017). Διάγνωση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Στο Α. Γενά (Επιμ.), *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (σ. 40-116). Αθήνα: Gutenberg.

Κατσούγκρη, Α. (2021). *Εκπαιδεύοντας ένα παιδί με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Κούρτη, Ε., Λευκελίδου, Α., & Κοτσάνος, Ν. (2012). *Το παιδί με αυτισμό: Επιβαρυντικοί παράγοντες στοματικής υγείας και παροχή οδοντιατρικών υπηρεσιών, Παιδοδοντία, 26*(2), 66-71.

Νόμος υπ' αριθμό 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). Ανακτήθηκε στις 9-3-2025 από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html

Νόμος υπ' αριθμό 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018). Ανακτήθηκε στις 9-3-2025 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf

Νόμος υπ' αριθμό 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021). Ανακτήθηκε στις 9-3-2025 από: https://stellad.pde.sch.gr/wp-content/uploads/n4823_2021.pdf

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.* Αθήνα: Ιδιωτική.

Υπουργική Απόφαση αριθμ. 48275/Δ3/2019. *Τροποποίηση της 27922/Γ6/8-3-2007 υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ 449/τ.Β'/2007).* Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 1088/Β/2-4-2019).

Ανακτήθηκε στις 9-3-2025 από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-48275-d3-2019.html

Ξενόγλωσσες

American Phychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th. ed.). Washington, D.C.: Author.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Centers for Disease Control and Prevention (2016). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11Sites, United States, 2012.* Surveillance Summaries, (April 1), 65(3), 1-23. Retrieved on 9-3-2025 from: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.htm

Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). *Effective Strategies for the Inclusion of Children With Autism in General Education Classrooms. Behavior Modification, 36*(3), 251-269. DOI: 10.1177/0145445512442682

Drasgow, E., Wolery, M., Chezan, L. C., Halle, J., & Hajiaghamohseni, Z. (2017). Systematic instruction of students with significant cognitive disabilities. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.), *Handbook of special education* (2nd ed., pp. 632–648). New York: Routledge.

Durrleman, S., Hippolyte, L., Zufferey, S., Iglesias, K., & Hadjikhani, N. (2015). *Complex syntax in autism spectrum disorders: a study of relative clauses. International journal of language & communication disorders, 50*(2), 260-267. DOI: 10.1111/1460-6984.12130

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012.* Odense, Denmark: Author. Retrieved on 9-3-2025 from: https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf

Hadjikhani, N. (2013). *Scientifically deconstructing some of the myths regarding autism. Swiss archives of neurology and psychiatry, 165*, 272-276. DOI: https://doi.org/10.4414/sanp.2013.02217

Kim, S. H., & Lord, C. (2013). The behavioral manifestations of Autism Spectrum Disor-ders. In J. D. Buxbaum & P. R. Hof (Eds.), *The neuroscience of autism spectrum disorders* (pp. 25-37). New York: Academic Press.

Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). *General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. International Journal of Special Education , 25*(3), 24-32.

Miller, M. L., & O'Rourke, S. M. (2009). *Mathematics instruction for students with autism spectrum disorders. Intervention in School and Clinic, 44*(2), 116-123. DOI: 10.1177/0014402915625066

Norrelgen, F., Fernell, E., Eriksson, M., Hedvall, Å., Persson, C., Sjölin, M., Gillberg, C., & Kjellmer, L. (2014). *Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years. Autism. Autism, 17*(4), 437-455. DOI: 10.1177/1362361314556782

O'Connor, R. E., & McCarthey, S. J. (2007). *Literacy and numeracy development in children with autism. Journal of Educational Psychology, 99*(2), 247-255.

Simpson, R. L., & De Boer-Ott, S. R. (2014). Evidence-based practices and interventions for children with autism spectrum disorders. In E. J. Grigorenko (Ed.), *Handbook of neurodevelopmental and genetic disorders in children* (pp. 669–692). New York: Guilford Press.

Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ. ΠΡΟΤΙΘΕΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΓΕΝΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ.

Λουάρη Μαρίνα
ΕΔΙΠ ΠΤΕΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
ΣΕΠ, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Για τα άτομα με αναπηρία η εργασία κατέχει σημαντική θέση καθώς η εκπαίδευση σε συνδυασμό με την εργασία και την ανεξάρτητη διαβίωση αποτελούν κομβικό σημείο της κοινωνικής τους ένταξης. Ωστόσο, η σημερινή εργασιακή κατάσταση σε παγκόσμιο επίπεδο, αποκαλύπτει ότι ο συγκεκριμένος πληθυσμός βρίσκεται σε δυσμενέστερη θέση συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτουν αμφιλεγόμενα αποτελέσματα ως προς την προτιθέμενη συμπεριφορά του γενικού πληθυσμού για την εργασιακή ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Για τον λόγο αυτό, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν μια αρχική διερεύνηση των απόψεων και της προτιθέμενης συμπεριφοράς του γενικού πληθυσμού στην Ελλάδα. Συμμετείχαν 244 άτομα από διάφορες εργασιακές και κοινωνικές ομάδες. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ένα σταθμισμένο ερευνητικό εργαλείο, 5βαθμης κλίμακας Likert. με υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, το οποίο διαμοιράστηκε μέσω κοινωνικών δικτύων με την μέθοδο της χιονοστιβάδας. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι γενικότερα η προτιθέμενη συμπεριφορά εργοδοτών και εργαζομένων είναι αρνητική.

Λέξεις κλειδιά: αναπηρία, εργασία, εργαζόμενοι, συμπεριφορά

1. Εισαγωγή

Η εργασία εκτός από τον ατομικό βιοπορισμό και την παραγωγή πλούτου συντελεί στη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας. Αποτελεί κεντρικό σημείο της ζωής του ατόμου και οι επιπτώσεις από την απουσία της είναι καταλυτικές. Για τα άτομα με αναπηρία επίσης, η εργασία κατέχει σημαντική θέση καθώς η εκπαίδευση σε συνδυασμό με την εργασία και την ανεξάρτητη διαβίωση αποτελούν κομβικό σημείο της κοινωνικής τους ένταξης. Ωστόσο, η σημερινή εργασιακή κατάσταση σε παγκόσμιο επίπεδο, αποκαλύπτει ότι ο συγκεκριμένος πληθυσμός βρίσκεται σε δυσμενέστερη θέση συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό. Αν και έχει εκδηλωθεί εδώ και αρκετά χρόνια παγκόσμιο ενδιαφέρον για το θέμα της απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία (UNCRPD, 2006), παρόλα αυτά εξακολουθεί να αποτελεί πεδίο συζητήσεων καθώς δεν έχει καταγραφεί πρόοδος. Να επισημανθεί , ότι για τα άτομα με αναπηρία η εργασία δεν αποτελεί απλώς ένα μέσο βιοπορισμού αλλά επηρεάζει πολυεπίπεδα την καθημερινότητά τους. Η εργασία περιορίζει τις πιθανότητες απομόνωσης εξαιτίας της αναπηρίας, δίνει την ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση και απόκτησης της αίσθησης του ανήκειν στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αποτελώντας εν τέλει παράγοντα κοινωνικής εξέλιξης (WHO, 2011. Shur, 2002). Αυτές οι συνθήκες διαμορφώνουν για το άτομο με αναπηρία ένα θετικό κλίμα που συντελεί με την πάροδο του χρόνου στη βελτίωση της ψυχικής του υγείας (Saunders & Nedelec, 2014).

1.1 Εμπόδια για την εργασιακή ένταξη

Οι εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος αυτής, έχουν το αίσθημα του «ανήκειν» σε αυτή, χωρίς όμως αυτό να ισχύει για τα άτομα με αναπηρία. (Shore και συν., 2010. Lirio και συν., 2008). Παρά τη νομοθεσία για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους νόμους κατά των διακρίσεων, εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικά εμπόδια στον τομέα αυτό (Prince, 2010). Για παράδειγμα, οι Pearson, και συνεργάτες (2003) σε μελέτη τους, αναφέρουν ότι οι υποψήφιοι για

εργασία που γνωστοποιούσαν την αναπηρία τους στην αίτησή τους, καλούνταν λιγότερο συχνά σε συνεντεύξεις από ό,τι οι υποψήφιοι με παρόμοιο προφίλ αλλά χωρίς αναπηρία. Ο εργαζόμενος θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες, ανάλογες με την θέση την οποία θα κληθεί να υπηρετήσει (Williams και συν., 2016) και σίγουρα θα πρέπει να έχει και την ανάλογη στήριξη. Στη σημερινή εποχή οι απαιτήσεις έχουν αλλάξει δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες με αποτέλεσμα τα άτομα με αναπηρία να δυσκολεύονται περαιτέρω να ανταποκριθούν στα νέα εργασιακά δεδομένα (Zijlstra και συν., 2017).

1.2 Στάσεις των συναδέλφων απέναντι στους εργαζομένους με αναπηρία

Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι με αναπηρία κατά την είσοδό τους στην εργασία είναι οι στάσεις των συναδέλφων και των προϊσταμένων (Colella & Bruyère, 2011). Αρκετές μελέτες που διερευνούν αυτό το θέμα αναφέρουν ότι οι άνθρωποι συχνά κρατούν αποστάσεις από τα άτομα με αναπηρία (Angermeyer & Dietrich, 2006. Aromaa και συν, 2011). Στο εργασιακό περιβάλλον, αυτή η αντίληψη της κοινωνικής απόστασης φανερώνει την διαιώνιση προκατειλημμένων συμπεριφορών ως προς τις ικανότητες των εργαζομένων με αναπηρία (Burge και συν., 2007. Ross, 2004. Scheid, 2005), αντιλήψεις οι οποίες τελικά βάλλουν την αυτο-εικόνα των αναπήρων. Επιπλέον, οι συνάδελφοί τους έχουν την προκατάληψη ότι η απόδοσή τους λόγω της αναπηρίας είναι περιορισμένη και φοβούνται ότι θα αυξηθεί ο φόρτος της δικής τους εργασίας (Burge, και συν.., 2007· Scherbaum,και συν., 2005. Vornholt, και συν., 2013). Από ότι διαπιστώνεται, τα στερεότυπα εξακολουθούν να επηρεάζουν τις στάσεις του γενικού πληθυσμού ώστε να αμφισβητούν τις ικανότητες των ατόμων με αναπηρία, ακόμη και αν πρόκειται για πτυχιούχους πανεπιστημίων. Ο αντίκτυπος αυτών των συμπεριφορών καταγράφεται τελικά και ως άρνηση των απαραίτητων προσαρμογών (Toth & Dewa, 2014) και όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο στιγματισμού τόσο πιθανότερο είναι το άτομο με αναπηρία να βιώσει διακρίσεις (Beatty & Kirby, 2006).

1.3 Στάσεις των εργοδοτών απέναντι στους εργαζομένους με αναπηρία

Μελέτες που διεξήχθησαν σχετικά με την στάση των εργοδοτών προς το ενδεχόμενο εργασιακής απασχόλησης ατόμων με αναπηρία, αναφέρουν θετικές αλλά και αρνητικές στάσεις. Φαίνεται σε κάποιες έρευνες, οι εργοδότες να είναι υπέρ της πρόσληψης ατόμων με αναπηρία και μάλιστα εκείνοι οι εργοδότες που έχουν προηγούμενες θετικές εμπειρίες (Copeland και συν., 2010. Unger, 2002). Σε κάποιες άλλες επισημαίνεται η δυσκολία των εργοδοτών να εμπιστευτούν άτομα με αναπηρία (McCary, 2005), και γενικότερα φαίνεται να αμφισβητούν την ικανότητα προσαρμογής τους στις ανάγκες της εργασίας. Εκείνο που έντονα τους απασχολεί είναι το επιπλέον κόστος που πιθανώς να προκύψει από μια τέτοιου είδους εργασιακή σχέση (Kaye και συν., 2011· Waterhouse και συν., 2010).

Επίσης, ένα άλλο στοιχείο που πιθανόν να επηρεάζει την απόφαση πρόσληψης είναι το άγχος που μπορεί να βιώνει ένας εργοδότης σχετικά με την εξωτερική εικόνα της επιχείρησής του (Colella και Bruyère, 2011). Ορισμένοι ερευνητές διατύπωσαν την υπόθεση ότι η στάση των εργοδοτών μπορεί να εξαρτάται και από το μέγεθος της εταιρίας. Συγκεκριμένα, οι εργοδότες των μικρότερων επιχειρήσεων θεωρούσαν τα άτομα με αναπηρία ως μη επαρκή σε σύγκριση με τους εργοδότες των μεγαλύτερων εταιρειών, όπου εκεί οι εργαζόμενοι με αναπηρία ήταν πιο πιθανό να γίνουν αποδεκτοί (Fraser και συν., 2011. Jasper & Waldhart, 2012). Συνεπώς, η στάση των εργοδοτών, η προηγούμενη επαφή και η εμπειρία τους στην απασχόληση ατόμων με αναπηρία αποτελούν κύριους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην εργασία θετικά ή αρνητικά.

Καθώς από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτουν αμφιλεγόμενα αποτελέσματα ως προς την προτιθέμενη συμπεριφορά του γενικού πληθυσμού για την εργασία των ατόμων με αναπηρία, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν μια αρχική διερεύνηση της προτιθέμενης συμπεριφοράς των εργαζομένων στην Ελλάδα. Για τον σκοπό αυτό τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια η προτιθέμενη συμπεριφορά του γενικού πληθυσμού ως προς το ενδεχόμενο εργασίας των ατόμων με αναπηρία;
- Η προηγούμενη επαφή του γενικού πληθυσμού με άτομο με αναπηρία (είτε στο οικογενειακό είτε στο εργασιακό περιβάλλον) επηρεάζει την προτιθέμενη συμπεριφορά τους;
- Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα επηρεάζουν την προτιθέμενη συμπεριφορά του γενικού πληθυσμού ως προς την εργασία των ατόμων με αναπηρία;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Δια την συλλογή των δεδομένων διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά με την μορφή google Form ένα ερωτηματολόγιο. Στάλθηκε σε κάποια άτομα και αυτοί με την σειρά τους το έστειλαν σε φίλους και συνεργάτες και εντέλει, συγκεντρώθηκαν πλήρως συμπληρωμένα 244 ερωτηματολόγια.

Συμμετέχοντες:

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με την μέθοδο της χιονοστιβάδας. Προωθήθηκαν μέσω κοινωνικών δικτύων ερωτηματολόγια σε συγκεκριμένα άτομα και αυτά με την σειρά τους τα προώθησαν στους φίλους τους. Καθώς πρόκειται για μία διερευνητική μελέτη η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου οδήγησε στη συλλογή πληροφοριών από πληθυσμό που σε διαφορετική περίπτωση θα ήταν δύσκολο να προσεγγιστεί (Parker, και συν., 2019). Εν τέλει, συμμετείχαν 244 άτομα, από τα οποία 86 άντρες (35,25%) και 158 γυναίκες (64,75%). Στην ηλικιακή κατηγορία 20 έως 30 ετών εντάσσονται 55 άτομα (22,54%), στην κατηγορία 31 έως 40 ετών, 103 άτομα (42,21%), στην κατηγορία 41 έως 50 ετών εντάσσονται 66 άτομα (27,05%) και τέλος στην κατηγορία 51 έως 60 ετών εντάσσονται 20 άτομα (8,20%). Μεταξύ των ερευνητικών υποκειμένων απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν 27 άτομα (11,07%), πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν 127 άτομα (52,05%) και μεταπτυχιακό/διδακτορικό κατέχουν 90 άτομα (36,89%). Ως προς το επάγγελμα, έγινε μία ομαδοποίηση και προέκυψαν οι εξής πέντε μεγάλες κατηγορίες εκπαιδευτικοί – Ιδιωτικοί υπάλληλοι- Δημόσιοι Υπάλληλοι- Επαγγελματίες υγείας (ψυχολόγοι-κοινωνικοί λειτουργοί- νοσηλευτές) και Εργοδότες .

Εργαλείο:

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συγκεντρώθηκαν διάφορες προτάσεις, οι οποίες κρίθηκαν ως οι πιο αντιπροσωπευτικές, και αφορούσαν τις αντιλήψεις των εργαζομένων διαφόρων κλάδων και εκπαίδευσης για το ενδεχόμενο εργασίας μαζί με ένα άτομο με αναπηρία. Αποτελούνταν από 11 ερωτήματα και οι απαντήσεις προσδιορίζονταν από την 5βαθμη κλίμακα Likert με άκρα «πάντα» (1= θετική προτιθέμενη συμπεριφορά) – «ποτέ» (5= αρνητική προτιθέμενη συμπεριφορά). Έγινε διερευνητική - παραγοντική ανάλυση και προέκυψαν τρεις συνιστώσες, «μη αποδοχή της ένταξης» με συντελεστή αξιοπιστίας α= 0,860, «αποδοχή της ένταξης» με συντελεστή αξιοπιστίας α=0,799 και «προϋποθέσεις ένταξης» με συντελεστή αξιοπιστίας α=0,687.

Ακολούθησε η επιβεβαιωτική μελέτη και διαπιστώθηκε ότι οι τρεις παράγοντες της κλίμακας συσχετίζονται ελεύθερα και η κάθε ερώτηση αντιστοιχεί μόνο στον αντίστοιχο δικό της θεωρητικό παράγοντα (Λουάρη & Μπαρμπαρούσης, 2024). Τέλος, υπήρχε και μια ανοικτού τύπου ερώτηση η οποία αφορούσε την άποψή τους σχετικά με την εργασιακή απασχόληση των ατόμων με αναπηρία.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS 29 και πραγματοποιήθηκαν **t-test** για τη σύγκριση των μέσων όρων των ομάδων.

ANOVA (Analysis of Variance) για τη σύγκριση των μέσων όρων

X^2 (Chi-Square Test) για τη σύγκριση συχνοτήτων ή κατανομών των κατηγοριών.

Ραδιομετρική ανάλυση (Regression Analysis) για τη σύγκριση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι γενικότερα, η προτιθέμενη συμπεριφορά του γενικού πληθυσμού ως προς το ενδεχόμενο εργασιακής απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία είναι αρνητική, καθώς όσο ο Μ.Ο. πλησιάζει στο 5,00 η συμπεριφορά είναι εντελώς αρνητική και αντιθέτως, όταν πλησιάζει στο 1,00 είναι θετική.

Πίνακας 1: Προτιθέμενη συμπεριφορά

	Φύλο	N	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Αρνητικές Στάσεις	Άνδρας	87	3,9241	1,04202	,11172
	Γυναίκα	157	4,0382	,97616	,07791
Θετικές στάσεις	Άνδρας	87	2,1456	1,13745	,12195
	Γυναίκα	157	2,0064	1,17698	,09393

Σε όλες τις περιπτώσεις, ανεξαρτήτου μεταβλητής ο Μ.Ο. ήταν μεγαλύτερος του3,9 στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνει την αρνητικά προτιθέμενη συμπεριφορά όλων των συμμετεχόντων (Πίνακας 1). Επιπλέον, αυτή η συμπεριφορά δεν τροποποιείται ακόμη και όταν υπάρχει άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό ή το εργασιακό περιβάλλον (Πίνακας 2)

Πίνακας 2: Προηγούμενη εμπειρία και προτιθέμενη συμπεριφορά

		N	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Οικογενειακό περιβάλλον	ΝΑΙ	54	4,2148	,78654	,10703
	ΟΧΙ	190	3,9358	1,04577	,07587
Εργασιακό περιβάλλον	ΝΑΙ	23	4,0348	,86266	,17988
	ΟΧΙ	221	3,9937	1,01433	,06823

Παρατηρείται λοιπόν, ότι η μεταβλητή «προηγούμενη εμπειρία» δεν διαφοροποιεί την προτιθέμενη συμπεριφορά αλλά αντιθέτως φαίνεται να είναι πιο αρνητική για εκείνο τον πληθυσμό που έχει προηγούμενη εμπειρία (Μ=4,21), χωρίς όμως να είναι στατικώς σημαντική αυτή η διαφορά.

Ως προς την μεταβλητή φύλο δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφοράς καθώς τόσο οι άνδρες (Μ=3,9) όσο και οι γυναίκες (Μ=4,03) είχαν αρνητική προτιθέμενη συμπεριφορά. Στατιστικά σημαντική διαφορά καταγράφηκε μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ($p < 0,05$) με την ηλικιακή ομάδα 20-30 να εκδηλώνει την πιο αρνητικά προτιθέμενη συμπεριφορά (Μ=4,35). Καθώς αυξάνεται η ηλικία η προτιθέμενη συμπεριφορά γίνεται λιγότερο αρνητική (Πίνακας 3)

Πίνακας 3: Ηλικία και προτιθέμενη συμπεριφορά

Ηλικία	N	Μ.Ο.	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
20-30 ετών	55	4,3527	,66884	,09019
31-40 ετών	103	3,9922	1,03882	,10236
41-50 ετών	66	3,7970	1,08613	,13369
51-60 ετών	20	3,7100	1,04120	,23282

Σύνολο	244	3,9975	,99950	,06399

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε ως προς την μεταβλητή εκπαίδευση. Στην ομάδα «απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» καταγράφηκε η λιγότερο αρνητική προτιθέμενη συμπεριφορά (M=3,52), με τους αποφοίτους τις τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν την περισσότερο αρνητική συμπεριφορά (M=4,13).

Ως προς το επάγγελμα, εξίσου αρνητικές στάσεις είχαν τόσο οι εργαζόμενοι όσο και οι εργοδότες. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί (M= 4,2) και οι επαγγελματίες υγείας (M=4,08) είχαν την πιο αρνητική προτιθέμενη συμπεριφορά. Οι ιδιωτικοί υπάλληλοι (M= 3,98) και οι δημόσιοι υπάλληλοι (M= 3,66) φαίνεται να έχουν την ίδια αρνητικά διακείμενη συμπεριφορά. Όσον αφορά τους εργοδότες και εκείνοι δεν διαφοροποιούν την συμπεριφορά τους από τις προηγούμενες ομάδες (M=3,98) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Ηλικία και προτιθέμενη συμπεριφορά

Επάγγελμα	N	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Εκπαιδευτικός	44	4,2045	1,03113	,15545
Ιδιωτικός Υπάλληλος	29	3,9862	1,12241	,20843
Δημόσιος Υπάλληλος	40	3,6600	1,03992	,16443
Επαγγελματίες Υγείας	62	4,0839	,91512	,11622
Εργοδότες	69	3,9884	,95171	,11457
Σύνολο	244	3,9975	,99950	,06399

Συμπερασματικά, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η προτιθέμενη συμπεριφορά των συμμετεχόντων είναι αρνητική χωρίς διαφοροποίηση ως προς το φύλο και το επάγγελμα, την ηλικία και την εκπαίδευση των συμμετεχόντων. Όσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα ομαδοποιήθηκαν και σχηματίστηκαν οι εξής κατηγορίες: φόβος μήπως προκληθεί κάποιο ατύχημα, ανάγκη επίβλεψης από κάποιο άτομο με ειδίκευση σε αυτόν τον τομέα, καθυστέρηση στην απόδοση των υπόλοιπων εργαζομένων, συναισθηματικές διακυμάνσεις. Οπότε και από την καταγραφή των αντιλήψεών τους επιβεβαιώνεται η αρνητική τους προτιθέμενη συμπεριφορά και ως ένα σημείο εξηγείται.

3. Συμπεράσματα

Στη σημερινή εποχή δεν μπορεί να μιλάμε για μια δημοκρατική κοινωνία την στιγμή που κάποια άτομα δεν έχουν την ευκαιρία να είναι παρόντα και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της καθημερινότητας (Wasserman και συν., 2008). Η εργασία δίνει την ευκαιρία στα άτομα με αναπηρία να νιώσουν ότι ανήκουν σε μια συγκεκριμένη ομάδα εργαζομένων, ότι είναι μοναδικοί αλλά και η προσφορά τους είναι εξ ίσου σημαντική όσο και των άλλων εργαζομένων (Shore και συν., 2011).

Αν και η εργασιακή ένταξη είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης πολλών και διαφορετικών παραγόντων και παρά τις διακηρύξεις περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων και διακρίσεων, τα άτομα με αναπηρία εξακολουθούν να βιώνουν ανυπέρβλητα εμπόδια. Ένα από τα πιο βασικά είναι οι στάσεις του γενικού πληθυσμού οι οποίες εξακολουθούν να είναι αρνητικές, παρά την ενημέρωση και τα προγράμματα ευαισθητοποίησης που εκπονούνται.

Ως εκ τούτου, όσον αφορά την διερεύνηση της προτιθέμενης συμπεριφοράς του γενικού πληθυσμού για το ενδεχόμενο εργασιακής απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία καταγράφηκαν αρνητικές στάσεις, εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με όσα προηγουμένως αναφέρθηκαν. Φαίνεται ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις σχετικά με τις ικανότητες αυτής της ομάδας

πληθυσμού συνεχίζουν να επηρεάζουν την προστιθέμενη συμπεριφορά των εργαζομένων (Vornholt και συν., 2013) αν και οι ερευνητές συνεχίζουν να επισημαίνουν ότι οι θετικές στάσεις των εργαζομένων αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εργασιακή ένταξη (Hughes και συν, 2021).

Επιπλέον, αυτή η αρνητικά προτιθέμενη συμπεριφορά δεν διαφοροποιείται ακόμη και αν έχει υπάρξει προηγούμενη εμπειρία αλληλεπίδρασης τόσο στο οικογενειακό όσο και στο εργασιακό περιβάλλον καθώς και σε αυτή την περίπτωση εξακολουθεί να είναι αρνητική. Τα πορίσματα των προηγούμενων ερευνών για αυτό το θέμα είναι διφορούμενα. Οι περισσότερες από τις υπάρχουσες έρευνες υποστηρίζουν ότι η προηγούμενη εμπειρία επηρεάζει τις στάσεις των ατόμων θετικά (Wang και συν., 2021) και όσο πιο συχνή είναι η επαφή τόσο πιο θετικές είναι οι στάσεις (Patka και συν., 2013. Lawson και συν., 2017)) καθώς απουσιάζει ο φόβος και το άγχος που προκαλείται εξαιτίας της άγνοιας των χαρακτηριστικών των ατόμων με αναπηρία (Wang, 2021). Κάποιες άλλες διαφοροποιούνται και εστιάζουν στην ποιότητα της προηγούμενης εμπειρίας καθώς αν δεν ήταν θετική οι στάσεις θα εξακολουθήσουν να είναι αρνητικές (Keith και συν., 2015).

Τέλος, όσον αφορά το φύλο δεν παρατηρήθηκαν διαφορές καθώς η προτιθέμενη συμπεριφορά τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών ήταν το ίδιο αρνητικές, στοιχείο που συμφωνεί με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα (Shiloh και συν., 2011. Vincent-Onabajo & Malgwi, 2015). Βέβαια οι περισσότερες έρευνες επισημαίνουν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών με τους άνδρες να επιδεικνύουν πιο αρνητικές συμπεριφορές συγκριτικά με τις γυναίκες (Patka και συν., 2013. de Laat και συν., 2013).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν όσον αφορά την ηλικία και την εκπαίδευση των συμμετεχόντων. Ως προς την ηλικία, τα άτομα που ανήκαν στην μικρότερη ηλικιακή ομάδα έδειξαν την πιο αρνητικά προτιθέμενη συμπεριφορά στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες (Hsu και συν., 2015. de Laat και συν., 2013. Vincent-Onabajo & Malgwi, 2015). Τα νεότερα άτομα έδειξαν αυτή την συμπεριφορά καθώς κρίνουν γενικότερα με πιο αυστηρούς όρους όσον αφορά την ικανότητα για εργασία αποκλείοντας εκείνους που υπάρχει πιθανότητα να μην μπορούν να ανταποκριθούν. Επιπλέον, στην ανοικτού τύπου ερώτηση ανέφεραν ότι «ο ανταγωνισμός στον εργασιακό χώρο είναι σκληρός, ολοένα και περισσότερα προσόντα απαιτούνται, οπότε είναι πολύ δύσκολο για ένα άτομο με αναπηρία να πληροί αυτές τις προϋποθέσεις». Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, έχοντες περισσότερη εμπειρία από εργασιακά περιβάλλοντα έδειξαν πιο θετικά προτιθέμενη συμπεριφορά, καθώς θεωρούν ότι πρέπει να δοθεί και σε αυτά τα άτομα η ευκαιρία να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους στην εργασία.

Ως προς το επάγγελμα δεν υπάρχει διαφοροποίηση καθώς σε όλες τις επαγγελματικές κατηγορίες ήταν αρνητικά διακείμενοι οι συμμετέχοντες. Φυσικά, απουσιάζουν προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. είδος αναπηρίας, λειτουργικότητα, ηλικία) στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να διαφοροποιήσουν την συμπεριφορά τους. Οι επαγγελματίες υγείας και οι εκπαιδευτικοί έδειξαν την πιο αρνητικά προτιθέμενη συμπεριφορά. Ίσως, η εμπειρία από την αλληλεπίδραση με άτομα με αναπηρία να επηρέασε την προτιθέμενη συμπεριφορά τους. Επίσης, και οι εργοδότες έδειξαν αρνητική συμπεριφορά, η οποία μπορεί να πηγάζει από την αντίληψη ότι δεν θα είναι επαρκείς σε αυτό που θα τους ανατεθεί (Breen και συν., 2018. Zappella, 2015).

Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμοί που δεν μας επιτρέπουν να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Αρχικά, η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί από μόνη της περιορισμό καθώς, υπάρχει πιθανότητα αμφισβήτησης της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος (Parker και συν., 2019). Σε μελλοντική επέκταση της έρευνας ίσως θα ήταν σκόπιμο να γίνει στοχευμένα η επιλογή των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένους οργανισμούς, εταιρείες, υπηρεσίες, κ.α. ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτικό το δείγμα. Επιπλέον, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με την χρήση και άλλων μεθόδων συγκέντρωσης των δεδομένων (π.χ. συνεντεύξεις, παρατήρηση, κ.α.).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την απασχόληση (2024). https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-employment-strategy_el

Λουάρη Μ., Μπαρμπαρούσης Χ. (2024). Κατασκευή κλίμακας για τον προσδιορισμό των στάσεων του γενικού πληθυσμού ως προς την εργασιακή ένταξη ατόμων με αναπηρία. Πρακτικά 12ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» Τόμος Β, 537-559

Ξενόγλωσση

Angermeyer, M. C., & Dietrich, S. (2006). Public beliefs about and attitudes towards people with mental illness: A review of population studies. Acta Psychiatrica Scandinavica, 113, 163–179. doi:10.1111/j.1600-0447.2005.00699.x

Aromaa, E., Tolvanen, A., Tuulari, J., & Wahlbeck, K. (2011). Personal stigma and use of mental health services among people with depression in a general population in Finland. BMC psychiatry, 11, 1-6.

Beatty, J. E., & Kirby, S. L. (2006). Beyond the Legal Environment: How Stigma Influences Invisible Identity Groups in the Workplace. Employee Responsibilities and Rights Journal, 18(1), 29–44. https://doi.org/10.1007/s10672-005-9003-6

Breen, J., Havaei, F., & Pitassi, C. (2018). Employer attitudes toward hiring persons with disabilities in Armenia. Disability And Rehabilitation, 41(18), 2135

Burge, P., Ouellette-Kuntz, H., & Lysaght, R. (2007). Public views on employment of people with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26, 29–37.

Colella, A., & Bruyère, S. (2011). Disability and employment. In S. Zedeck (Ed.), APA handbook of industrial and organizational psychology (Vol. 1, pp. 473–504). American Psychological Association, Washington, DC: US.

Copeland, J., Chan, F., Bezyak, J., & Fraser, R. T. (2010). Assessing cognitive and affective reactions of employers toward people with disabilities in the workplace. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 20, 427–434. doi:10.1007/s10926-009-9207-y

de Laat S, Freriksen E, Vervloed MPJ. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities,* 34(2), 855–63, https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.004.

Fraser, R., Ajzen, I., Johnson, K., Hebert, J., & Chan, F. (2011). Understanding employers' hiring intention in relation to qualified workers with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation,* 35, 1–11, https://doi:10.3233/JVR- 2011-0548

Hsu TH, Huang YT, Liu YH, Ososkie J, Fried J, Bezyak J. Taiwanese attitudes and affective reactions toward individuals and coworkers who have intellectual disabilities. Am J Intellect Dev Disabil. 2015;120(2):110–24. https://doi.org/10.1352/1944-7558-120.2.110.

Hughes, D., Warhurst, C., & Duarte, M. E. (2021). Decent work, inclusion and sustainability: a new era lies ahead. *British Journal of Guidance & Counselling*, *49*(2), 145–152. https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1898540

Jasper, C. R., & Waldhart, P. (2012). Retailer perceptions on hiring prospective employees with disabilities. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 19, 116–123. https://doi:10.1016/j.jretconser.2011.10.003

Kaye, H., Jans, L., & Jones, E. (2011). Why don't employers hire and retain 526–536. https://doi:10.1007/s10926-011-9302-8

Keith JM, Bennetto L, Rogge RD. (2015). The relationship between contact and attitudes: Reducing prejudice toward individuals with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 14–26.

Lawson JE, Cruz RA, Knollman GA. (2017). Increasing positive attitudes toward individuals with disabilities through community service learning. *Research in Developmental Disabilities*, 69, 1–7.

Lirio P., Lee M.D., Williams M.L., Kossek E.E. (2008). The inclusion challenge with reduced-load professionals: The role of the manager. Human Resource Management, 47(3), 443 – 46. https://doi:10.1002/hrm.20226

McCary, K. (2005). The disability twist in diversity: Best practices for integrating People with Disabilities into the Workforce. *The Diversity Factor,* 13, 16-22

Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE research methods foundations*.

Patka, M., Keys, C.B., Henry, D.B., & McDonald, K.E. (2013). Attitudes of Pakistani community members and staff toward people with intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 118 1*, 32-43 .

Pearson, V., Ip, F., Hui, H., & Yip, N. (2003). To tell or not to tell? Disability disclosure and job application outcomes. *Journal of Rehabilitation*, 69, 35–38.

Prince, M. J. (2010). What about a disability rights act for Canada? Practices and lessons from America, Australia, and the United Kingdom. Canadian Public Policy - Analyse De Politiques, 36, 199–214. https://doi:10.3138/cpp.36.2.199

Ross, G. F. (2004). Ethics, trust and expectations regarding the treatment of disabled staff within a tourism/hospitality industry context. *International Journal of Hospitality Management*, 23, 523–544. https://doi:10.1016/j.ijhm.2004.02.005

Saunders, S. L., & Nedelec, B. (2014). What work means to people with work disability: A scoping review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 24, 100–110. https://doi:10.1007/s10926-013-9436-y

Scheid, T. L. (2005). Stigma as a barrier to employment: Mental disability and the Americans with disabilities act. *International Journal of Law and Psychiatry*, 28, 670–690. https://doi:10.1016/j.ijlp.2005.04.003

Scherbaum, C. A., Scherbaum, K. L., & Popovich, P. M. (2005). Predicting job-related expectancies and affective reactions to employees with disabilities from previous work experience. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 889–904. https://doi:10.1111/j.1559-1816.2005.tb02151.x

Schur, L. (2002). The difference a job makes: The effects of employment among people with disabilities. Journal of Economic Issues, 36, 339–347. https://doi:10.1080/00213624.2002.11506476

Shiloh S, Heruti I, Berkovitz T. (2011). Attitudes toward people with disabilities caused by illness or injury: beyond physical impairment. International Journal of Rehabilitation Research, 34(4):321-9. https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e32834d2048.

Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research. Journal of Management, 37(4), 1262-1289. https://doi.org/10.1177/0149206310385943

Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research. Journal of Management, 37(4), 1262-1289. https://doi.org/10.1177/0149206310385943

Toth, K. E., & Dewa, C. S. (2014). Employee decision-making about disclosure of a mental disorder at work. Journal of Occupational Rehabilitation, 24, 732–746. https://doi:10.1007/s10926-014-9504-y

Unger, D. D. (2002). Employers' attitudes toward persons with disabilities in the workforce: Myths or realities? Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17, 2–10. https://doi:10.1177/108835760201700101

United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (UNCRPD) ανακτήθηκε από: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

Vincent-Onabajo, G. O., & Malgwi, W. S. (2015). Attitude of physiotherapy students in Nigeria toward persons with disability. Disability and Health Journal, 8(1), 102–108. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2014.06.009

Vornholt, K., Uitdewilligen, S., & Nijhuis, F. J. N. (2013). Factors affecting the acceptance of people with disabilities at work: A literature review. *Journal of Occupational Rehabilitation,* 23, 463–475. doi:10.1007/ s10926-013-9426-0

Wang, C. L. (2021). New frontiers and future directions in interactive marketing: Inaugural Editorial. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 15(1), 1-9

Waterhouse, P., Kimberley, H., Jonas, P., & Glover, J. (2010). What would it take? Employer perspectives on employing people with a disability. In *A national vocational education and training research and evaluation program report.* Adelaide, Australia: National Centre for Vocational Education Research (NCVER).

Williams, A. E., Fossey, E., Corbière, M., Paluch, T., & Harvey, C. (2016). Work participation for people with severe mental illnesses: An integrative review of factors impacting job tenure. *Australian Occupational Therapy Journal*, 63, 65–85. https://doi:10.1111/1440-1630.12237

World Health Organization (2011). World report on disability. Malta. ISBN 978 92 4 068521 5

Zappella, E. (2015). Employers' attitudes on hiring workers with intellectual disabilities in small and medium enterprises. Journal Of Intellectual Disabilities, 19(4), 381– 392. https://doi.org/10.1177/1744629515580883

Zijlstra, F., van Ruitenbeek, G., Mulders, H., van Lierop, B. (2017). Designing Work for Inclusiveness. In: Arenas, A., Di Marco, D., Munduate, L., Euwema, M. (eds) Shaping Inclusive Workplaces Through Social Dialogue. Industrial Relations & Conflict Management. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66393-7_8

Η ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗΣ ΚΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Βόλκου Αναστασία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει πως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying) αποτελεί σοβαρό κοινωνικό ζήτημα με σημαντικές επιπτώσεις στη σωματική, ψυχολογική και κοινωνική ευημερία των μαθητών. Παράλληλα, επιδιώκει να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την αναγνώριση περιστατικών εκφοβισμού και να παρουσιάσει αποτελεσματικές στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης στο σχολικό πλαίσιο. Οι συνέπειες για τα θύματα εκφοβισμού περιλαμβάνουν ψυχοσωματικές δυσκολίες και μείωση της σχολικής επίδοσης, ενώ οι θύτες, αντίστοιχα, εμφανίζουν παραβατικές συμπεριφορές. Έρευνες δείχνουν ότι το ποσοστό εκφοβισμού στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα υψηλό, με το 39% των μαθητών να έχει δεχθεί εκφοβισμό, ενώ το 25% δηλώνει θύμα. Για την έγκαιρη αναγνώριση των περιστατικών εκφοβισμού σημαντική είναι η διερευνητική παρατήρηση, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών και η συνεργασία με γονείς και μαθητές. Για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, προτείνονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις όπως το σχολικό δράμα, οι κοινωνικές ιστορίες, οι αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης και τα προγράμματα πρόληψης, όπως το Olweus Bullying Prevention Program και των Ομότιμων Μεσολαβητών.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, πρόληψη, αντιμετώπιση, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

1. Εισαγωγή

Το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) έχει απασχολήσει την κοινωνία αρκετό καιρό για τη σοβαρότητα και τον αντίκτυπο που έχει στη συναισθηματική ευεξία των παιδιών, στις επιδόσεις τους στη ζωή και ιδιαίτερα στο σχολείο. Αρχικά ορίζεται ως η ανεπιθύμητη συμπεριφορά, η οποία έχει πρόθεση να προκαλέσει σκόπιμα βλάβη/ζημιά σε σωματικό, ψυχολογικό ή συναισθηματικό επίπεδο με έμμεσο ή άμεσο τρόπο (π.χ. μέσω κοινωνικής επιρροής) (Kowalski, & Limber, 2013: 15; Europe's Antibullying Campaign Project, 2012). Ο εκφοβισμός διαφέρει από την απλή επιθετική συμπεριφορά τόσο στη συχνότητα, αφού εκδηλώνεται ως επαναλαμβανόμενο μοτίβο, όσο και στην ανισότητα θύμα-θύτη, στην οποία γίνεται κατάχρηση εξουσίας ή δύναμης (Kowalski, & Limber, 2013: 16).

Οι μορφές/τύποι εκφοβισμού εντοπίζονται σε 4 κατηγορίες, οι οποίες είναι: α) ο σωματικός, με χρήση σωματικής δύναμης όπως σπρώξιμο, β) ο λεκτικός, γ) ο σχεσιακός ή κοινωνικός εκφοβισμός, όπου υφίσταται συμπεριφορά η οποία αποσκοπεί στη διάδοση φήμης, και τελευταία, δ) η καταστροφή περιουσίας (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014). Το cyberbullying/ηλεκτρονικός εκφοβισμός δεν αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία. Και τούτο γιατί μπορεί να υπάρξει λεκτικός εκφοβισμός ή κοινωνικός, με τη διαφορά ότι λαμβάνει χώρα μέσω διαδικτύου και όχι σε φυσικό χώρο (π.χ. στο σχολείο) (Menestrel, 2020).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Επιπτώσεις εκφοβισμού

Η μεγαλύτερη βαρύτητα ερευνών έχει εστιαστεί στα θύματα του εκφοβισμού, καθώς οι επιπτώσεις επηρεάζουν άμεσα τη σωματική/φυσική υγεία, τη νοητική και τη συναισθηματική καθώς και τη συμπεριφορά του ατόμου (Lereya, Copeland, Costello, & Wolke, 2015; Ttofi, & Farrington, 2011; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010).

Η σωματική υγεία μπορεί να απειλείται από κάποιο φυσικό/σωματικό τραύμα, το οποίο συμβαίνει εκείνη τη στιγμή, ή σε μακροχρόνια έκταση από συχνούς πονοκεφάλους και διαταραχές ύπνου (Hager, & Leadbeater, 2016). Έχει μελετηθεί ότι σε βάθος χρόνου, υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες τα άτομα που έχουν υποστεί εκφοβισμό να έχουν προβλήματα παχυσαρκίας (Baldwin, Arseneault, & Danese, 2015). Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια που είναι θύματα εμφανίζουν περισσότερες και σε μεγαλύτερο βαθμό επιπτώσεις στην υγεία από τα αγόρια (Kowalski, & Limber, 2013).

Οι επιπτώσεις στον ψυχοκοινωνικό τομέα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, εσωστρεφείς ή εσωτερικευμένες (κατάθλιψη, άγχος, φόβος, αποστροφή από οτιδήποτε σχετίζεται με κοινωνικές επαφές) και εξωστρεφείς (θυμός, επιθετική συμπεριφορά, εγκληματικές τάσεις) (Sigurdson et al., 2015). Ακόμη, σε βάθος χρόνου τα άτομα αυτά είναι πιο πιθανό να έχουν προβλήματα εθισμού ουσιών και αλκοόλ (Radliff, Wheaton, Robinson, & Morris, 2012). Δεν πρέπει να αμεληθεί να αναφερθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό αυτών θα εμφανίσουν ψύχωση ή ψυχωσικά επεισόδια (Cunningham, Hoy, & Shannon, 2015). Οι συναισθηματικές καταστάσεις που κυριαρχούν είναι φόβος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απομόνωση, μοναξιά κι αυτοκτονικές σκέψεις (Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011; Woods, Done, & Kalsi, 2009).

Η σχολική επίδοση σαφέστατα μειώνεται, τόσο η μελέτη στο σπίτι, όσο και η ενεργός συμμετοχή στο σχολείο (Nakamoto, & Schwartz, 2010; Beran, & Lupart, 2009), ενώ ταυτόχρονα οι απουσίες αυξάνονται (Vaillancourt, Brittain, McDougall, & Duku, 2013).

Παρόμοια, οι θύτες έχουν και αυτοί επιπτώσεις σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο με τάση για κατάθλιψη σε ίδια συχνότητα με αυτή των θυμάτων (Seals, 2003), ψυχοσωματικά προβλήματα (Gini, 2008) και παραβατική συμπεριφορά στην κοινωνία και στο σχολείο (Klomek et al., 2008). Η σχολική επίδοση των θυτών είναι φανερά μειωμένη, η οποία όμως μπορεί να επηρεάζεται αρκετά κι από την οικογένεια και το κοινωνικό υπόβαθρο του ατόμου (Beran & Lupart, 2009).

Υπάρχει όμως και η κατηγορία των παιδιών που θυματοποιούνται αλλά και ταυτόχρονα γίνονται τα ίδια θύτες. Αυτά έχουν την πιο χαμηλή ψυχοκοινωνική κατάσταση σε σχέση με αυτούς που είναι μόνο θύτες ή θύματα, πολύ δυσκολότερη προσαρμογή και μικρότερη κοινωνική συσχέτιση/συναναστροφή με άλλα παιδιά (Graham, Bellmore, & Mize, 2006). Επίσης, είναι κοινωνικά απομονωμένα και προκαλούν προβλήματα συνέχεια (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003).

Δεν είναι δυνατόν ο εκφοβισμός να αντιμετωπίζεται σαν μεμονωμένο φαινόμενο καθώς σε συλλογικό επίπεδο επηρεάζει όλη την κοινωνία (Rodkin, 2004). Έτσι λοιπόν, σε περιστατικά εκφοβισμού υπάρχουν και οι παρατηρητές οι οποίοι επηρεάζονται αναλόγως (Polanin, Espelage, & Pigott, 2012). Με περιορισμένο αριθμό μελετών για τις επιπτώσεις, έχει παρατηρηθεί ότι βιώνουν αισθήματα αυξημένου άγχους κι ανασφάλειας (Rigby, & Slee, 1993). Η ανησυχία και ο φόβος, μήπως οι θύτες στραφούν εναντίον τους, τους κάνει διστακτικούς να ζητήσουν από κάπου βοήθεια (Unnever, & Cornell, 2003). Μπορεί να φτάσουν και στο σημείο να μιμηθούν παρόμοιες δράσεις με σκοπό να είναι αποδεκτοί από τους θύτες (Olthof, & Goossens, 2008). Σίγουρα η ψυχολογία τους διαταράσσεται σε πολλά επίπεδα, προκαλώντας αισθήματα κατωτερότητας, νιώθουν αβοήθητοι και κυριεύονται μέχρι κι από αυτοκαταστροφικές σκέψεις (Rivers, & Noret, 2013).

2.2. Έρευνες

Παρατηρεί κανείς ότι η σοβαρότητα του φαινομένου και η αντήχηση που έχει στα παιδιά κίνησε το ενδιαφέρον των ερευνητών και ιδιαίτερα στην Ελλάδα που το ποσοστό των θυμάτων και το θυτών κυμαίνεται μεταξύ του 26% και 41% (Magklara et al., 2012; Craig et al., 2009).

Ειδικότερα, μέχρι την εφηβεία το 39% των μαθητών έχει βιώσει τον εκφοβισμό (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2007) κι ένας στους δέκα μαθητές έχει υπάρξει θύμα, με πιο συχνό τον λεκτικό εκφοβισμό και την κοινωνική απομόνωση (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005). Σχετικά με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη, η Ελλάδα είναι 30η από τις 35 χώρες, με το 25% των παιδιών να έχουν

δηλώσει θύματα εντός της χώρας (Γλαρέντζου, Καραγιάννη, Κοταλακίδη, Τζελφέ-Ανέστη, & Χαραμή, 2010).

Στο Δημοτικό περίπου το 15% των παιδιών έχουν δηλώσει θύματα, 7% θύτες και 5% και θύματα και θύτες (Pateraki, & Houndoumadi, 2001). Το 30% των μαθητών πανελλαδικά έχουν γίνει μάρτυρες επεισοδίου εκφοβισμού (Ψάλτη, 2009).

Έχει παρατηρηθεί ότι, συγκριτικά με όλες τις τάξεις του σχολείου (από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο), το φαινόμενο είναι ιδιαίτερα αυξημένο σε μεγάλες τάξεις και αυξάνεται ανάλογα με την ηλικία. Οι ελλιπείς σχέσεις και η φτωχή επικοινωνία των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους όσο με τους μαθητές και τους γονείς αποτελεί ένα από τα βασικά αίτια (Πετρόπουλος, & Παπαστυλιανός, 2000).

2.3 Χαρακτηριστικά εντοπισμού

Για τον τρόπο αναγνώρισης περιστατικών εκφοβισμού, η διερευνητική παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων θύτη-θύματος από τον εκπαιδευτικό, η συμβολή και συμμετοχή συναδέλφων, μαθητών και γονέων είναι βοηθητικές, όμως πολλές φορές η απουσία εκφοβιστικής συμπεριφοράς παρουσία του εκπαιδευτικού δυσκολεύει την ανίχνευση του προβλήματος (Oldenburg, Bosman, & Veenstra, 2016). Ποιες επομένως είναι οι ενδείξεις που θα πρέπει να προβληματίσουν έναν εκπαιδευτικό στο σχολείο;

Τα άτομα τα οποία είναι πιο δημοφιλή, ηγέτες (θύτες), συχνά έχουν χαμηλή ψυχοπαθολογία κι επιθετικές συμπεριφορές (Bruyn, Cillessen, & Wissink, 2010). Έχουν αυξημένες πιθανότητες να έχουν κάποια διακριτική θέση ανάμεσα στους υπολοίπους (σωματική δύναμη, καλές αθλητικές επιδόσεις) (Farmer et al., 2003) και να προέρχονται από υψηλές κοινωνικές βαθμίδες και δίκτυα (Bruyn et al., 2010). Δρουν παρορμητικά και με θυμό, έπαρση, υπερβολική αυτοεκτίμηση και ειρωνεία απέναντι στον μαθητή-στόχο. Είναι αντιδραστικοί και δυσπροσάρμοστοι σε κανόνες, με αντικοινωνικές συμπεριφορές ιδιαίτερα προς τους ενηλίκους και τους εκπαιδευτικούς (Rigby, 2008).

Από την πλευρά των θυμάτων, αυτά μπορεί να έχουν στάση παθητική ή προκλητική (Olweus, 1993: 32). Το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην πρώτη κατηγορία, στην οποία τα άτομα χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση και συγκινούνται εύκολα. Έχουν χαμηλή αντίσταση και μικρή επιβολή στους άλλους, είτε σε σωματικό επίπεδο είτε σε λεκτικό, καθιστώντας τον εαυτό τους ευάλωτο στο στόχαστρο του εκφοβιστή. Μπορεί να έχουν υπερβολικό άγχος για το σώμα τους, φόβους πόνου, να παραιτούνται εύκολα κατά τη διάρκεια ασκήσεων φυσικής αγωγής/αθλητικές δραστηριότητες και να εκδηλώνουν απροθυμία για το σχολείο (Rigby, 2008). Επιπρόσθετα, στην ώρα του διαλείμματος μπορεί να είναι μόνοι, απομακρυσμένοι χωρικά και κοινωνικά, ή κοντά σε ενήλικες και δασκάλους (Olweus, 1993: 33). Τέλος δεν πρέπει να αμεληθεί να αναφερθεί ότι τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες κινδυνεύουν πιο εύκολα να θυματοποιηθούν, με τετραπλάσια συχνότητα από ό, τι τα υπόλοιπα (Knox, & Conti-Ramsden, 2003).

Όμως υπάρχει και η άλλη πλευρά των θυμάτων, τα «προκλητικά». Έτσι ο εκπαιδευτικός καλείται να προβληματιστεί όταν εντοπίζει προβλήματα συγκέντρωσης, εκνευρισμού κι έντασης σε κάποιο παιδί (Olweus, 1993: 34). Τα θύματα αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονται από ευερεθιστότητα και υπερβολικά επιθετική στάση. Μπορεί να γίνουν οι ίδιοι θύτες μελλοντικά και δεν κερδίζουν εύκολα τη συμπάθεια των υπολοίπων ούτε και των ενηλίκων/εκπαιδευτικών (Rigby, 2008).

Σε αυτό το σημείο όμως θα πρέπει να αναφερθεί πως ο εκφοβισμός δεν εμφανίζεται μόνο μεταξύ παιδιών και εφήβων και μόνο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μπορεί να υφίσταται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον ή μέσω διαδικτύου σε κάθε χρονική στιγμή (cyberbullying), ενώ επίσης μπορεί να παρατηρηθεί μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Ericson, 2001). Ο εκπαιδευτικός, έχοντας μεγαλύτερη θέση ισχύος και « δύναμης» απέναντι στον μαθητή, μπορεί να θυματοποιήσει κάποιο παιδί, γεγονός που αποτελεί ποινικό και διοικητικό αδίκημα και θα πρέπει να αντιμετωπίζεται άμεσα. Από την άλλη πλευρά όμως, υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες το ίδιο το παιδί (ή συμμορία ανηλίκων) μπορεί να δράσει εκφοβιστικά εις βάρος του εκπαιδευτικού (McEvoy, 2005).

2.4. Αντιμετώπιση/πρόληψη

Στην ανάλυση μέχρι τώρα έχει περιγραφεί εκτενέστερα η σοβαρότητα του φαινομένου του εκφοβισμού, η οποία εστιάζεται αρχικά σε ατομικό επίπεδο, αλλά επεκτείνεται και συλλογικά σε όλη την κοινωνία. Για αυτό τον λόγο θα πρέπει να προταθούν κάποιες τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης του φαινομένου. Ήδη στην Ελλάδα, οι δράσεις του «Χαμόγελου του Παιδιού» σε συνεργασία με την Ευρώπη είναι αρκετά σημαντικές (πρόληψη και αντιμετώπιση της παιδικής σεξουαλικής βίας, προστασία από ενδοοικογενειακή βία κ.ά.). Ενισχυτικά με αυτό, το πρόγραμμα Daphne III, το οποίο ήδη υφίσταται, προστατεύει τα θύματα της βίας και του εκφοβισμού μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σε συνδυασμό με το τμήμα προγράμματος «Θεμελιώδη Δικαιώματα και Δικαιοσύνη» (Europe's Antibullying Campaign Project, 2012).

Όσον αφορά το συμπεριληπτικό σχολικό πλαίσιο, το εκπαιδευτικό δράμα (παραστατικό και συμμετοχικό) αποτελεί μια επιτυχημένη μέθοδο πρόληψης κι αντιμετώπισης του φαινομένου του bullying (Barton, & O' Toole, 2012). Το παιχνίδι ρόλων είναι ελκυστικό στους μαθητές και μπορούν να αποκτούν εις βάθος γνώση ενός θέματος (Özbek, 2014). Έτσι ο εκφοβισμός διασαφηνίζεται στα παιδιά μέσα από ένα ασφαλές και τεχνητό περιβάλλον (Barton, & O' Toole, 2012). Επίσης οι μαθητές κάνουν χρήση της τέχνης ταυτόχρονα και με συνεργατικό τρόπο επικοινωνούν, βιώνουν, φαντάζονται και το κυριότερο, μαθαίνουν για το πρόβλημα και τις τεχνικές επίλυσής του (Καραβόλτσου, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί φρόνιμο είναι να συμβουλεύουν τους μαθητές που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά και να τους υπενθυμίζουν ποιους κανόνες της τάξης παραβιάζουν με τις ανάλογες επιπτώσεις (π.χ. μη εφαρμογή συμβολαίου συναντίληψης που οδηγεί σε προσωρινή απώλεια προνομίων ή/και ανάληψη κάποιου βοηθητικού έργου, μέθοδος time-out) επιβλέποντας τις συμπεριφορές και στο διάλειμμα (Migliore, 2003). Με την εφαρμογή των αρχών της επανορθωτικής δικαιοσύνης μπορεί να γίνει προσπάθεια να βρεθούν λύσεις μεταξύ των εμπλεκομένων (λ.χ. μέσω κύκλων συζήτησης εστιάζοντας στη διαχείριση των συναισθημάτων και στη μελλοντική συμπεριφορά) ώστε να ενισχυθεί η σχολική ευημερία μέσα από τη συνειδητοποίηση των ενεργειών του θύτη και την ενδυνάμωση του θύματος (Thornsborne, & Vinegrad, 2017). Ακόμη, στους παρατηρητές, οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να διδάσκουν την υπευθυνότητα και τις συνέπειες της απραξίας, εάν δεν αναζητήσουν έγκαιρα βοήθεια (Feldman, 2004). Συνδυαστικά, η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών (όπως η μοντελοποίηση μέσω βίντεο) και οι κοινωνικές ιστορίες που προσεγγίζουν θέματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς, βοηθούν τους μαθητές στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, του αυτοελέγχου και στην αποδοχή της διαφορετικότητας που με τη σειρά της οδηγεί στην ενίσχυση ενός ομαδοσυνεργατικού κλίματος (Gray, 2010; Scarpaci, 2006).

Καθώς στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες δοκιμαστικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, θα μπορούσε να καθιερωθεί ένα ή συνδυασμός προγραμμάτων από τα ήδη υπάρχοντα που είναι θεσπισμένα σε άλλες χώρες.

Ένα παράδειγμα είναι το «Πρόγραμμα Πρόληψης του Εκφοβισμού του Olweus» το οποίο έχει εφαρμοστεί στη Νορβηγία, σε χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής. Εστιάζει σε πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου σε τρία επίπεδα. Αρχικά, στο σχολικό επίπεδο, οργανώνεται επιτροπή που συντονίζει δράσεις ενημέρωσης, εκτιμάει τον βαθμό και την έκταση του φαινομένου μέσα στο σχολείο, με χρήση ερωτηματολογίων ή παρατήρησης, και διοργανώνει ημερίδες στις οποίες παρευρίσκονται μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς. Εν συνεχεία, παρέχεται εκπαίδευση σε όλο το προσωπικό και συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας. Σε δεύτερο επίπεδο, αυτό της τάξης, διαμορφώνονται κανόνες κατά του φαινομένου με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, όπως έπαινος για θετική συμπεριφορά και κύρωση για τη μη τήρηση κανόνων. Τέλος στο τρίτο επίπεδο, αυτό του ατόμου, η παρέμβαση περιλαμβάνει συζητήσεις με τους θύτες και με τα θύματα με στόχο τη διακοπή αυτής της συμπεριφοράς και την παροχή καταλληλότερης στήριξης (Ασημόπουλος, 2014).

Μια άλλη λύση πρόληψης κι αντιμετώπισης του φαινομένου είναι το «Πρόγραμμα Διαμεσολάβησης» ή «Πρόγραμμα Ομότιμων Μεσολαβητών» (Peer School-Based Mediation). Αυτό εστιάζει στη διαμόρφωση της παροχής ενίσχυσης ως λύση στο πρόβλημα και στην απόκτηση πιο

ενεργά παιδαγωγικού ρόλου από τον εκπαιδευτικό και λιγότερο πειθαρχικού (Burrell, Zirbel, & Allen, 2003). Ειδικότερα, εντός σχολικής μονάδας υπάρχει η συνεργασία, η αποδοχή και η δέσμευση σε μια κοινή απόφαση, η οποία είναι κάποιοι μαθητές να εκπαιδευτούν ως διαμεσολαβητές. Αυτοί θα εξελίσσουν συνέχεια τις δεξιότητες διαμεσολάβησης, θα είναι ικανοί να αναγνωρίζουν το φαινόμενο και πιθανές συμπεριφορές, να δρουν κατάλληλα όπου χρειάζεται και να προλαμβάνουν, ώστε να μην υπάρχουν μελλοντικά καθόλου βίαιες συμπεριφορές (Johnson, & Johnson, 2006).

3. Συμπεράσματα

Το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει λάβει μεγάλη έκταση παγκόσμια και ειδικότερα στον ελληνικό χώρο, όπου κρίνεται απαραίτητο να ενημερωθεί η κοινωνία σε βάθος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι επιπτώσεις που επιφέρει επηρεάζουν τη σωματική, την ψυχολογική, την κοινωνική ακόμη και την ίδια τη ζωή των ατόμων που εμπλέκονται (μέχρι και αυτοκτονικές τάσεις). Η βιβλιογραφική διερεύνηση ανέδειξε ότι είναι φρόνιμο να γίνουν οργανωμένες παρεμβάσεις τόσο σε σχολική ταξική κλίμακα όσο και σε κρατική. Δράσεις οι οποίες να ευαισθητοποιούν, να ενημερώνουν, να φροντίζουν και τέλος να προλαμβάνουν το φαινόμενο. Τα παιδιά και οι έφηβοι μέσα από συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων και δημιουργικές δραστηριότητες μπορούν να μάθουν τη συνεργασία και την καλή επικοινωνία μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτικούς και με τους γονείς.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί με την υπεύθυνη δράση τους, την επιμόρφωση και τη δραστηριοποίηση προς το φαινόμενο μπορούν να διακρίνουν πιθανές περιπτώσεις και να δρουν μεθοδικά. Συλλογικά και οργανωμένα μπορεί να καθιερωθεί πρόγραμμα διαμεσολάβησης, έτσι ώστε και οι ίδιοι οι μαθητές να προλαμβάνουν την εξάπλωση του εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ασημόπουλος, Χ. (2014). Ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον: επιδημιολογικά δεδομένα, αιτιολογικοί παράγοντες, επιπτώσεις, προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, *13*, 36-44.

Barton, B., & O' Toole, J. (2012). Η δύναμη στα χέρια τους: τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος «Δράση ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό». *Εκπαίδευση και Θέατρο*, *13*, 1-4.

Γλαρέντζου, Ε., Καραγιάννη, Λ., Κοταλακίδη, Τζελφέ-Ανέστη, Σ., & Χαραμή, Π. (2010). Σχολικές ομάδες κακοποίησης μαθητών/μαθητριών-Ενδείξεις μιας ανιχνευτικής ερευνητικής προσέγγισης. Στο: Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 35-97.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία: διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο. *Α' έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας.* Περίοδος 1/3/2005-31/3/2005.

Καραβόλτσου, Α. (2012). Το προσωπικό σύστημα αξιών και η έννοια του αυτοσεβασμού στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. *Πρακτικά 7ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης με θέμα «Θέατρο & Εκπαίδευση: Δεσμοί Αλληλεγγύης», Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2012* Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 143-149.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρία στο σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις* (Β. Δόμπολα, Μετάφρ.). Αθήνα: Τόπος, 44-65.

Ψάλτη, Α. (2009). *Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία: Εκτιμήσεις πανελλήνιας έρευνας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. *Ψυχολογία*, *14*(4), 329–345.

Ξενόγλωσση

Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents. *School Psychology International*, *26*(5), 545-562.

Baldwin, J., Arseneault, L., & Danese, A. (2015). Childhood bullying and adiposity in young adulthood: Findings from the E-Risk Longitudinal Twin Study. *Psychoneuroendocrinology*, *61*, 16.

Beran, T. N., & Lupart, J. (2009). The relationship between school achievement and peer harassment in Canadian adolescents the importance of mediating factors. *School Psychology International*, *30*(1), 75-91.

Beran, T. N., Hughes, G., & Lupart, J. (2008). A model of achievement and bullying: Analyses of the canadian national longitudinal survey of children and youth data. *Educational Research*, *50*(1), 25-39.

Bruyn, E., Cillessen, A., and Wissink, I. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, *30*(4), 543-566.

Burrell, N.A., Zirbel, C.S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, *21*(1), 7-26.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., …Pickett, P. (2009). Violence & injuries prevention focus group & HBSC bullying writing group. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, *54*(2)*,* 216–224.

Gray, C. (2010). The new social story book. U.S.A.: The Future Horizons.

Cunningham, T., Hoy, K., & Shannon, C. (2015). Does childhood bullying lead to the development of psychotic symptoms? A meta-analysis and review of prospective studies. Psychosis, 8(1), 1-12.

Ericson, N. (2001). Addressing the problem of juvenile bullying [Fact Sheet 27, U.S. Department of Justice] (2001, June). Retrieved December 6, 2020 from
https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/fs200127.pdf

Europe's Antibullying Campaign Project (2012). Retrieved December 6, 2020, from https://ec.europa.eu/justice/grants/results/daphne-toolkit/content/europe%E2%80%99s-antibullying-campaign_en

Farmer, T.W., Estell, D.B., Bishop, J.L., O'Neal, K.K., & Cairns, B.D. (2003). Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural African American early adolescents. Developmental Psychology, 39(6), 992-1004.

Feldman, S. (2004). Bullying prevention. Teaching PreK-8, 34, 6.

Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. Journal of Paediatrics and Child Health, 44(9), 492-497.

Gladden, R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E., & Lumpkin, C.D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements (Report No. 1.0). Washington: U.S. Department of Education.

Graham, S., Bellmore, A.D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. Journal of Abnormal Child Psychology, 34(3), 349-364.

Hager, A.D., & Leadbeater, B.J. (2016). The longitudinal effects of peer victimization on physical health from adolescence to young adulthood. Journal of Adolescent Health, 58(3), 330-336.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2006). Teaching students to be peacemakers. Minnesota: University of Minnesota.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M.A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, *112*(6), 1231-1237.

Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, *31*, 152-173.

Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & Gould, M. S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, *109*(1), 47-55.

Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11– year –old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders*, *38*, 1-12.

Kowalski, R.M., & Limber, S.P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, *53*(1), 13-20.

Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, *2*(6), 524-531.

Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: A cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *6*(1), 8.

McEvoy, A. (2005). *Teachers who bully students: Patterns and policy implications. Bullied Student: How to recognize the bullying culture in your school and what to do about it.* Canada: Pembroke Publishers.

Menestrel, S. (2020). Preventing bullying: consequences, prevention, and intervention. *Journal of Youth Development*, *15*, 8-26.

Migliore, T., (2003). 20 ways to eliminate bullying in your classroom. *Intervention in School and Clinic*, *38*(3), 172-176.

Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, *19*(2), 221-242.

Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International, 37*(1), 64-72.

Olthof, T., & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the need to belong: early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, *17*(1), 24-46.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 46-61.

Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *21*, 167-175.

Peeters, M., Cillessen, A.H., & Scholte, R.H. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(9), 1041-1052.

Polanin, J.R., Espelage, D.L., & Pigott, T.D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review, 41*(1), 47-65.

Radliff, K.M., Wheaton, J.E., Robinson, K., & Morris, J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive Behaviors*, *37*(4), 569-572.

Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, *34*(4), 244- 252.

Rigby, K., & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, *133*(1), 33-42.

Rivers, I., & Noret, N. (2013). Potential suicide ideation and its association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 32-36.

Rodkin, P.C. (2004). Peer ecologies of aggression and bullying. In: D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in american schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 87-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Scarpaci, R., (2006). Bullying: effective strategies for its prevention. *Kappa Delta Pi Record, 42*, 170-174.

Seals, D. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735-747.

Sigurdson, J.F., Undheim, A.M., Wallander, J.L., Lydersen, S., & Sund, A.M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *9*(1), 1-13.

Thornsborne, M., & Vinegrad, D. (2017). *Restorative practices in schools*. New York: Routledge.

Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, *7*(1), 27-56.

Unnever, J.D., & Cornell, D.G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence*, *2*(2), 5-27.

Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: Developmental cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology*. *41*(8), 1203-1215.

Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimization and internalizing difficulties: the moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, *32*, 293-308.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ "ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΙΑ ΌΛΟΥΣ: ΧΤΙΖΟΝΤΑΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ"

Καφά Σοφία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η εκπαίδευση συνιστά θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και καθοριστικό παράγοντα για τη συγκρότηση μιας δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας. Παρά ταύτα, σημαντικές ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται, με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες να αντιμετωπίζουν φραγμούς στην ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση. Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει την ανάγκη για συμπεριληπτικές σχολικές κοινότητες που να ενσωματώνουν τις αρχές της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής. Εστιάζει σε θεωρητικά μοντέλα που υποστηρίζουν την ένταξη, τη δημοκρατική συμμετοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Εξετάζονται πρακτικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων. Η δημιουργία ενός τέτοιου πλαισίου απαιτεί συλλογική δράση και ολιστική προσέγγιση, με σκοπό ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προάγει τη διαφάνεια, την ισοτιμία και την ουσιαστική ένταξη κάθε μαθητή και μαθήτριας.

Λέξεις κλειδιά:Συμπερίληψη, εκπαιδευτική δικαιοσύνη, διαφορετικότητα, πολυπολιτισμικότητα

1. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η έννοια της συμπερίληψης αποκτά αυξανόμενη σημασία, καθώς τα σχολεία καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού, ετερογενούς και διαρκώς μεταβαλλόμενου μαθητικού πληθυσμού. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην ένταξη μαθητών και μαθητριών με ειδικές ανάγκες, αλλά αναφέρεται σε μια ολιστική προσέγγιση που αναγνωρίζει, σέβεται και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα όλων των παιδιών, επιδιώκοντας την άρση των εμποδίων, που περιορίζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση (Ainscow, 2020). Συναρτάται άμεσα με την έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, η οποία υπερβαίνει την ισότητα πόρων και εστιάζει στην αντιμετώπιση των συστημικών ανισοτήτων (Rentzi, 2024). Η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας ενισχύει την κοινωνική συνοχή και αποτελεί θεμέλιο για τη δημιουργία «Σχολείων για Όλους» που προάγουν ίσες ευκαιρίες και κοινωνική δικαιοσύνη για κάθε παιδί. Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τις προκλήσεις αλλά και τις ευκαιρίες που συνυπάρχουν στο ταξίδι προς την εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Μέσα από την ανάλυση θεωρητικών προσεγγίσεων, την εξέταση πρακτικών εφαρμογών και την παρουσίαση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, επιχειρείται να σκιαγραφηθεί ένα πλαίσιο δράσης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

1.1 Στόχος της Πρότασης

Η παρούσα πρόταση στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας της δημιουργίας συμπεριληπτικών σχολικών κοινοτήτων ως βασικού πυλώνα της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Μέσα από την ανάλυση θεωρητικών προσεγγίσεων, την καταγραφή προκλήσεων και την παρουσίαση πρακτικών και δραστηριοτήτων, επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός λειτουργικού πλαισίου που προάγει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών, ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας, φύλου ή αναπηρίας, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στη διαφορετικότητα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό Πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Η κατανόηση και η προώθηση της συμπερίληψης και της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης απαιτούν ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο. Η παρούσα εργασία αντλεί από ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις που φωτίζουν τις πολυδιάστατες πτυχές αυτών των εννοιών και προσφέρουν ένα πλαίσιο για την ανάλυση και την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

2.1.1 Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία (Vygotsky)

Η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία του Vygotsky τονίζει τον θεμελιώδη ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη της γνώσης και της μάθησης. Υποστηρίζει τη χρήση συνεργατικών δραστηριοτήτων μάθησης, όπου μαθητές και μαθήτριες, με διαφορετικές ικανότητες και υπόβαθρα, μπορούν να αλληλεπιδράσουν, και να αλληλοϋποστηριχτούν(Vygotsky,1978).. Η έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μπορεί να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης που ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και προάγει την αίσθηση του ανήκειν.

2.1.2. Θεωρία της Δικαιοσύνης (Rawls)

Η θεωρία της Δικαιοσύνης υποστηρίζει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στα λιγότερο προνομιούχα μέλη της κοινωνίας(Rawls,2016). Οι δύο βασικές αρχές είναι η αρχή της ίσης ελευθερίας, η οποία διασφαλίζει ότι κάθε άτομο έχει ίσα δικαιώματα στο ευρύτερο δυνατό σύστημα ίσων βασικών ελευθεριών και η αρχή της διαφοράς, η οποία επιτρέπει την εφαρμογή θετικών διακρίσεων και στοχευμένων παρεμβάσεων για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών και μαθητριών, που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Rentzi, 2024). Σχετικά με την εκπαίδευση, η θεωρία της Δικαιοσύνης υπογραμμίζει την ανάγκη για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές και μαθήτριες, με ιδιαίτερη έμφαση στην υποστήριξη αυτών από ευάλωτες ομάδες, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι συστημικές ανισότητες.

2.1.3. Οικολογικό Μοντέλο (Bronfenbrenner)

Το Οικολογικό Μοντέλο του Bronfenbrenner προσφέρει μια ολιστική προοπτική για την κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης και μάθησης, εξετάζοντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ατόμου και των διαφόρων επιπέδων του περιβάλλοντος. Το μοντέλο περιλαμβάνει πέντε αλληλεπιδρώντα συστήματα: α) Μικροσύστημα, που περιλαμβάνει το άμεσο περιβάλλον όπου το άτομο αλληλεπιδρά καθημερινά (οικογένεια, σχολείο, φίλοι, γειτονιά). β) Μεσοσύστημα, που περιλαμβάνει διασυνδέσεις μεταξύ των στοιχείων του μικροσυστήματος (π.χ., η συνεργασία γονέων-δασκάλων). γ) Εξωσύστημα, που περιλαμβάνει περιβάλλοντα που, έμμεσα, επηρεάζουν το άτομο, χωρίς να συμμετέχει ενεργά σε αυτά (π.χ., ο εργασιακός χώρος των γονέων). δ) Μακροσύστημα, που περιλαμβάνει ευρύτερες κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές (αξίες, νόμοι, θρησκεία, οικονομικό σύστημα). ε) Χρονοσύστημα, στο οποίο εντάσσονται ο χρόνος και οι ιστορικές αλλαγές που επηρεάζουν τα άλλα συστήματα (π.χ., μετανάστευση, τεχνολογική πρόοδος) (Bronfenbrenner, 1979). Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, το Οικολογικό Μοντέλο αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών/τριών, απαιτώντας την κατανόηση και την αντιμετώπιση των επιρροών από όλα τα επίπεδα του οικολογικού συστήματος.

2.1.4. Κριτική Πολυπολιτισμική Θεωρία

Η Κριτική Πολυπολιτισμική Θεωρία, όπως διαμορφώθηκε από τον James A. Banks (Banks, 2009), αποτελεί μια δυναμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία στοχεύει όχι μόνο στην αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, αλλά και στη ριζική μεταμόρφωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών δομών, με σκοπό την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κεντρικό στοιχείο της θεωρίας αποτελεί η ενίσχυση της ανάπτυξης μιας πολύπλευρης ταυτότητας στους μαθητές και στις μαθήτριες, η οποία συνδυάζει τόσο την πολιτισμική τους κληρονομιά όσο και μια ευρύτερη εθνική και παγκόσμια συνείδηση (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016). Οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να αισθάνονται αποδεκτοί και ενδυναμωμένοι στο σχολικό περιβάλλον, ενώ, ταυτόχρονα, να ενθαρρύνονται να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να εμπλακούν ενεργά ως πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην ανοχή της διαφορετικότητας, αλλά απαιτεί ενεργή δέσμευση για την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων και την προώθηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Γκόβαρης, Χ., & Μανούσου, Χ. 2015).

3. Προκλήσεις στη δημιουργία Συμπεριληπτικών Κοινοτήτων

Η συγκρότηση συμπεριληπτικών κοινοτήτων αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την αλληλεπίδραση κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Οι προκλήσεις που ανακύπτουν εντοπίζονται σε διάφορα επίπεδα, από την ύπαρξη γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών έως την έλλειψη θεσμικών και υλικοτεχνικών υποδομών, που αποτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας.

3.1. Κοινωνικο-πολιτισμικές Προκλήσεις

Ένα από τα βασικότερα εμπόδια αφορά τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου οι μαθητές, οι μαθήτριες και οι οικογένειές τους ενδέχεται να μην διαθέτουν επαρκή γνώση της επίσημης γλώσσας του σχολείου ή της κοινότητας. Αυτή η συνθήκη επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία και την κοινωνική ενσωμάτωση. Οι εδραιωμένες προκαταλήψεις και στερεότυπα, που βασίζονται στην καταγωγή, τη θρησκεία, την αναπηρία ή άλλες διαφορές, μπορούν να επηρεάσουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τις ευκαιρίες μάθησης των μαθητών και μαθητριών (Bhatti, 2019).

3.2. Δομικές και Θεσμικές Ανισότητες

Η ύπαρξη ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η διάκριση μεταξύ αστικών και αγροτικών σχολικών μονάδων ή μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αναδεικνύει την άνιση πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες. Η ανεπαρκής στελέχωση σχολικών μονάδων με Ειδικούς Παιδαγωγούς, Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς δυσχεραίνει την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης προς τους μαθητές και μαθήτριες που τη χρειάζονται. Παράλληλα, η ανυπαρξία συνεκτικών εθνικών πολιτικών συμπερίληψης και οι γραφειοκρατικές διαδικασίες καθυστερούν την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων ένταξης (Κατσέας, 2023).

3.3. Αντιστάσεις στην Αλλαγή και Έλλειψη Επιμόρφωσης

Η αντίσταση στην αλλαγή, τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς, αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Συντηρητικές αντιλήψεις, που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, την αναπηρία ή την κοινωνική ένταξη οδηγούν στη διατήρηση διαχωριστικών γραμμών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως, η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε θέματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δυσχεραίνει την εφαρμογή παιδαγωγικών προσεγγίσεων που προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών (Γκόβαρης & Μανούσου, 2015).

3.4. Ψυχοκοινωνικοί Παράγοντες και Εκπαιδευτικές Δομές

Η ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών/μαθητριών επηρεάζει άμεσα τη σχολική τους ένταξη. Φαινόμενα όπως ο εκφοβισμός, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η κοινωνική απομόνωση συμβάλλουν στην ενίσχυση των αποκλεισμών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και τα συστήματα αξιολόγησης, που ευνοούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, ενδέχεται να λειτουργούν αποκλειστικά για μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, διαιωνίζοντας τις ανισότητες (Στασινός Δ, 2016).

3.5. Οικονομικοί και Τεχνολογικοί Παράγοντες

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην πρόσβαση των μαθητών/μαθητριών σε πόρους και εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η οικονομική δυσχέρεια μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη βασικών σχολικών εφοδίων, δυσκολίες στη μετακίνηση και περιορισμένη πρόσβαση σε ιδιωτική υποστήριξη μάθησης (Ellis & Rowe, 2020). Παράλληλα, το ψηφιακό χάσμα, που προκύπτει από την άνιση κατανομή τεχνολογικών μέσων και διαδικτυακής πρόσβασης, εντείνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, ιδίως μετά την αύξηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

4.Από τη Θεωρία στην Πράξη – Στρατηγικές και Παιδαγωγικές Εφαρμογές για τη Συμπερίληψη

Η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη, για τη συμπερίληψη και την εκπαιδευτική δικαιοσύνη, απαιτεί πολυδιάστατες στρατηγικές, συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και μια ολιστική προσέγγιση που συνδέει σχολείο, οικογένεια και κοινωνία.

4.1 Στρατηγικές για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Δικαιοσύνης

4.1.1 Ενίσχυση Συμμετοχής Κοινότητας και Οικογένειας

Η αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα είναι ζωτικής σημασίας για την υποστήριξη της συμπερίληψης και της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Η ενδυνάμωση των γονέων, μέσω εκπαίδευσης, σε θέματα συμπερίληψης και η συνεργασία με κοινωνικές υπηρεσίες μπορούν να παρέχουν ολοκληρωμένη υποστήριξη στις οικογένειες, δημιουργώντας ένα κοινό μέτωπο για την προώθηση της ευημερίας των μαθητών και μαθητριών. Η διοργάνωση πολιτιστικών και αθλητικών εκδηλώσεων, με τη συμμετοχή μαθητών/μαθητριών, γονιών και τοπικών φορέων, προάγει την κοινωνική συμβολή και την αλληλεγγύη (Marzouk, 2023a). Επιπροσθέτως, η συνεργασία με ειδικούς της τοπικής κοινωνίας για σεμινάρια σε θέματα όπως η διαχείριση άγχους, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η επαγγελματική καθοδήγηση, καθώς και η δημιουργία ομάδων εθελοντών, για υποστήριξη εκπαιδευτικών δράσεων, ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν και της συλλογικής ευθύνης, ανοίγοντας νέους ορίζοντες για την προσωπική και συλλογική πρόοδο (Buchanan & Song, 2022).

4.1.2 Συστηματική Επιμόρφωση και Δικτύωση

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων, κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή στοχευμένων εκπαιδευτικών σεμιναρίων. Για τους γονείς, η θεματολογία αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης συμπεριφορών και επικοινωνίας στο σπίτι, με στόχο την υποστήριξη των μαθητών/μαθητριών. Για τους/τις εκπαιδευτικούς, η έμφαση δίνεται σε βέλτιστες πρακτικές διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης που ενσωματώνουν στρατηγικές συμπερίληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Η διοργάνωση εκδηλώσεων, όπως εργαστήρια τέχνης, πολιτιστικές παρουσιάσεις (παραδοσιακοί χοροί, μαγειρικές) και η δημιουργία χώρων συζήτησης, για ανταλλαγή

εμπειριών και προτάσεων, ολοκληρώνουν ένα πλαίσιο δράσεων που ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Ainscow, 2020).

4.1.3 Αξιοποίηση Τεχνολογίας για Προσβασιμότητα και Ενδυνάμωση

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας και η προώθηση της ψηφιακής συμπερίληψης αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης (Poole et al., 2021).Στο πλαίσιο αυτό, η δημιουργία διαδικτυακών πλατφορμών με εξατομικευμένα μαθήματα και διαδραστικά εργαλεία, καθώς και η ανάπτυξη ψηφιακών βιβλιοθηκών με εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε ποικίλες γλώσσες, διευρύνουν την πρόσβαση στη γνώση. Επιπλέον, η αξιοποίηση πλατφορμών συνεργασίας για διαδικτυακές συναντήσεις και εργαστήρια γονέων και εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Η ανάπτυξη εφαρμογής υποστήριξης με λειτουργίες μετάφρασης, επικοινωνίας και παροχής πληροφοριών ενισχύει την άμεση ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών.

4.2. Παιδαγωγικές Πρακτικές για την Προώθηση της Συμπερίληψης και της Εκπαιδευτικής Δικαιοσύνης

Για την προώθηση της συμπερίληψης και της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, απαιτούνται συστηματικές παρεμβάσεις, τόσο στη διδακτική πράξη όσο και στο σχολικό περιβάλλον.

4.2.1. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση, που αναγνωρίζει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες διαφέρουν ως προς τις μαθησιακές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά τους στυλ. (Βασιλάκη, 2018). Συνεπώς, η διδασκαλία προσαρμόζεται ώστε να ανταποκρίνεται σε αυτές τις διαφορές, χρησιμοποιώντας ποικίλες μεθόδους και εναλλακτικά εκπαιδευτικά υλικά. Αυτή η πρακτική είναι κρίσιμη για τη συμπερίληψη, καθώς διασφαλίζει ότι όλοι έχουν την ευκαιρία να μάθουν και να επιτύχουν, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους ιδιαιτερότητες.

4.2.2.Συνεργατική Μάθηση

Η συνεργατική μάθηση περιλαμβάνει την οργάνωση των μαθητών/μαθητριών σε μικρές, ετερογενείς ομάδες, όπου εργάζονται από κοινού, για την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων. Αυτή η πρακτική ενισχύει την συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών, προάγει την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία υποστήριξη, και βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και της αμοιβαίας εκτίμησης (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

4.2.3.Εκπαίδευση για την Πολυπολιτισμικότητα

Η εκπαίδευση για την πολυπολιτισμικότητα επιδιώκει την ενσωμάτωση διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τις διδακτικές πρακτικές. Αυτή η πρακτική συμβάλλει στην ανάπτυξη της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης και της ικανότητας των μαθητών/μαθητριών να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Banks, 2009). Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον υπογραμμίζει την ανάγκη για μετασχηματισμό της σχολικής κοινότητας, ώστε να αντικατοπτρίζει και να σέβεται την ποικιλομορφία, συμβάλλοντας στη μείωση των προκαταλήψεων και την προώθηση της ισότητας. (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019)

4.2.4.Κοινωνικο-συναισθηματική Μάθηση

Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση αναφέρεται σε προγράμματα και δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης, των κοινωνικών

δεξιοτήτων και των ικανοτήτων λήψης υπεύθυνων αποφάσεων. Η ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων δημιουργεί ένα πιο θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα και βοηθά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. (Στασινός, 2016)

4.2.5.Υποστηρικτικές Δομές για Μαθητές και Μαθήτριες με Ειδικές Ανάγκες

Η δημιουργία συμπεριληπτικών τάξεων, που υποστηρίζονται από ειδικούς παιδαγωγούς και η εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων, είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική ένταξη και υποστήριξη των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Στασινός, 2016).Πρόκειται για εξατομικευμένα σχέδια που καθορίζουν τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους, τις στρατηγικές και τις υπηρεσίες που απαιτούνται για την κάλυψη των μοναδικών αναγκών κάθε μαθητή και μαθήτριας. (Buchanan& Song, 2022)

4.2.6. Ενδυνάμωση Φωνής των Μαθητών/τριών

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν τη σχολική ζωή και τη μάθησή τους, ενισχύει την αίσθηση της ιδιοκτησίας και της ευθύνης. Η παροχή ευκαιριών για δημιουργική έκφραση και η αναγνώριση των απόψεών τους συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πιο δημοκρατικού και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος(Janmaat, 2018).

4.2.7. Αντιμετώπιση Οικονομικών Ανισοτήτων

Οι οικονομικές ανισότητες μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό εμπόδιο στην εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Η παροχή δωρεάν σχολικών εγχειριδίων, η διάθεση υπολογιστών και η προσφορά επιπλέον μαθημάτων υποστήριξης μπορούν να βοηθήσουν στην άμβλυνση αυτών των ανισοτήτων και να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να επιτύχουν (Ellis και Rowe,2020).

4.2.8. Αξιολόγηση και Παρακολούθηση

Η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών και μαθητριών, καθώς και η συνεχής παρακολούθηση της προόδου τους, είναι απαραίτητες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των συμπεριληπτικών πρακτικών και την πραγματοποίηση των απαραίτητων προσαρμογών(Ainscow, 2020).

Οι παραπάνω πρακτικές, όταν εφαρμόζονται συστηματικά και συνδυαστικά, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων, που είναι συμπεριληπτικές και δίκαιες για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες.

4.3. Ενδεικτικές Δραστηριότητες που προωθούν την Εκπαιδευτική Δικαιοσύνη

4.3.1. "Οι Γλώσσες της Τάξης Μου"

Κάθε μαθητής ή μαθήτρια ενθαρρύνεται να μοιραστεί λέξεις ή φράσεις από τη μητρική του γλώσσα ή από άλλες γλώσσες που γνωρίζει και να δημιουργηθεί με αυτές ένας κοινός πίνακας ή ένα ψηφιακό λεξικό της τάξης. Έτσι, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών/μαθητριών που μιλούν άλλες γλώσσες, δημιουργείται ένα περιβάλλον όπου όλες οι γλώσσες είναι ευπρόσδεκτες (Bhatti, 2019) και δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να διδάξουν και να μάθουν το ένα από το άλλο, προάγοντας την αλληλοκατανόηση.

4.3.2."Παραμύθι από Άλλο Πολιτισμό"

Οι μαθητές και οι μαθήτριες φέρνουν στην τάξη παραμύθια από τους πολιτισμούς τους ή επιλέγουν ιστορίες από άλλους πολιτισμούς για να τις διαβάσουν και να τις συζητήσουν. Μπορούν

να γίνουν δραματοποιήσεις ή εικαστικές αναπαραστάσεις αυτών των παραμυθιών, πετυχαίνοντας, έτσι, την εξοικείωση με διαφορετικές πολιτισμικές αφηγήσεις, αξίες και παραδόσεις, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την κατανόηση διαφορετικών τρόπων σκέψης και ζωής και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σχετικά με πολιτισμικά στερεότυπα .

4.3.3. "Ομάδες Εμπειρογνωμόνων"

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες βάσης, όπου κάθε μέλος της αναλαμβάνει ένα διαφορετικό μέρος ενός θέματος και γίνεται "ειδικός" σε αυτό. Οι "ειδικοί" από όλες τις ομάδες βάσης συναντώνται σε "ομάδες εμπειρογνωμόνων" για να συζητήσουν και να εμβαθύνουν στο θέμα τους. Οι "ειδικοί" επιστρέφουν στις ομάδες βάσης τους και διδάσκουν τα υπόλοιπα μέλη. Αυτή η δραστηριότητα ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλεξάρτηση μεταξύ των παιδιών, αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση και τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους και δημιουργεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

4.3.4. "Βιβλιοθήκη Αλληλοβοήθειας"

Δημιουργείται μια "βιβλιοθήκη" όπου θα υπάρχουν διαθέσιμα βασικά σχολικά είδη, όπως τετράδια, μολύβια, γόμες, ξύστρες και άλλα απαραίτητα υλικά. Τα είδη αυτά μπορούν να συγκεντρωθούν μέσω δωρεών από τις οικογένειες που έχουν τη δυνατότητα, από τοπικές επιχειρήσεις ή από προγράμματα του σχολείου. Αυτή η ‘’βιβλιοθήκη’’ θα είναι προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, που, ενδεχομένως, να χρειάζονται κάποιο υλικό, διασφαλίζοντας ότι κανένα παιδί δεν θα στερηθεί τα απαραίτητα για την παρακολούθηση των μαθημάτων του, ενισχύοντας έτσι την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση..

4.3.5. "Το Ημερολόγιο των Ευτυχισμένων Στιγμών"

Κάθε παιδί, καθημερινά ή σε τακτά χρονικά διαστήματα, καταγράφει στο ημερολόγιό του τις στιγμές που το έκαναν να νιώσει χαρά, ευγνωμοσύνη ή θαυμασμό. Μπορεί να είναι ένα χαμόγελο, ένα λουλούδι, μια όμορφη λέξη, μια στιγμή χαράς με φίλους, κ.α. Τα παιδιά μοιράζονται τις καταγραφές τους, εστιάζοντας στα θετικά συναισθήματα. Αυτή η δραστηριότητα καλλιεργεί την ικανότητα των παιδιών να παρατηρούν και να εκτιμούν τις μικρές χαρές της ζωής και προάγει την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη,

4.3.6. "Δημιουργούμε Μαζί"

Οργανώνεται μια ομαδική καλλιτεχνική δραστηριότητα, όπως η δημιουργία ενός μεγάλου κολλάζ, μιας ομαδικής ζωγραφικής σε καμβά ή ενός γλυπτού από ανακυκλώσιμα υλικά. Στην δραστηριότητα αυτή, κάθε παιδί συνεισφέρει με τον δικό του τρόπο και τις δικές του δυνατότητες, ανεξάρτητα από τις δεξιότητές του στην τέχνη. Η έμφαση δίνεται στη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και την αλληλοϋποστήριξη για την επίτευξη ενός κοινού καλλιτεχνικού αποτελέσματος.

4.3.7. "Το Δέντρο των Συναισθημάτων"

Δημιουργία ενός μεγάλου "δέντρου" στην τάξη, όπου κάθε φύλλο του αντιπροσωπεύει ένα συναίσθημα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες γράφουν ή ζωγραφίζουν πότε και πώς αισθάνονται κάθε συναίσθημα και το τοποθετούν στο δέντρο. Μπορούν να ακολουθήσουν συζητήσεις , βοηθώντας τα παιδιά να γίνουν πιο συνειδητοποιημένα για τον εσωτερικό τους κόσμο και να αναπτύξουν υγιείς τρόπους έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους.

4.3.8. "Ημέρα Πολιτισμικής Κληρονομιά"

Τα παιδιά παρουσιάζουν στοιχεία από τον πολιτισμό ή τη χώρα καταγωγής τους, μέσω μουσικής, χορού, φαγητού και τέχνης. Προωθείται, έτσι, η κατανόηση και ο σεβασμός της πολυπολιτισμικότητας.

4.3.9. "Κοινό Πρωινό"

Οργάνωση κοινού πρωινού στην τάξη ή στο σχολείο, όπου όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να συμμετέχουν και να έχουν πρόσβαση σε ένα θρεπτικό πρόγευμα, το οποίο, μάλιστα, μπορεί να γίνει με τη συνεισφορά τροφίμων από τις οικογένειες ή με την υποστήριξη τοπικών φορέων. Έτσι, διασφαλίζεται ότι όλα τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να ξεκινήσουν την ημέρα τους με υγιεινές τροφές, που θα βελτιώσουν την απόδοσή τους.

4.3.10. "Ο Τοίχος των Διαφορών και Ομοιοτήτων"

Τα παιδιά γράφουν ή ζωγραφίζουν σε χαρτάκια κάτι που τα κάνει μοναδικά (π.χ., οικογενειακή παράδοση, αγαπημένο φαγητό, γλώσσα, χόμπι). Τα χαρτάκια τοποθετούνται σε έναν τοίχο της τάξης, δημιουργώντας έναν συλλογικό "τοίχο των διαφορών και ομοιοτήτων". Αναπτύσσεται, έτσι, η αυτογνωσία και η αίσθηση της μοναδικότητας κάθε παιδιού, ενισχύεται η ομαδικότητα και η αλληλοκατανόηση και προωθείται η ιδέα ότι οι διαφορές και οι ομοιότητες συνυπάρχουν και μας ενώνουν

5. Συμπεράσματα

Η συμπερίληψη και η εκπαιδευτική δικαιοσύνη αναδεικνύονται ως πολυδιάστατες έννοιες, θεμελιώδεις για την κατανόηση και αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς η θεωρητική τους προσέγγιση παρέχει ένα ισχυρό πλαίσιο για την ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκρότηση συμπεριληπτικών σχολικών κοινοτήτων, παρότι αντιμετωπίζει ένα ευρύ φάσμα σύνθετων προκλήσεων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικο-πολιτισμικών διαφορών, των δομικών και θεσμικών ανισοτήτων, των αντιστάσεων στην αλλαγή, της ελλιπούς επιμόρφωσης, των ψυχοκοινωνικών παραγόντων και των οικονομικών/τεχνολογικών ανισοτήτων, καθίσταται εφικτή μέσω της συστηματικής εφαρμογής συνδυαστικών στρατηγικών και καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών. Ειδικότερα, η προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης επιτυγχάνεται μέσω βασικών προσεγγίσεων που περιλαμβάνουν την ενίσχυση της συνεργασίας με την κοινότητα, την ολοκληρωμένη εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκομένων μερών, την αξιοποίηση της τεχνολογίας για την επίτευξη ψηφιακής ενσωμάτωσης, καθώς και την υιοθέτηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συνεργατικής μάθησης, πολυπολιτισμικής και κοινωνικο-συναισθηματικής εκπαίδευσης. Βέβαια η επιτυχία αυτού του ζωτικής σημασίας εγχειρήματος υπερβαίνει την απλή υιοθέτηση τεχνικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, καθώς εδράζεται βαθύτερα στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας αποδοχής και αλληλεγγύης. Πρόκειται για μια θεμελιώδη αλλαγή νοοτροπίας που μετασχηματίζει το σχολικό περιβάλλον σε έναν χώρο όπου η διαφορετικότητα αναγνωρίζεται, τιμάται και αναδεικνύεται ως πηγή δύναμης, προάγοντας έτσι την αρμονική συνύπαρξη και την αμοιβαία υποστήριξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Συνεπώς, καθίσταται επιτακτική η συλλογική δράση εκπαιδευτικών, γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας για τη δημιουργία σχολείων όπου κάθε μαθητής και μαθήτρια θα ανθίζει και θα εξελίσσεται και όπου η γνώση και η αλληλεγγύη θα συνυπάρχουν αρμονικά. Έτσι, η εκπαίδευση δεν θα αποτελεί προνόμιο, αλλά αναφαίρετο δικαίωμα· θεμέλιο μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, μιας κοινωνίας που θα αναγνωρίζει, θα σέβεται και θα αναδεικνύει την αξία κάθε ανθρώπου.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βασιλάκη, Β. (2018). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό σχολείο με στόχο την Ενταξιακή Εκπαίδευση – Απόψεις εκπαιδευτικών. [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών].

Γκόβαρης, Χ., & Μανούσου, Χ. (2015). Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του 'άλλου' – Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε δημοτικό σχολείο. Education Sciences, 4(4).

Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε., (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 10, 155-156. Ανακτήθηκε στις 26/03/2025 από: http://www.erkyna.gr.

Κατσέας, Β., (2023). Εκπαιδευτική αλλαγή και ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων με βάση το Πλαίσιο της Συμπερίληψης. Διεθνές Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 11(1) , 147-157

Rawls J., Κοινωνική Δικαιοσύνη και Καντιανή Ηθική, επιμ. Ανδρέας Μιχαλάκης, μτφρ. Λία Β. Μελά - Ανδρέας Μιχαλάκης, εκδ. Liberal Books, Αθήνα, 2016

Σόρκος. Γ., & Χατζησωτηρίου. Χ., (2019). Η «Αειοφόρος Διαπολιτισμική Συμπεριληπτικότητα» μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση της Συμπεριληπτικής και της Διαπολιτιμικής Εκπαίδευσης Στο Σολωμού, Α., Αιμίλιος., & Χατζησωτηρίου, Χριστίνα., (Επιμ.) Βελτιώνοντας το σχολείο και τη διδασκαλία σε συνθήκες πολιτισμού πλουραλισμού. Αθήνα: Διάδραση, 224

Στασινός Δ, (2016), «Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές», Εκδόσεις Παπαζήση

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7–16.

Bhatti Ghazala Social and Educational Inclusion in Schools and Their Communities. (2019). In *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (pp. 61–80). Brill | Sense.

Banks, J. (2009). (Edit.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Buchanan, D. L., & Song, H. (2022). A Pedagogy of Inclusion for All Students: Three Small Steps Forward to Achieve Socially Just Education for All. *International Journal of Multicultural Education*, *24*(1), 113–128.

Ellis, S., & Rowe, A. (2020). Literacy, social justice and inclusion: a large-scale design experiment to narrow the attainment gap linked to poverty. *Support for Learning*, *35*(4), 418–439.

Janmaat, J. (2018). Educational Influences on young people's support for fundamental British values. British Educational Research Journal, 44(2), 251–273.

Gafer Abdel Hakem Marzouk, F. (2023a). Pedagogical Approaches and Institutional Policy for Democratic Practices in Education. In Education and Human Development. IntechOpen.

Poole, A. H., Agosto, D., Greenberg, J., Lin, X., & Yan, E. (2021). Where Do We Stand? Diversity, Equity, Inclusion, and Social Justice in North American Library and Information Science Education. *Journal of Education for Library and Information Science*, *62*(3), 258–286.

Rentzi, A. (2024). Social Justice in Education: Creating an Inclusive Culture at Schools Through Critical Multicultural Theory. *European Journal of Education and Pedagogy*, *5*(1), 94–97

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τζουβελέκης Παναγιώτης
Διευθυντής Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά

Περίληψη

Σκοπός; Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου και α΄ γυμνασίου στην αποδοχή και συνύπαρξή τους με μαθητές/τριες που παρουσιάζουν αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από το 1997 - 2018 το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε περιοχές της Ελλάδας υπό την αιγίδα εκπαιδευτικών και αυτοδιοικητικών φορέων. Μέ την παρακολούθηση ειδικού οπτικοακουστικού υλικού, τη βιωματική προσέγγιση, τις ασκήσεις προσομοίωσης, το παιχνίδι ρόλων, την αξιολόγηση της προσβασιμότητας των χώρων του σχολείου και τη συνύπαρξη σε κοινές δράσεις των μαθητών/τριών αναπτύχθηκε συνεργασία και αποδοχή των ατόμων με αναπηρία.

Στόχος: Δημιουργία ευαισθητοποιημένου προς τη διαφορετικότητα εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι απαραίτητο για την αποδοχή και συνύπαρξή μαθητών/τριών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

Η γνωριμία με την πόλη που ζούμε, η βελτίωση συνθηκών διαβίωσης των κοινωνικά ευαίσθητων ομάδων, η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας για μία πόλη φιλική και προσπελάσιμη και η ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία βελτίωσης των συνθηκών ζωής στην πόλη συμβάλλουν στη δημιουργία του ενεργού πολίτη.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, ευαισθητοποίηση, αποδοχή διαφορετικότητας, σχολείο

1. Εισαγωγή

Η κοινωνία στην οποία ζούμε σήμερα είναι εντελώς διαφορετική από αυτήν του προηγούμενου αιώνα. Είμαστε μέτοχοι αλλά και παρατηρητές πρωτόγνωρων φαινομένων και καταστάσεων. Η τεχνολογία που καταρρίπτει τα χωροχρονικά σύνορα, η απαξίωση της γνώσης λόγω της συνεχούς ανανέωσής της, οι μεγάλες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές στα κράτη, το σύγχρονο μεταναστευτικό ρεύμα των λαών και οι ευκολίες στην επικοινωνία και τη μετακίνηση των ανθρώπων έχουν μεταλλάξει την κοινωνία, δίνοντάς της μία νέα πολυπολιτισμική ταυτότητα. Πλέον η διαφορετικότητα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας μας και πρέπει να συμπεριλαμβάνει μέσα της την έννοια της κατανόησης, της αποδοχής και της προστασίας της πολυμορφίας των χαρακτηριστικών των ανθρώπων.

Η πρόκληση για τις σημερινές δημοκρατικές και πλουραλιστικές κοινωνίες πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσω της εκπαίδευσης με την κατανόηση της συλλογικότητας, της διαφορετικής αντίληψης και των πεποιθήσεων που εφαρμόζονται σε διαφορετικές ομάδες. Καθίσταται λοιπόν αναγκαία η ανατροπή του εκπαιδευτικού συστήματος με ένα που να αντιδρά σε μία μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο ευνοείται η δημιουργία ενός διαπολιτισμικού μοντέλου, που θα συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη φυλή, την κουλτούρα, τη σωματική ή τη διανοητική ιδιαιτερότητα του καθενός, προκειμένου τα παιδιά να γίνουν πολλαπλασιαστές των μηνυμάτων που εισέπραξαν μέσα στα σχολεία τους, ώστε οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες να αποδεχθούν τις ιδιαιτερότητες και με τη συμπεριφορά τους να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και ισότιμο περιβάλλον για όλους.

2. Κυρίως μέρος

Τα άτομα με αναπηρία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, αλληλοεπιδρούν με αυτό διαμορφώνοντάς το, εξελίσσοντάς το και παράγοντας πολιτισμό. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ), Άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία, που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη. Η Διακήρυξη της UNESCO για τα δικαιώματα στην εκπαίδευση του παιδιού, αλλά και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας για την ειδική αγωγή θεμελιώνουν το δικαίωμα στη συμπερίληψη όλων των μαθητών ανεξάρτητα της διαφορετικότητάς τους (Ι. Μεταξάς, 2008). Επιπλέον τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία αναγνωρίζονται σε σειρά άρθρων του Συντάγματος της Ελλάδος (1975, 1986, 2001), καθώς και από την σύμβαση του ΟΗΕ, η οποία διέπεται από αρχές όπως σεβασμός της έμφυτης αξιοπρέπειας και αυτονομίας του κάθε ανθρώπου (ελευθερία επιλογών, ανεξαρτησία), απαγόρευση των διακρίσεων, πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή και ένταξη στην κοινωνία, σεβασμός της διαφορετικότητας και αποδοχή των ατόμων με αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και της ανθρωπότητας, ισότητα ευκαιριών και προσβασιμότητα σε δημόσιες υποδομές και υπηρεσίες.

Αναπηρία θεωρείται η έλλειψη αρτιότητας των οργάνων του σώματος, ο ακρωτηριασμός, η σωματική βλάβη, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, είτε σε διανοητικές είτε ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο.

Επειδή η νοητική υστέρηση είναι και πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν μια ξεχωριστή υποκατηγορία στην γενική έννοια των ΑμΕΑ, είναι πολύ σημαντικό να διατυπωθεί και ο δικός της ορισμός. Σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία για τη Νοητική Ανεπάρκεια, ο ορισμός που σήμερα είναι αποδεκτός είναι ο εξής: "Η διανοητική υστέρηση αναφέρεται σε γενική διανοητική λειτουργία, σημαντικά κατώτερη από το φυσιολογικό, που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου και συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην ικανότητα προσαρμογής.

Η διαφορετικότητα συμπεριλαμβάνει την έννοια της κατανόησης, αποδοχής και προστασίας της πολυμορφίας των χαρακτηριστικών των ανθρώπων. Άρα, διαφορετικότητα είναι οι πρακτικές που αναγνωρίζουν και αποδέχονται τα ποικίλα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου. Ως διάκριση συνήθως εννοείται η δυσμενής μεταχείριση ενός ανθρώπου λόγω της διαφορετικότητας του. Κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και μοναδικός με ίσα δικαιώματα στην κοινωνία. Έχει το δικαίωμα της αποδοχής, της κατανόησης και της αγάπης. «Τα παιδιά με σωματικές ή πνευματικές αναπηρίες έχουν δικαίωμα να ζουν σε συνθήκες που εγγυώνται την αξιοπρέπειά τους και ευνοούν την αυτονομία τους, να απολαμβάνουν ειδική φροντίδα και να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή». (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, άρθρο 23).

Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η συναισθηματική ταύτιση με την ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου και η κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων του. Δεν είναι απαραίτητη η προφορική επικοινωνία για να επιτευχθεί ενσυναίσθηση. Αυτή μπορεί να επέλθει και μέσω του συνδυασμού της οπτικής και ηχητικής παρατήρησης ενός ατόμου, δηλαδή γενικότερα με τη γλώσσα του σώματος, την παρουσία εκφράσεων και τον τρόπο που αντιδρά. Αποτελεί βασικό σημείο για την αποδοχή της διαφορετικότητας.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να δώσει μια κατευθυντήρια γραμμή για την δημιουργία ενός έργου, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μαθητών, με ή χωρίς αποκλίνοντα χαρακτηριστικά, στο τυπικό σχολείο της γειτονιάς τους. Με άλλα λόγια, απώτερος σκοπός του Προγράμματος είναι να αποτελέσει την αφετηρία για τη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού, ευαισθητοποιημένου προς την διαφορετικότητα εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι πλέον απαραίτητο.

Επιπροσθέτως επιδιώκεται η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση, με βιωματικό τρόπο, των μαθητών δημοτικού σχολείου και γυμνασίου στην αποδοχή και συνύπαρξή τους με παιδιά που παρουσιάζουν αποκλίσεις και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η γνωριμία με την πόλη που ζούμε (παρατήρηση των δημόσιων χώρων που κινούμαστε, γνωριμία με τις υπηρεσίες της πόλης και τη χρησιμότητά τους), η βελτίωση συνθηκών διαβίωσης των κοινωνικά ευαίσθητων ομάδων, η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας και των φορέων για μία πόλη φιλική και προσπελάσιμη σε όλους και η ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία βελτίωσης των συνθηκών ζωής μας στην πόλη.

Συγκεκριμένα σκοπός του προγράμματος είναι τα παιδιά:

1) Να αρχίσουν να συνειδητοποιούν το γεγονός ότι ενώ είμαστε διαφορετικοί είμαστε όλοι ίσοι.

2) Να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους, αλλά και να διακρίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους, έτσι ώστε να μάθουν να τις σέβονται.

4) Να μάθουν να σέβονται τους άλλους, αναπτύσσοντας συναισθήματα αγάπης για όλους.

5) Να απαλλαγούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους άλλους, αλλά και για τα διαφορετικά περιβάλλοντα.

6) Να κατανοήσουν πως μπορούμε να βοηθάμε ο ένας τον άλλο δουλεύοντας και παίζοντας μαζί.

Ερευνητικά ερωτήματα

Μετά από εκτενή αναζήτηση στη βιβλιογραφία δημιουργείται το ερώτημα «Μπορεί να υπάρξει ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης και ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, που να μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στο σχολικό πλαίσιο;»

Μέθοδος

Το πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο προκειμένου να μπορεί να ολοκληρωθεί κατά τη διάρκεια έξι συναντήσεων, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και δυνατότητες του μαθητικού δυναμικού. Κάποια από τις προτεινόμενες συναντήσεις δύναται να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Ημέρας των Ατόμων με Αναπηρία, που είναι καθιερωμένη για τις 3 Δεκεμβρίου ετησίως.

Δείγμα

Από το 1997 έως το 2003 έχει υλοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία σε όλα τα δημοτικά σχολεία του δήμου Κερατσινίου, καθώς και σε αρκετά δημοτικά σχολεία σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας (Άμφισσα, Άργος, Άγιος Δημήτριος) υπό την αιγίδα διαφόρων φορέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης και με τους συμμετέχοντες σε αυτό να ανέρχονται στα 10.000 παιδιά, ηλικίας από εννέα έως δεκαοκτώ ετών.

Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας πραγματοποιήθηκε με συνέντευξη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και μακροπρόθεσμα μετά το πέρασμα 6 μηνών, με παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών από τον ίδιο τον συντονιστή, καθώς και από τον δάσκαλο, κατά τη διάρκεια του προγράμματος, την επόμενη και μετά το πέρασμα 6 μηνών, και τέλος με αναστοχαστικά κείμενα των ίδιων των παιδιών με θέμα «Τα συναισθήματά μου κατά τη διάρκεια του προγράμματος και οι ευχές μου για ένα καλύτερο μέλλον».

Παρακάτω θα παρουσιαστεί και θα αναλυθεί το περιεχόμενο του προγράμματος ευαισθητοποίησης μαθητών για την αποδοχή της διαφορετικότητας ανά συνάντηση, με παραδείγματα για την καλύτερη κατανόηση του.

1η Συνάντηση: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

«Χρήση οπτικοακουστικού υλικού σε συνδυασμό με συζήτηση πάνω στα αναδυόμενα συναισθήματα και τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών.»

Το μάθημα ξεκινάει με συζήτηση πάνω στο «τί θεωρούν τα παιδιά ότι σημαίνει «άτομα με ειδικές ανάγκες». Κατά την ολοκλήρωση του ενεργητικού διαλόγου ο εκπαιδευτικός γνωστοποιεί τον επίσημο ορισμό, τους παραθέτει στοιχεία για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά στην εκπαίδευση και τους ζητάει να αναφέρουν κάποια δικιά τους εμπειρία πάνω στο θέμα, τονίζοντας τους ότι ακόμα και ένα άτομο με κάταγμα στο πόδι μπορεί να θεωρηθεί στιγμιαία «άτομο με ειδικές ανάγκες». Τον διάλογο ακολουθεί η παρακολούθηση ειδικού οπτικοακουστικού υλικού – ταινίας, όπου παρουσιάζονται οι δυσκολίες προσπέλασης κινητικά αναπήρων σε δημόσιους ή ιδιωτικούς χώρους της πόλης «ΜΟΝΟΣ², 2001», οι γενικές δυσκολίες ατόμων με ειδικές ανάγκες (https://www.youtube.com/watch?v=5tD4-JUUd5I), καθώς και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες αντιμετώπισης παιδιών με νοητική υστέρηση, ίδιας χρονολογικής ηλικίας με τους μαθητές, σε ειδικό πλαίσιο. Ολοκληρώνοντας την διδακτική ώρα σημειώνονται τυχόν απορίες και διατυπώνονται απόψεις πάνω σε όλα όσα ειπώθηκαν.

2η Συνάντηση: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

«Συζήτηση και αλληλεπίδραση με άτομα με αναπηρίες και με ανάλογους φορείς – Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αναγνώρισης της οπτικής των ατόμων αυτών».

Σε αυτήν τη συνάντηση τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν και να πάρουν απαντήσεις, σε όλες τις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν προηγουμένως, από ανάλογους φορείς (όπως η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, η «Πόρτα ανοιχτή», η «Γέφυρα ζωής», η Εθνική Ομοσπονδία Τυφλών κ.α.), εκπρόσωποι των οποίων έχουν κληθεί εκ των προτέρων στο σχολείο προκειμένου να μιλήσουν επί του θέματος. Με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν μια γνήσια άποψη από τα πλέον κατάλληλα άτομα πάνω στο θέμα της αναπηρίας και της διαφορετικότητας.

3η Συνάντηση: ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

«Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης, παιχνίδι στον υπολογιστή και παιχνίδια προσομοίωσης».

Σκοπός αυτή τη φορά είναι τα παιδιά, μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων, να «μπουν» σαν ξενιστές στο σώμα ενός ατόμου με κάθε μορφή αναπηρίας και να βιώσουν τις δυσκολίες, που μπορεί να αντιμετωπίζει αυτό το άτομο αισθητηριακά (ακοή, όραση, αφή), κινητικά, χωροταξικά και επικοινωνιακά.

Δραστηριότητα 1 (ομαδική δραστηριότητα)
Τίτλος: «Τυφλόμυγα»
Χρόνος: 10 λεπτά
Χώρος: Σχολική τάξη
Υλικά: Μάσκα για τα μάτια
Περιγραφή: Δένουμε τα μάτια ενός παιδιού με ένα μαντήλι. Αυτός που έχει τα μάτια δεμένα, προσπαθεί να πιάσει τους άλλους που βρίσκονται γύρω του και να τους αναγνωρίσει. Εάν καταφέρει να αναγνωρίσει αυτόν που έπιασε, τότε αυτός φοράει το μαντήλι.

Δραστηριότητα 2 (ατομική δραστηριότητα)

Τίτλος: «Γράψε αλλιώς»

Χρόνος: 10 λεπτά

Χώρος: Σχολική τάξη

Υλικά: Μολύβι, χαρτί και μάσκα για τα μάτια.

Περιγραφή: Το κάθε παιδί αρχικά πιάνει το μολύβι με το μη επικρατές χέρι του και προσπαθεί να γράψει το όνομά του. Στη συνέχεια κάνει το ίδιο κρατώντας αυτήν την φορά το μολύβι με το στόμα. Τέλος κλείνει τα μάτια του και προσπαθεί να το γράψει χωρίς να βλέπει.

Δραστηριότητα 3 (ομαδική δραστηριότητα)

Τίτλος: «Έλα να παίξουμε»

Χρόνος: 15 λεπτά

Χώρος: Σχολείο

Υλικά: Μάσκα, βοηθήματα βάδισης

Περιγραφή: Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές πως αρχικά θα πρέπει να κάνουν μια ενέργεια, έχοντας κλειστά τα μάτια τους με την μάσκα και στη συνέχεια να ολοκληρώσουν μία διαδρομή με τη χρήση βοηθημάτων βάδισης ή να οδηγήσουν σε κατευθυνόμενη διαδρομή αμαξίδιο μέσα στην αίθουσα ή στον προαύλιο χώρο.

Δραστηριότητα 4 (ατομική δραστηριότητα)

Τίτλος «Συναισθήματα και ενέργειες»

Χρόνος: 10 λεπτά

Χώρος: Εργαστήριο Η/Υ ή σχολική αίθουσα με τη χρήση προβολικού και οθόνης προβολής ή διαδραστικού πίνακα

Υλικά: Ψηφιακή εφαρμογή, Η/Υ ή εργαστήριο Η/Υ, προβολικό, οθόνη προβολής ή διαδραστικός πίνακας

Περιγραφή: Στόχος της δραστηριότητας είναι να ταιριάξουν οι μαθητές ενέργειες παιδιών που παρουσιάζονται σε εικόνες, με τα συναισθήματα που θεωρούν ότι οι ενέργειες αυτές προκαλούν (π.χ. ένας μαθητής με αναπηρικό αμαξίδιο είναι μπροστά στο κυλικείο, του οποίου το παράθυρο είναι ψηλά σε σχέση με αυτόν και δεν μπορεί να παραγγείλει για να αγοράσει αυτό που θέλει. Συναίσθημα: Λύπη)

4η Συνάντηση: ΒΙΩΜΑΤΙΚΉ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

«Έρευνα εντός-εκτός του σχολικού πλαισίου και συμπλήρωση φόρμας προδιαγραφών προσβασιμότητας».

Σε αυτή τη φάση τα παιδιά εκπαιδεύονται στον εντοπισμό και τη διαβάθμιση των δυσχερειών προσπέλασης και μετακίνησης κινητικά ανάπηρων και ατόμων με δυσκολίες στην κίνηση (ηλικιωμένοι, μητέρες με καροτσάκια, τυφλοί, κωφοί κ.ά.). Εντοπίζουν στοιχεία όπως η ύπαρξη πολλών ή λίγων σκαλοπατιών, κεκλιμένου επιπέδου / ράμπας, χειραγωγών / μπάρας, ανελκυστήρα, ειδικής διαγράμμισης, ακουστικών ενδείξεων, το ύψος των πεζοδρομίων, το πλάτος των θυρών και των διαδρόμων και καταγράφουν σε ειδικά σχεδιασμένες φόρμες το βαθμό προσβασιμότητας, τόσο του σχολείου όσο και άλλων δημοσίων υποδομών της περιοχής στην οποία ζούνε. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να διαπιστώσουν τα παιδιά αν πληρούνται οι προδιαγραφές, ώστε να επιτρέπεται η κινητικότητα ατόμων με αναπηρία, μερική ή ολική τύφλωση, κώφωση, ηλικιωμένων κ.τ.λ..

Τίτλος «Μαθαίνω την περιοχή μου»

Χώρος: Σχολείο και διάφορες άλλες δημόσιες υπηρεσίες.

Υλικά: Μέτρο, πράσινα αυτοκόλλητα (ένδειξη προσπελασιμότητας), κόκκινα αυτοκόλλητα (ένδειξη μη προσπελασιμότητας), προαιρετικά αμαξίδιο

Περιγραφή: Τα παιδιά μαζί με τους καθηγητές μετακινούνται στον χώρο. Μετράνε το πλάτος εισόδων, εξόδων και πεζοδρομίων, το ύψος των διακοπτών, ελέγχουν την ύπαρξη ακουστικών

φαναριών και ειδικής διαγράμμισης για τους τυφλούς και συμπληρώνουν την ανάλογη φόρμα πρσβασιμότητας.

ΧΩΡΟΣ	ΣΚΑΛΕΣ ΕΙΣΟΔΟΥ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΚΑΛΙΩΝ	ΚΕΚΛΙΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΧΕΙΡΑΙΩΓΟΙ ΜΠΑΡΑΣ	ΑΝΕΛΚΥΣΤΗΡΑΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΕΕΕΕΚ ΠΕΙΡΑΙΑ	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺
ΔΗΜΑΡΧΕΙΟ	ΝΑΙ	ΛΙΓΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ		ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟ
ΕΚΚΛΗΣΙΑ (Αγ. Τριάδα)	ΝΑΙ	ΠΟΛΛΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ		ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ
ΤΡΑΠΕΖΑ	ΝΑΙ	ΛΙΓΑ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ		ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ
ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΚΑΜΝΙΩΝ	ΝΑΙ	ΛΙΓΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ		ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟ
ΛΗΞΙΑΡΧΕΙΟ	ΝΑΙ	ΛΙΓΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΠΛΑΓΙΑ ΔΙΕΛΕΥΣΗ ΑΜΕΑ	ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟ
ΚΕΠ	ΝΑΙ	ΛΙΓΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΠΛΑΓΙΑ ΔΙΕΛΕΥΣΗ ΑΜΕΑ	ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟ

(Φόρμα προδιαγραφών προσβασιμότητας)

5η Συνάντηση: ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

«Εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες με άτομα με ειδικές ανάγκες. Πρόγραμμα συνύπαρξης και συνεκπαίδευσης»

Σκοπός αυτής της δράσης είναι τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινές αθλητικές, χορευτικές και διδακτικές δραστηριότητες να έρθουν σε επαφή με παιδία με αποκλίνοντα χαρακτηριστικά και να αλληλεπιδράσουν μαζί τους, μέσα από ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής.

Δραστηριότητα 1: «Σκυταλοδρομίες».

Χρόνος: 10 λεπτά

Χώρος: Προαύλιο

Υλικά: κορδέλες, μπαλάκια

Περιγραφή: Το κάθε παιδί δένει το ένα του πόδι με το πόδι ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες και κάνουν μαζί έναν αγώνα σκυταλοδρομίας.

Δραστηριότητα 2 : «Γίνε κι εσύ δάσκαλος».

Τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα, συνεκπαιδεύονται με τα υπόλοιπα παιδιά, ακολουθώντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμά τους. Αρχικά αναλαμβάνοντας το ρόλο του δάσκαλου και στη συνέχεια αναλαμβάνοντας τη θέση των συμμαθητών τους.

6η Συνάντηση

«Συζήτηση συναισθημάτων και εντυπώσεων»

Τα παιδιά καλούνται αυτή τη φορά, μέσα από μια δημιουργική μορφή έκφρασης (ζωγραφική, κολλάζ, δημιουργική γραφή κ.α.), να αποτυπώσουν τα συναισθήματά τους και να διατυπώσουν μία ευχή, για το τι θα ήθελαν να αλλάξει στην κοινωνία και για το πώς θα ήθελαν να είναι ιδανικά τα πράγματα στον κόσμο που ζούμε.

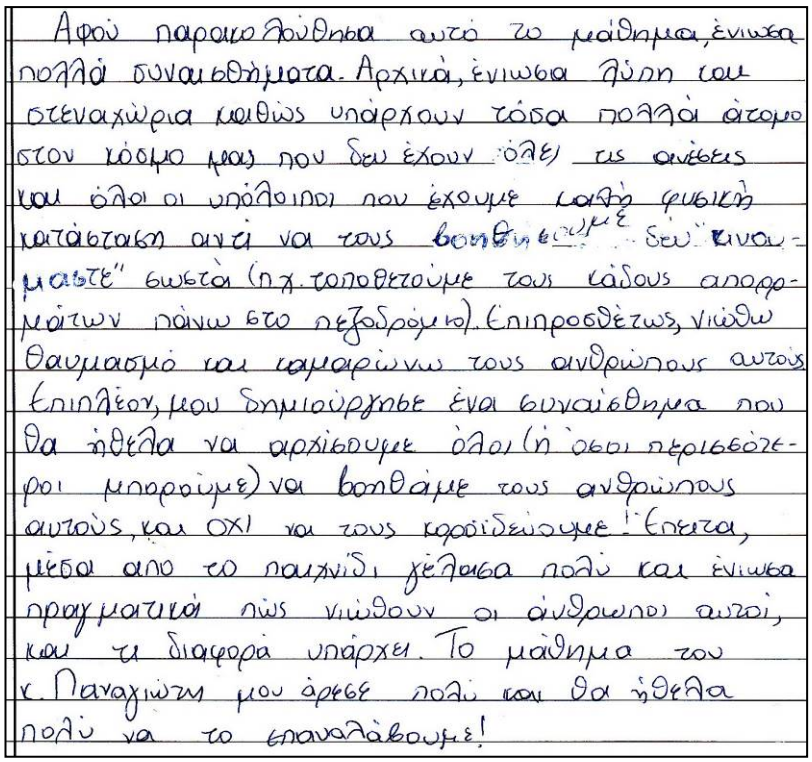
Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με συζήτηση και από κοινού αποφάσεις με τα παιδιά, για το πώς θα μπορούσαμε εμείς να βοηθήσουμε και να συμβάλουμε με τον δικό μας τρόπο στο να γίνουν γνωστά, όλα όσα βιώσαμε μέσα από το πρόγραμμα. Με άλλα λόγια, σχεδιάζεται η στρατηγική για τη διάχυση των αποτελεσμάτων, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει δράσεις, όπως δημιουργία αφίσας, έκθεση φωτογραφίας στο σχολείο, δημιουργία ενημερωτικού εντύπου, κατασκευή μακέτας με θέμα τη διαφορετικότητα, οργάνωση ανάλογων εκδηλώσεων στο σχολείο, δημοσιοποίηση του υλικού στην τοπική εφημερίδα και διοργάνωση ημερίδας.

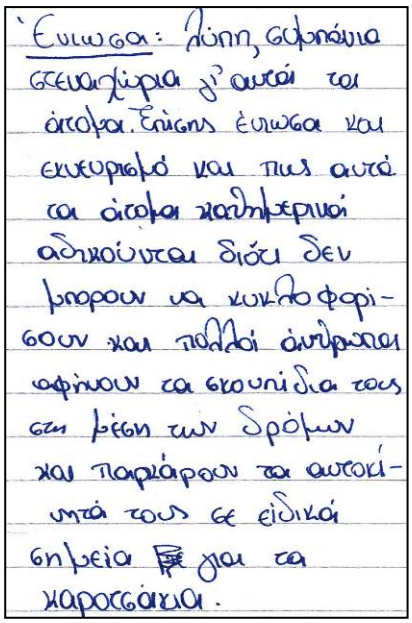
2.2. Αποτελέσματα του προγράμματος

Το πρόγραμμα πέτυχε το στόχο του. Οι μαθητές των σχολείων συνεργάστηκαν με μαθητές των ειδικών πλαισίων πραγματοποιώντας κοινές συμπεριληπτικές δραστηριότητες, αποδέχθηκαν τις αδυναμίες των άλλων, αλλά και τις δικές τους, βίωσαν τη διαφορετικότητα, κατανόησαν την αναγκαιότητα τροποποίησης συνθηκών στο περιβάλλον όπου ζουν, ώστε να είναι φιλικό και προσιτό σε όλους. Επιπλέον, μέσα από αυτό επιτεύχθηκε η προώθηση των αναγκών των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας και των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αναπτύχθηκε το ενδιαφέρον και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στα κοινά. Τα αποτελέματα προέκυψαν μέσα από τη συστηματική παρακολούθηση, αξιολόγηση και ανάλυση των αντιδράσεων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών. Με βάση τις συνεντεύξεις και τις κλινικές παρατηρήσεις των δασκάλων και του συντονιστή η συμπεριφορά των παιδιών εξακολουθούσε να διέπεται από ενσυναίσθηση και αποδοχή και μετά το διάστημα των 6 μηνών.

Λόγω της ιδιαιτερότητας των δράσεων, όπως η διαφορετική ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν στις δραστηριότητες, η ποιότητα συνεργασίας με τις εκπαιδευτικές μονάδες πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η εμπλοκή και η οργάνωση της τοπικής αυτοδιοίκησης συνέβαλλαν στο ότι το πρόγραμμα είχε διαφορετικές εκφάνσεις. Κεντρικός πυρήνας αποτελούσε η ομάδα των συντονιστών η οποία ήταν σταθερή καθόλη τη διάρκεια των χρόνων εφαρμογής του προγράμματος και πλαισιωνόταν από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών και υπαλλήλων της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα μεταφέρθηκε επιτυχώς το μήνυμα:
«ΠΟΛΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΟΙΧΤΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ»


Αφού παρακολούθησα αυτό το μάθημα, ένιωσα πολλά συναισθήματα. Αρχικά, ένιωσα λύπη και στεναχώρια καθώς υπάρχουν τόσα πολλά άτομα στον κόσμο μας που δεν έχουν όλες τις ανέσεις και όλοι οι υπόλοιποι που έχουμε καθε φυσική κατάσταση αντί να τους βοηθήσουμε δεν κινδυνεύουν" ωωεζαι (π.χ. τοποθετούμε τους κάδους απορριμάτων πάνω στο πεζοδρόμιο). Επιπροσθέτως, νιώθω θαυμασμό και καμαρώνω τους ανθρώπους αυτούς. Επιπλέον, μου δημιούργησε ένα συναίσθημα που θα ήθελα να αρχίσουμε όλοι (ή όσοι περισσότεροι μπορούμε) να βοηθάμε τους ανθρώπους αυτούς, και όχι να τους κοροϊδεύουμε! Επειτα, μέσα από το παιχνίδι χάλασα πολύ και ένιωσα πραγματικά πώς νιώθουν οι άνθρωποι αυτοί, και τι διαφορά υπάρχει. Το μάθημα του κ. Παναγιώτη μου άρεσε πολύ και θα ήθελα πολύ να το επαναλάβουμε!


Ένιωσα: Λύπη, στεναχώρια γι' αυτά τα άτομα. Επίσης ένιωσα και ευτυχία και πως αυτά τα άτομα καθημερινά αδικούνται διότι δεν μπορούν να κυκλοφορήσουν και πολλοί άνθρωποι αφήνουν τα σκουπίδια τους στη μέση των δρόμων και παρκάρουν τα αυτοκίνητά τους σε ειδικά σημεία για τα καροτσάκια.

(Κάποια από τα συναισθήματα όπως καταγράφηκαν από τα ίδια τα παιδιά)

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Δασκαλάκης, Δ. 2017. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήση.

Δημητρόπουλος, Α. 2004. Γενική συνταγματική θεωρία. Κομμοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλας.

Δράκος, Γ. 2011. Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Διάδραση.

Κωτσαλίδου, Δ. 2011. Διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το νηπειαγωγείο και το δημοτικό. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μαλικιώση – Λοϊζου, Μ. 2001. Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπεχράκη, Κ. 2002. Σχολές γονέων – Εμπειρίες – Προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. 2003. Διαπολιτισμική παιδαγωγική Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. 2009. Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Παρίτσης, Ν. 2016. Νοητική υστέρηση. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.

Πολυχρονοπούλου, Σ. 2012. Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Σούλης, Σ.-Γ. 2008. Ένα σχολείο για όλους. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Σούλης, Σ.-Γ. 2013. Εκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. 2004. Η ενσυναίσθηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λάππα, Κ. & Τζουβελέκης, Π. 2015. Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για δεξιότητες κινητικότητας, προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης (Α' - Β' Δημοτικού). Αθήνα: ΙΕΠ.

ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΜΈΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΊΑ

Ντούλια Αθηνά
Επόπτρια Ποιότητας Εκπαίδευσης- Σύμβουλος

Περίληψη

Η λογοτεχνία, ως καθρέφτης της κοινωνίας, έχει τη δύναμη να αναδεικνύει φωνές που συχνά παραμένουν στο περιθώριο, να ενισχύει την ενσυναίσθηση και να προάγει τις αξίες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η παρούσα εισήγηση διερευνά τον ρόλο της λογοτεχνίας ως εργαλείου συμπερίληψης, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να καλλιεργήσουν τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και να συμβάλουν στην αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων.Θα παρουσιαστούν λογοτεχνικά έργα που προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, την κοινωνική ισότητα και τα δικαιώματα των ευάλωτων ομάδων, καθώς και πρακτικές αξιοποίησής τους σε εκπαιδευτικά και πολιτιστικά πλαίσια. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη σημασία της εκπροσώπησης διαφορετικών ταυτοτήτων και εμπειριών, καθώς και στον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση ενός πιο συμπεριληπτικού αναγνωστικού τοπίου.Η εισήγηση επιδιώκει να αναδείξει τη λογοτεχνία ως μέσο κοινωνικής αλλαγής, ικανό να εμπνεύσει διάλογο, να διαμορφώσει στάσεις και να ενθαρρύνει δράσεις που προάγουν τη δικαιοσύνη και τη συνοχή μέσα στην κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: λογοτεχνία, κοινωνική δικαιοσύνη, φωνές, συμπερίληψη

1. Εισαγωγή

Η λογοτεχνία, από τη φύση της, αποτελεί ένα πεδίο όπου η ανθρώπινη εμπειρία καταγράφεται, εκφράζεται και αναστοχάζεται. Ως καθρέφτης της κοινωνίας, διαθέτει τη μοναδική ικανότητα να φωτίζει τις αφανείς πτυχές της ζωής, να αναδεικνύει φωνές που συχνά αγνοούνται και να ενισχύει την ενσυναίσθηση προς τον Άλλον. Στο πλαίσιο αυτό, η λογοτεχνία αναδεικνύεται σε πολύτιμο εργαλείο για την προώθηση της συμπερίληψης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Μέσα από τις αφηγήσεις της, η λογοτεχνία έχει τη δύναμη να αποδομεί στερεότυπα, να αμφισβητεί κυρίαρχες αφηγήσεις και να προσφέρει χώρο σε εναλλακτικές οπτικές. Ιδιαίτερα σε κοινωνίες με έντονες ανισότητες, τα λογοτεχνικά έργα μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρες κατανόησης, προωθώντας την αποδοχή της διαφορετικότητας — είτε αυτή αφορά την εθνική καταγωγή, το φύλο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία, τη θρησκεία ή την κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Η αφήγηση/ανάγνωση επομένως ιστοριών μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για έναν ουσιαστικό διάλογο και κατανόηση της πραγματικότητας με στόχο την κοινωνική αλλαγή. Η εισήγηση αυτή στοχεύει να παρουσιάσει τα αποτελέσματα ενός δομημένου προγράμματος παρέμβασης σε μαθητές δημοτικού που χρησιμοποίησαν την λογοτεχνική αφήγηση ιστοριών ως μέσο για την έναρξη ενός κριτικού διαλόγου σχετικά με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο διαμόρφωσης της ενεργούς πολιτειότητας και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Ο κύριος στόχος αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει τη κοινωνικοποιητική και μεταμορφωτική δύναμη της λογοτεχνίας καθώς και τη σημασία της συμβολής της στο σχολικό περιβάλλον σε ζητήματα συμπερίληψης, δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η Λογοτεχνία ως καθρέπτης της κοινωνίας

Σε μια εποχή πολλαπλών μετασχηματισμών και πλουραλιστικών κοινωνιών, όπου οι αξίες διακυβεύονται καθημερινά, η λογοτεχνία αποτελεί μέσο έκφρασης και ευαισθητοποίησης για την καλλιέργεια της συμπερίληψης, την ανάδειξη φωνών, την προώθηση αλληλεγγύης και σεβασμού και την προάσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο σε αυτό, διδάσκοντας κριτικά με σκοπό την κοινωνική αλλαγή (Edwards, 2014). Μέσα από την φιλαναγνωσία που προωθείται δυναμικά στα σχολεία, οι ιστορίες αναδεικνύονται ως ένας χρήσιμος τρόπος για την παρουσίαση πολλαπλών προοπτικών, την κριτική αμφισβήτηση και την έκθεση των μαθητών σε ζητήματα εξουσίας και καταπίεσης (Aveling, 2001; Adams, Bell & Griffin, 2007). Η αφήγηση ιστοριών μπορεί να αξιοποιηθεί προκειμένου να σπάσει η σιωπή των περιθωριοποιημένων ατόμων και κυρίως για να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και οι αρχές του ανθρωπισμού από την πρώιμη παιδική ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν την αφήγηση ιστοριών και την κριτική αφήγηση αναζητώντας αντίστοιχες ιστορίες για να εκθέσουν τις πολλαπλές μορφές αδικίας και να ανανδείξουν τις πολλαπλές όψεις της πραγματικότητα (Edwards, 2014). Σε αυτή την οπτική, η λογοτεχνία μπορεί να αφυπνίσει τους αναγνώστες, ενδυναμώνοντας τις φωνές τους σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη (Bell, 2003, 2010; Short, 2012; Hatzisotiriou, Panaou & Angelides, 2023), προετοιμάζοντας για κοινωνική αλλαγή. Αυτή τη δύναμη της λογοτεχνίας αξιοποιούμε στην εκπαίδευση για την προετοιμασία των μαθητών/τριών και τη διαμόρφωση των αυριανών ενεργών πολιτών με κριτική στάση και ενσυναίσθηση σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

2.2. Η συμβολή της λογοτεχνίας στην ευαισθητοποίηση για την κοινωνική δικαιοσύνη

Η αφήγηση ιστοριών θεωρείται η πιο αρχαία μορφή επικοινωνίας πραγματικών ή φανταστικών εμπειριών ανθρώπων. Στο σχολείο, η αφηγηση/ανάγνωση λογοτεχνικών ιστοριών επιτρέπει να "ιχνηλατήσουμε διάφορες διαδρομές και να εντοπίσουμε 'τη διασταύρωση της προσωπικής ιστορίας των ανθρώπων με την ιστορία της κοινωνίας'" (Connelly & Clandinin, 2014:2). Η βιβλιογραφική έρευνα αναδεικνύει ότι η αφήγηση συνδέεται με τη διαμόρφωση του εαυτού, της ταυτότητας, καθώς και με τις εμπειρίες ζωής (Bardy, 2010; Goodson & Gill, 2014) και αποτελεί μέσο για την αυτογνωσία. Έχει επομένως αναπτυξιακή διάσταση και λειτουργία (Barkai & Rappaport, 2011). Ενίοτε χρησιμεύει ως μέθοδος έρευνας κρίσιμων θεμάτων, σχέσεων και εμπειριών.

Ως μεθοδολογική προσέγγιση, η αξιοποίηση της αφήγησης στην εκπαίδευση βασίζεται στην δυνατότητα ενδυνάμωσης (Tsiolis, 2006). Οι χρήσεις της αφήγησης είναι απεριόριστες, καθώς προκύπτουν από τις πολλαπλές εκφράσεις ερμηνευτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και του περιεχομένου της αφήγησης. Από μια κριτική προοπτική, η αφηγηματική προσέγγιση αναπτύσσει μια αίσθηση ευθύνης και ανθρώπινης αξιοπρέπειας, καθώς προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διδακτική σχέση της αφήγησης ως διαδικασία που καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και τη συμπόνια, την πίστη στην ανθρωπότητα και τις ανθρωπιστικές αξίες (Goodson & Gill, 2014). Η δύναμή της έγκειται στο ότι δημιουργεί συνδέσεις μεταξύ των ανθρώπων και να δημιουργεί το πλαίσιο για ειλικρινή έκφραση και μοιρασιά εμπειριών" (Ντούλια, 2021). Επιπλέον, η λογοτεχνική αφήγηση συμβάλλει στην κατανόηση του κόσμου γύρω μας. Σύμφωνα με τον Zipes (2004), μέσω της λογοτεχνικής αφήγησης αναπτύσσουμε σχέσεις και δημιουργούμε κοινότητες με άλλους.Το σημαντικότερο όμως είναι ότι η λογοτεχνική αφήγηση επιτρέπει στους μικρούς αναγνώστες να εμπλακούν συναισθηματικά και να κινητροδοτηθούν στον διάλογο για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω αντιρρήσεων που προκύπτουν από τις βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες (Bell, 2010; Short, 2012: 9).

Καθίσταται επομένως φανερό ότι η συμβολή της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση είναι πολυεπίπεδη. Πέρα από την αίσθηση σύνδεσης και την οικειότητα που δημιουργεί, επιτρέποντας στον ακροατή/αναγνώστη να εισέλθει στην ιστορία στην οποία βρίσκεται, η λογοτεχνία διευρύνει ορίζοντες, ευαισθητοποιεί, δίνει φωνή, προβληματίζει, τροφοδοτεί τη συναισθηματική νοημοσύνη, ενισχύει τον διάλογο, ενεργοποιεί λόγω της μετασχηματιστικής της δύναμης (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2004). Σκοπός επομένως αυτής της παρουσίασης είναι να αναδείξει τη

συμβολή των ιστοριών ως εργαλείου κοινωνικής αλλαγής σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, αποδεικνύοντας τη δύναμη της λογοτεχνίας ως μέσο διάλογου σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, καλλιέργειας ενσυναίσθησης και αποδόμησης στερεοτύπων.

2.3 Η λογοτεχνία εκπρόσωπος της πολυφωνίας

Η παρουσία πολυφωνικών αφηγήσεων που εκπροσωπούν ευάλωτες ομάδες ενισχύει τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου και συμπεριληπτικού αναγνωστικού τοπίου. Η συμπερίληψη χαρακτήρων με διαφορετικές ταυτότητες και εμπειρίες επιτρέπει στους αναγνώστες να δουν τον εαυτό τους μέσα στα κείμενα, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του ανήκειν. Παράλληλα, προσφέρει στους υπόλοιπους την ευκαιρία να δουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των άλλων.

Λογοτεχνικά έργα που πραγματεύονται ζητήματα διαπολιτισμικότητας, ετερότητας (Αναγνωστοπούλου, 2004, 2005, 2021) κοινωνικής ανισότητας, δικαιοσύνης και δικαιωμάτων μπορούν να αξιοποιηθούν με πολλαπλούς τρόπους σε εκπαιδευτικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Η ενσωμάτωσή τους στη διδακτική πράξη όχι μόνο ενδυναμώνει τις δημοκρατικές αξίες, αλλά καλλιεργεί και το κριτικό πνεύμα των μαθητών. Λογοτεχνικά αριστουργήματα, παγκόσμια και ελληνικά, για όλες τις ηλικίες μπορούν να αποτελέσουν εφαλτήριο κοινωνικής αφύπνισης και κριτικού στοχασμού. Οι *"Αόρατες Πόλεις"* του Καλβίνο, το *Καπλάνι της βιτρίνας* της Άλκης Ζέη, όπου η συγγραφέας αναδεικνύει τον παιδικό στοχασμό απέναντι στην πολιτική βία και τον φόβο, μέσα από μια γλώσσα που διατηρεί την παιδικότητα αλλά και την ιστορική συνείδηση, το *''Πόλεμος και Ειρήνη''* του Ντοστογιέφσκι , αλλά και το *Beloved της* Toni Morrison που αντιμετωπίζει το τραύμα της δουλείας όχι ως ιστορικό γεγονός αλλά ως υπαρξιακή μνήμη, είναι μερικά μόνο ενδεικτικά λογοτεχνικά βιβλία αναφοράς. Η ευθύνη της προώθησης της συμπερίληψης μέσω της λογοτεχνίας δεν ανήκει μόνο στους δημιουργούς, αλλά και σε εκείνους που διαμεσολαβούν τη λογοτεχνική εμπειρία: τους εκπαιδευτικούς, τους επιμελητές, τους εκδότες. Η επιλογή των έργων, η παρουσίαση τους, ο τρόπος διδασκαλίας τους — όλα αυτά συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός αναγνωστικού περιβάλλοντος που είτε ενισχύει είτε περιορίζει την ορατότητα του Άλλου. Η λογοτεχνία που προάγει τη συμπερίληψη δεν περιορίζεται στο «θέμα» της· αφορά και το ποιος μιλά, ποιος ακούγεται, ποιος εμφανίζεται. Η παρουσία χαρακτήρων με διαφορετικές ταυτότητες – εθνικές, πολιτισμικές, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, σωματικών ικανοτήτων – προσφέρει χώρο αναγνώρισης για πολλούς αναγνώστες, ενώ παράλληλα προσκαλεί τους υπόλοιπους σε μια διαδικασία συνάντησης με το Άλλο. Η έννοια της διαθεματικότητας, όπως την ανέδειξε η Kimberlé Crenshaw, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη εδώ: δεν υπάρχει μία μόνο ταυτότητα, αλλά πλέγματα εμπειριών που αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν τον τρόπο που βιώνουμε τον κόσμο.

2.4 Λογοτεχνία, ενσυναίσθηση και κοινωνική αλλαγή

Όταν διαβάζουμε μια ιστορία, καλούμαστε να δούμε τον κόσμο μέσα από τα μάτια ενός άλλου ανθρώπου. Αυτή η πράξη, από μόνη της, είναι πράξη ενσυναίσθησης. Η Martha Nussbaum τονίζει ότι οι ανθρωπιστικές σπουδές – και ιδίως η λογοτεχνία – είναι απαραίτητες για τη δημοκρατία, ακριβώς γιατί μας ασκούν να φανταζόμαστε τις ζωές των άλλων.

Η λογοτεχνία μας προκαλεί να αναρωτηθούμε: Πώς είναι να μεγαλώνεις ως παιδί προσφύγων; Πώς νιώθει ένα κορίτσι που μεγαλώνει σε μια πατριαρχική κοινωνία; Πώς επιβιώνει κάποιος όταν είναι «αόρατος» για το κράτος και την κοινωνία;

Η λογοτεχνία δεν αλλάζει τον κόσμο από μόνη της. Αλλά μπορεί να αλλάξει εμάς ως ανανγνώστες, και εμείς με τη σειρά μας να αλλάξουμε τον κόσμο. Μπορεί να μας εμπνεύσει να σκεφτούμε, να αμφισβητήσουμε, να μιλήσουμε και τελικά να δράσουμε. Μπορεί να σπάσει τη σιωπή, να δώσει φωνή εκεί όπου υπήρχε σιωπή.

Η ένταξη λογοτεχνικών έργων με θεματικές συμπερίληψης στην εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει έναν ουσιαστικό διάλογο για τη διαφορετικότητα. Μέσα από βιωματικές

δραστηριότητες, δημιουργική γραφή και διαθεματικά προγράμματα, η λογοτεχνία γίνεται εργαλείο χειραφέτησης, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Freire, 2009).

3. Παρουσίαση προγράμματος

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ένα δομημένο πρόγραμμα βασισμένο στην αφήγηση ιστοριών και τη λογοτεχνία για παιδιά, το οποίο αποτέλεσε μέρος μιας ετήσιας δράσης έρευνας που υλοποιήθηκε πέρυσι σε μαθητές 12 ετών σε μια ομάδα σχολείων που είχαν στο μαθητικό τους σώμα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Για τον σκοπό μας, αξιοποιήσαμε την παιδική και νεανική λογοτεχνία για να συζητήσουμε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο της ενεργούς πολιτότητας, με στόχο την αλλαγή στάσεων, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων μαθητών με αξίες και όραμα. Η μεθοδολογία μας βασίζεται στην αφηγηματική προσέγγιση (Kim, 2015) και στην κριτική ανάλυση περιεχομένου της Παιδικής και Νεανικής Λογοτεχνίας (Johnson, Mathis & Short, 2017). Συγκεκριμένα, αξιοποιήσαμε δέκα βιβλία παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας: "Από μακριά" της Α. Δαρλάση, το "Θέλω να σας πω την Αλήθεια" της Α. Μητσιάλη, "Η Κιβωτός της Θέκλας" της Μ. Παπαγιάννη και "Η Αόρατη" του Τ. Πέρσιβαλ, το ‘’Όσο οι λεμονιές ανθίζουν΄΄ της Z.Katouh, το ‘’Όταν ανοίγω τα φτερά μου’’ Μ. Majewski, ‘’Το βότσαλο: Μια ιστορία για το Ολκαύτωμα΄΄ του Μ Marcinkevicius, ‘’Τα παπούσια της δασκάλας’’, της Δ. Ηρακλέους και το ‘’Ποτέ πιο πριν’’ του , Μ. Κοντολέων. Η διαδικασία που ακολουθήσαμε βασίστηκε αρχικά στην αφήγηση ιστοριών, τη βιωματική έκφραση και τη δημιουργική γραφή.

Το πρόγραμμα διήρκεσε εφτά μήνες και ένας από τους σκοπούς του ήταν να καλλιεργήσει την αγάπη για την ανάγνωση και να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι μέσω της ανάγνωσης διευρύνεται η οπτική και η κατανόησή τους για τον κόσμο γύρω τους. Επιπλέον, μέσω της ανάγνωσης και των βιωματικών τεχνικών, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ενδυναμώσουν τη φωνή τους, να εκφραστούν, να αναλογιστούν, να αφηγηθούν τις δικές τους εμπειρίες, να σκεφτούν και να αναλάβουν δράση για να επιλύσουν τα ζητήματα που προκύπτουν μέσα από μια παλέτα δημιουργικών δραστηριοτήτων και εκφραστικής γραφής.

Μετά την αφήγηση και την ερμηνευτική προσέγγιση των ιστοριών, επιλέχθηκαν αποσπάσματα από τα βιβλία, τα οποία ασχολούνταν με ηθικά διλήμματα με στόχο να οδηγήσουν τους μαθητές να ξεκινήσουν έναν ουσιαστικό διάλογο και επιχειρηματολογία, συνδυάζοντας βιωματικές και συμμετοχικές θεατρικές τεχνικές (Upright, 2002). Η αξιοποίηση των φωνών όλων των μαθητών συνέβαλε στην παρουσίαση διαφόρων απόψεων, επισημαίνοντας έτσι όλες τις πτυχές των ζητημάτων που διαπραγματεύονται στις ιστορίες, συμμετέχοντας στη λήψη απόφασης για την επίλυση των προβλημάτων που θίγονταν στα βιβλία. Πολλές φορές επιχειρήσαμε τη ‘’συνομιλία’’ δύο ή τριών βιβλίων και την συγκριτική τους εξέταση με κάποιο είδος τέχνης (απόσπασμα κινηματογραφικης ταινίας ή εργο τέχνης). Η διακαλλιτεχνική αυτή πλαισίωση εμπλούτισε την αισθητική εμπειρία των μαθητών/τριών.

Ένα πολύ σημαντικό μέρος του προγράμματος αφορούσε την αποδόμηση στερεοτύπων. Στην πορεία του προγράμματος, εξετάστηκε και σχολιάστηκε η στάση των ηρώων, ερμηνεύθηκαν σύμβολα, αναζητήθηκαν οι κρυφές σκέψεις των πρωταγωνιστών, εντοπίστηκαν στερεοτυπικές αντιλήψεις και θέσεις, καθώς και ιδεολογικές απόψεις. Η επιλογή των βιβλίων δεν ήταν τυχαία. Μέσω συμμετοχικών ενεργητικών τεχνικών προσπαθήσαμε να αποδομήσουμε τα στερεότυπα. Αναζητήσαμε κρυφές σημασίες και προθέσεις προκειμένου να ξεκινήσουμε έναν εποικοδομητικό κριτικό διάλογο. Οι μαθητές κλήθηκαν να μπουν στη θέση των ηρώων για να εκφράσουν συναισθήματα με ενσυναίσθηση και να ξαναγράψουν την ιστορία. Η δημιουργική γραφή τους έδωσε την ευκαιρία να εκφραστούν.

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, καταγράφαμε παρατηρήσεις, σκέψεις, δυσκολίες. Ολόκληρη η παρέμβαση ήταν μια δυναμική και διαδραστική διαδικασία. Οι μαθητές έγιναν μέλη μιας αφηγηματικής κοινότητας, όπου η αφηγηματική τους ικανότητα βελτιώθηκε και το λεξιλόγιό τους εμπλουτίστηκε.

Σημαντικές αλλαγές σημειώθηκαν στον τρόπο επικοινωίας και διάδρασης καθώς και στοβ τρόπο θέασης των καταστάσεων.Τα παιδιά που αρχικά ήταν διστακτικά να εκφράσουν τις απόψεις τους, έγιναν πιο ομιλητικά και συνεργατικά στη συνέχεια. Αρχικά, οι διάλογοι μεταξύ τους ήταν σύντομοι, αλλά οι συζητήσεις τους έγιναν μεγαλύτερες στην πορεία. Οι ιστορίες παρείχαν στα παιδιά ένα πλαίσιο βασικών αρχών για τη δημιουργία γνήσιων και ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της αλληλεπίδρασής τους. Η αφήγηση έγινε η κινητήρια δύναμη για τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, να αποκτήσουν περισσότερη αυτοεκτίμηση, αλλά και να έρθουν πιο κοντά, να γνωριστούν καλύτερα,αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης. Στο πλαίσιο της κριτικής εκπαίδευσης, προσπαθήσαμε να συνδέσουμε τις πρακτικές της εκπαίδευσης με τις δημοκρατικές και κοινωνικές αρχές δικαιοσύνης, αποσκοπώντας σε μετασχηματιστική κοινωνική δράση και αλλαγή στάσεων.

4.Αποτελέσματα του Προγράμματος

Η ποιοτική ανάλυση των κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές μέσω της δημιουργικής γραφής και της κατάθεσης απόψεων σε μορφή γράμματος ή ημερολογίων αποκάλυψε ότι ενεργοποιείται μια δυναμική, ενεργητική στάση των μαθητών απέναντι σε καταστάσεις κοινωνικής δικαιοσύνης και διλημμάτων. Η δύναμη της αφήγησης αναδείχτηκε ότι ευαισθητοποιεί και κινητοποιεί τους μαθητές να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις μέσω της ενεργής συμμετοχής και έκφρασης των απόψεών τους και των εμπειριών τους. Επισημάνθηκε επίσης ότι τα δομημένα προγράμματα παρέμβασης που χρησιμοποιούν αφηγηματικές μεθόδους και μεθόδους θεατρικού δράματος (π.χ. διάδρομο της συνείδησης, ανακριτική καρέκλα, κ.ά) προωθούν μια ενσυναισθητική προσέγγιση των καταστάσεων, συμβάλλουν στην ανάπτυξη ποικίλλων δεξιοτήτων, δημιουργούν θετικό κλίμα στην τάξη και θέτουν τα θεμέλια για τη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων, ενώ σφυρηλατούν και ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσω της κατανόησης και της ανάδειξης των προοπτικών των άλλων. Οι αφηγήσεις δρουν ως καθρέφτες (Leshem & Trafford, 2006), βοηθώντας στην αναπαράσταση της πραγματικότητας, στη μελέτη των πρακτικών και στην εξερεύνηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη.

Επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσίασε η ανίχνευση των κυρίαρχων στάσεων και των αντιλήψεων αναφορικά τις έμφυλες διακρίσεις, το ρατσισμό, την ξενοφοβία και τις προκαταλήψεις και ο τρόπος που προτάθηκε από τους μαθητές/τριες. Διαπιστώθηκε ότι ο σύγχρονος μαθητής-αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με μια ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας σε σχέση με το παρελθόν. Παρατηρείται μάλιστα μια μετατόπιση και μια εσωτερική εστίαση με στόχο την κατανόηση της θέσης του άλλου και σε αυτό μπορεί να συμβάλλει και η διεικονικότητα ή τα διακείμενα που μπορεί να παραπέμπουν σε αρχέτυπα αποδοχής ή απόρριψης ιδεολογικά φορτιεμένα.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν καθοριστικός στην προώθηση της φιλαναγνωσίας και της διαμόρφωσης ενός πιο συμπεριληπτικού αναγνωστικού κοινού. Οι δραστηριότητες, οι συζητήσεις, οι αναλύσεις, οι εμβαθύνσεις υπήρξαν ουσιαστικές. Από την επιλογή των βιβλίων μέχρι τη δημιουργική ανάγνωση των ιστοριών και τη δημιουργική έκφραση, τη διαπραγμάτευση και αξιοποίηση αυτών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν είναι καίριος και ουσιαστικός. Ο τρόπος αξιοποίησης των λογοτεχνικών βιβλίων φάνηκε ότι συνδέεται με την κατάρτισή του, το σύστημα αξιών του, την προσωπική στάση του απέναντι στην πραγματικότητα.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του ετήσιου προγράμματος κατέδειξαν ότι η λογοτεχνία έχει τη δύναμη να λειτουργεί ως καθρέφτης αλλά και ως φως: να αντανακλά τον κόσμο όπως είναι, αλλά και να τον φωτίζει όπως θα μπορούσε να είναι. Είναι ένας χώρος όπου οι λέξεις χτίζουν κόσμους, αλλά και αποδομούν προκαταλήψεις. Μέσα από την αφήγηση, η λογοτεχνία μπορεί να αναδείξει φωνές που συχνά μένουν στο περιθώριο, να ενισχύσει την ενσυναίσθηση και να προάγει τις αξίες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η δύναμη της λογοτεχνίας είναι καθοριστική για την αισθητική, γνωστική , κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του αναγνώστη-μαθητή, καθώς σφυρηλατεί αξίες, αναδεικνύει

προοπτικές, μετασχηματίζει στάσεις. Οι ιστορίες, γενικά, διεγείρουν τις αισθήσεις και μας εμπλέκουν συναισθηματικά και διανοητικά. Μας βοηθούν να ορίσουμε ποιοι είμαστε και τι εκπροσωπούμε. Μας ξεχωρίζουν σε έναν ανταγωνιστικό κόσμο και μας βοηθούν να θυμόμαστε, σύμφωνα με τον Rob Biesenbach (2018). Η λογοτεχνία και η αφήγηση, γενικά, μπορούν να αποτελέσουν μοχλό ευαισθητοποίησης και ενδυνάμωσης των φωνών σε μια σχολική κοινότητα. Η εφαρμογή δομημένων προγραμμάτων παρέμβασης που χρησιμοποιούν την αφήγηση ως μέσο για να ξεκινήσουν κριτικό διάλογο σχετικά με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της ενεργής πολιτειότητας και της κριτικής χειραφέτησης των μαθητών/τριών. Η συμβολή της λογοτεχνίας στο σχολικό περιβάλλον σε θέματα ένταξης, δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης σε αυτήν την κατεύθυνση είναι σημαντική λόγω της κοινωνικοποιητικής και μετασχηματιστικής της δύναμης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστοπούλου, Δ.(2004). «Λογοτεχνία και Ετερότητα: Η Έννοια και η Εικόνα του Ξένου και του Διαφορετικού σε Λογοτεχνικές Αφηγήσεις για Παιδιά». Στο Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.). *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, σσ. 350-355. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αναγνωστοπούλου, Δ.(2005). ‘’Όψεις ταυτότητας και ετερότητας: οι εικόνες του Άλλου στο σύγχρονο ελληνικό μυθιστόρημα’’. Στο Ρ. Τσολακίδου & Μ. Παπαρούση (επιμ.). Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. *Γλώσσα και Λογοτεχνία*, σσ.233-243. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αναγνωστοπούλου, Δ.(2021). «Ξένος εδώ ξένος εκεί όπου να πάω ξένος’’ Εικόνες του ξένου-μετανάστη και πρόσφυγα στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία για μικρά παιδιά». Στο Σ. Γαβριηλίδου (επιμ.), *Γεφυρώνοντας πολιτισμικές αποστάσεις στην παιδική λογοτεχνία. Προσεγγίσεις του διαπολιτισμικού ρόλου τους*, σ. 107-118. University Studio Press

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε.(2004*). Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...Μια νέα Πρόταση Διδασκαλίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Δαρλάση, Α.(2021). *Από μακριά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ηρακλέους, Δ.(2023). *Τα παπούτσια της δασκάλας*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Katouh. Z.(2023). *Όσο οι λεμονιές ανθίζουν* (μτφρ. Α. Αντωνίου). Αθήνα: Διόπτρα.

Κοντολέων. Μ.(2023). *Ποτέ πιο πριν*. Αθήνα: Πατάκης.

Majewski, M. (2023). *Όταν ανοίγω τα φτερά μου*. Αθήνα: Διόπτρα.

Marcinkevicius, M. (2023). *Το βότσαλο: Μια ιστορία για το Ολοκαύτωμα*.Αθήνα: Διάπλαση.

Μητσιάλη, Αλ.(2009). *Θέλω να σας πω την αλήθεια*. Αθήνα: Πατάκης.

Ντούλια, Α(2021). *Η δύναμη της Αφήγησης. Λογοτεχνικές αναγνώσεις και Δημιουργική έκφραση*, Χανιά: Πυξίδα

Παπαγιάννη, Μ.(2020). *Η κιβωτός της Θέκλας.* Αθήνα: Πατάκης.

Πέρσιβαλ, Τ. (2021). *Η Αόρατη* (μτφρ. Φ. Μανδηλαράς). Αθήνα: Ίκαρος.

Ξενόγλωσση

Adams, M., Bell, L., & Griffin, P. (Eds.). (2007). Teaching for diversity and social justice (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Amour, M. (2003). Connecting Children’s stories to children’s literature: meeting diversity needs. Early Childhood Educational Journal, 31 (1).p.47-51.

Aveling, N. (2001). ‘’Where do you come from?’’: Critical Storytelling as a teaching strategy within the context of teacher education. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 22 (1), p. 35-48.

Bardy, S. (2010). The Quest for Meaning: Narratives of Teaching, Learning and the Arts [Book Review]. Australian Journal of Adult Learning, 50(2), 443.

Barkai, A. & Rappaport, N. (2011). A psychiatric perspective on narratives of self-reflection in resilient adolescents. Adolescent Psychiatry, 1(1), 46-54.

Bell, L.A. (2003). Telling Tales: What stories can teach us about racism. Race, Ethnicity And Education, 6 (1), p3-28.

Bell, L. A. (2010). Storytelling for social justice: Connecting narrative and the arts in antiracist teaching. New York, NY: Routledge.

Biesenbach, R. (2018). Unleash the Power of Storytelling: Win Hearts, Change Minds, Get Results. Eastlawn Media Orrington.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2004). Knowledge, narrative, and self-study. In: J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey & T. Russell (Eds), International handbook of self-study of teaching and teacher education practices (pp. 575–600). Boston: Kluwer Academic Publishing.

Edwards.,K.(2014). Critical Storytelling For Social Justice Education. https://www.academia.edu/34538874/Critical_Storytelling_for_Social_Justice_Education.

Freire, P. (2009). Pedagogy of the Oppressed (trans. Kritikos G.). Athens: Kedros.

Goodson, I. & Gill, S. (2014). Critical narrative as pedagogy. N.York: Bloomsbury Publishing.

Hatzisotiriou, X, Panou, P., & Aggelidis, P. (2023). Empowering Children to Highlight and Act on Social Justice Issues. The Use of Folk Stories and Collaborative Storytelling as Tools of Social Imagination. In Hatzisotiriou X & Aggelidis P. (Eds.), Student Voices on Inclusion and Interculturality. Athens: Diadrasi.

Johnson, H., Mathis, J. & Short, K.G.(2017). Critical Content Analysis of Children's and Youth Adult Literature. Reframing Perspective. London: Routledge.

Kim, J. H. (2015). Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research. Los Angeles: Sage publications.

Leshem, S. & Trafford, V. N. (2006). Stories as mirrors: Reflective practice in teaching and learning. Reflective Practice, 7(1), 9-27.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.

Short, K.G. (2012). Story as world making. Language Arts, 90(1), 9-17.

Tedlock, B. (1991). From participant observation to the observation of participation: The emergence of narrative ethnography. Journal of anthropological research, 47(1) 69-94.

Tsiolis, G. (2006). Life stories and biographical narratives. The biographical approach in sociological research. Athens, Kritiki Publications.

Upright, R. (2002).To tell a tale: the use of moral dilemmas to increase empathy in the elementary school child. Early Childhood Journal 30(1), p 15-20.

Webster, L. & Mertova, P. (2007). Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. London: Routledge.

Zipes, J. (2004). Speaking Out: Storytelling and Creative Drama for Children. New York: Routledge.

Β16. Δημιουργικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη δεξιοτήτων

ΝΕΑΝΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Τόλη Θεοδώρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ05
Τσαούση Ελισάβετ
Εκπαιδευτικός ΠΕ11
Κυρατζή Δέσποινα
Εκπαιδευτικός ΠΕ08

Περίληψη

Η εκπαίδευση στη νεανική επιχειρηματικότητα συνιστά έναν αναγκαίο και δυναμικό παράγοντα στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στους μαθητές. Η συμμετοχή σε επιχειρηματικά εγχειρήματα ενισχύει τη λήψη αποφάσεων, την αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων, ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση, ενισχύει τις ηγετικές ικανότητες και προετοιμάζει τους μαθητές για τις προκλήσεις της αγοράς εργασίας. Θέτοντας ως στόχο την ανάπτυξη των προαναφερόμενων δεξιοτήτων, υλοποιήθηκε στο σχολείο μας κατά το σχολικό έτος 2023-2024 το καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα "Company Junior" με τη συμμετοχή των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου. Η εταιρία που δημιούργησαν με την επωνυμία "Olympic Creations S.A." εξειδικεύεται στην παραγωγή και πώληση επετειακών προϊόντων με θέμα τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν πολυδιάστατη, εστιάζοντας στη θεωρητική κατάρτιση και τη βιωματική μάθηση. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν συγκεκριμένους ρόλους μέσα στην επιχείρηση. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην κοινωνική υπευθυνότητα με στόχο την ανάπτυξη μιας ηθικής, υπεύθυνης και βιώσιμης επιχειρηματικής κουλτούρας.

Λέξεις κλειδιά: νεανική επιχειρηματικότητα, εικονική επιχείρηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων 21ου αιώνα, κοινωνική ευθύνη.

1. Εισαγωγή

Η νεανική επιχειρηματικότητα και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα αναδεικνύονται ως κρίσιμα στοιχεία για την ενίσχυση της ικανότητας των νέων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός αβέβαιου και ταχύτατα μεταβαλλόμενου παγκόσμιου περιβάλλοντος. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση οφείλει να επεκτείνεται στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων σε επίπεδο γνωστικό, μεταγνωστικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό. Αυτές οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως συχνά αναφέρονται, είναι κρίσιμες για την ενδυνάμωση των μαθητών και τη δυνατότητά τους να εξελιχθούν σε σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες (Θωμά, Καραφωτιά &Τζοβλά, 2018). Η δημιουργία εικονικής επιχείρησης στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί γέφυρα μεταξύ εκπαίδευσης και επιχειρηματικότητας και καθίσταται ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο που επιτρέπει στους μαθητές να συνδυάσουν θεωρητική κατάρτιση με πρακτική εφαρμογή, προετοιμάζοντάς τους για τις επαγγελματικές προκλήσεις του μέλλοντος. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι νέοι αναπτύσσουν

κρίσιμες δεξιότητες, όπως η επιχειρηματική σκέψη, η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα, η προσαρμοστικότητα και η ηγεσία, ενώ καλλιεργούν ταυτόχρονα τη δυνατότητα τους για καινοτομία και επιχειρηματική ανθεκτικότητα. Η παρούσα εισήγηση αναδεικνύει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια δημιουργίας μιας επιχείρησης, από το σχεδιασμό της επιχειρηματικής ιδέας και τη δημιουργία στρατηγικής για την εφαρμογή της μέχρι την ανάληψη δράσης για την εφαρμογή της στην πραγματική ζωή.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα

Σύμφωνα με τους Peter Jarvis (2004) και Knud Illeris (2016), η δεξιότητα αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να εφαρμόζει τις γνώσεις που έχει αποκτήσει στην πράξη, προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και τους στόχους που σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή, τους κοινωνικούς του ρόλους και τις προσωπικές του υποθέσεις. Οι δεξιότητες μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (CEDEFOP, 2017· Λιντζέρης, 2020): η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις βασικές δεξιότητες, όπως η γραφή, η ανάγνωση, η κατανόηση κειμένων, τα βασικά μαθηματικά, καθώς και οι βασικές γνώσεις τεχνολογίας και εφαρμογών πληροφορικής. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τις τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με συγκεκριμένες επαγγελματικές λειτουργίες, περιλαμβάνοντας και τις ψηφιακές δεξιότητες. Τα τελευταία χρόνια, η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι πολιτικές των κρατών-μελών δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των ψηφιακών και «πράσινων» δεξιοτήτων. Η τρίτη κατηγορία αφορά ένα σύνολο δεξιοτήτων που αποκαλούνται «οριζόντιες», «γενικές», «ήπιες» (soft skills), «δεξιότητες ζωής» ή «δεξιότητες προσωπικότητας». Αυτές οι δεξιότητες σχετίζονται με διάφορους τομείς της ζωής, όπως οι επαγγελματικές, κοινωνικές και προσωπικές δραστηριότητες. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται συνήθως δεξιότητες όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η προσαρμοστικότητα, η ενσυναίσθηση, η αξιοποίηση της διαφορετικότητας, η επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, η οργανωτικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η κριτική σκέψη, η αυτογνωσία, η ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων και η λειτουργική διαχείριση των συναισθημάτων (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, & Rumble, 2012).

2.2. Η ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση

Όπως επισημαίνουν οι Saavedra & Opfer (2012), τα τελευταία χρόνια, υπάρχει έντονη συζήτηση σχετικά με τις απαραίτητες αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Την ίδια στιγμή, οι τεχνολογικές εξελίξεις και η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών σε όλες τις πτυχές των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων δημιουργούν νέες ανάγκες και θέτουν νέες προκλήσεις για το εκπαιδευτικό τοπίο, το οποίο πρέπει να συμπεριλάβει στους στόχους του την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών.

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα προϋποθέτει τη δημιουργία σύγχρονων μαθησιακών περιβαλλόντων και καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (συνεργατική και διερευνητική μάθηση, επίλυση προβλημάτων κλπ), ευνοώντας την καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γενικότερα όλης της σχολικής κοινότητας (Κασιμάτη, 2014). Επιπλέον ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να επιδιώκει τη σύνδεση της σχολικής ζωής με την κοινωνία, παρουσιάζοντας στους μαθητές προβλήματα και εφαρμογές του πραγματικού κόσμου. Πρόκειται για την αυθεντική μάθηση, η οποία σχεδιάζεται με αυθεντικές ερωτήσεις και προβλήματα που μπορούν να λυθούν με πολλούς τρόπους, απαιτούν διαθεματική προσέγγιση, κριτική σκέψη, ανάληψη πρωτοβουλιών, δημιουργικότητα, συνεργασία και δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων (Herrington, Oliver, & Reeves, 2003). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο εργασίας στην τάξη, ενισχύεται η διερευνητική μάθηση κατά την οποία, οι μαθητές εμπλέκονται

ενεργά σε αυθεντικές καταστάσεις και οικοδομούν τη γνώση μέσω αναζήτησης και πειραματισμού (Καλκάνης, 2021).

2.3. Η επιχειρηματικότητα και η επιχειρηματική εκπαίδευση

Στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες οικονομίες, η επιχειρηματικότητα αναγνωρίζεται ως κεντρική κινητήρια δύναμη για την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης, τη δημιουργία βιώσιμων θέσεων εργασίας και τον εκσυγχρονισμό των κοινωνικών δομών. Σύμφωνα με τους Charney & Libecap (2003) η επιχειρηματικότητα δε σχετίζεται μόνο με τη δημιουργία επιχειρήσεων αλλά έχει να κάνει και με την ικανότητα κάποιου να σκέφτεται καινοτόμα, δημιουργικά και φιλόδοξα και να μετατρέπει τις ιδέες του σε δράση. Η συμβολή της επιχειρηματικότητας στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων είναι τόσο σημαντική, ώστε η επιχειρηματική εκπαίδευση καθίσταται απαραίτητη για την ενδυνάμωση των ατόμων προκειμένου να δημιουργήσουν κοινωνική αξία για το συλλογικό καλό (Lackeus, 2015). Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την απόκτηση ηγετικών δεξιοτήτων και προωθεί την πρωτοβουλία και την ανάληψη ρίσκου, ενισχύοντας την τόνωση της αυτοπεποίθησης.

Η επιστημονική κοινότητα συμφωνεί ότι η επιχειρηματική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που επιτρέπουν στα άτομα και τις οργανώσεις να είναι καινοτόμα, ευέλικτα και δημιουργικά, ανταποκρινόμενα στις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές του περιβάλλοντός τους (Lewis, 2002). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013) υπογραμμίζει ότι η επιχειρηματική εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία διαρκούς μάθησης που προάγει την προσωπική εξέλιξη του ατόμου, την κοινωνική ένταξη και την ενεργό συμμετοχή στην πολιτική ζωή, ενώ παράλληλα ενδυναμώνει το επιχειρηματικό πνεύμα, ανεξάρτητα από το αν υπάρχει εμπορικός στόχος.

Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας αποτελεί πρόκληση για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό καθιστώντας το ρόλο του καθοδηγητικό και διευκολυντικό στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης. Νέες μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τους εμπλέκουν ενεργά έρχονται να αντικαταστήσουν τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (Leffler, 2009). Η επιχειρηματική εκπαίδευση είναι εξατομικευμένη, τοποθετεί τον εκπαιδευόμενο στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας εστιάζοντας στην εμπειρία του, προϋποθέτει τη συνεργασία των μελών της ομάδας (Lackeus, 2015) και δίνει έμφαση σε ένα περιβάλλον που προσομοιάζει τις συνθήκες της πραγματικής ζωής (Powell, 2013), όπου οι μαθητές μπορούν να πάρουν αποφάσεις, να αναλάβουν ρίσκα, ακόμα και να αποτύχουν, αντιλαμβανόμενοι τις αποτυχίες ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας.

Ευκαιρίες για τη διδασκαλία της επιχειρηματικής εκαπίδευσης προσφέρουν οι διαγωνισμοί που διοργανώνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν καινοτόμες ιδέες και να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική τους θέση ως μελλοντικοί επιχειρηματίες. Συμμετοχές σε διαγωνισμούς όπως "The Diamond Challenge" https://diamondchallenge.org/, "Envolve Entrepreneurship" https://envolveglobal.org/el/mathitikos-diagonismos/, "Junior Achievement" https://jagreece.org/ ενισχύουν την ανάπτυξη βασικών γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων επιχειρηματικότητας των μαθητών.

2.4. Το πρόγραμμα Company Junior

Το πρόγραμμα Company Junior είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα. Οργανώνεται από τον μη-κερδοσκοπικό οργανισμό Junior Achievement Greece (JA Greece), απευθύνεται σε ηλικίες 11-15 ετών και εντάσσεται στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων του ΙΕΠ και συγκεκριμένα στον Θεματικό Άξονα: Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία. Βασίζεται στη βιωματική μάθηση (learning by doing) και επιδιώκει:

- ομαδική εργασία και συνεργασία
- διαχείριση του χρόνου
- σχεδιασμό και προγραμματισμό

- ανάληψη πρωτοβουλιών και ανάληψη ευθύνης
- επίλυση προβλημάτων
- δέσμευση

Στο πλαίσιο του προγράμματος οι μαθητές δημιουργούν το προσχέδιο μιας «μαθητικής εικονικής επιχείρησης» και καλλεργούν δεξιότητες επιχειρηματικότητας.

2.5. Η δημιουργία της επιχείρησης "Olympic Creations S.A."

Το καινοτόμο πρόγραμμα Company Jumior υλοποιήθηκε στο 1ο Πρότυπο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης το σχολικό έτος 2023 – 2024 και συμμετείχαν 26 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, Γαλλικής Γλώσσας και Καλλιτεχνικών. Στο πλαίσιο του προγράμματος οι μαθητές δημιούργησαν την επιχείρηση "Olympic Creations S.A.", η οποία εξειδικεύεται στην παραγωγή και πώληση επετειακών προϊόντων με θέμα τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, ανέλαβαν ρόλους, στόχευσαν την πελατεία τους, μελέτησαν τον ανταγωνισμό και βασιζόμενοι στη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό τους δημιούργησαν ημερολόγια, χαρταετούς και λαμπάδες, τα οποία διέθεσαν προς πώληση και αξιοποίησαν μέρος των εσόδων για κοινωνικούς σκοπούς.

Η υλοποίηση του προγράμματος ξεκίνησε τον Οκτώβριο 2023 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο 2024. Διατέθηκε η ώρα των Εργαστηριών Δεξιοτήτων αλλά και μια ώρα επιπλέον εβδομαδιαίως εκτός ωρολογίου προγράμματος. Αξιοποιήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος Company Junior, το οποίο μας καθοδήγησε στη σύσταση της εταιρίας και στη δημιουργία του επιχειρηματικού σχεδίου. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος ήταν συντονιστικός, καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός. Η διδακτική προσέγγιση ήταν μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική με στόχο τη δημιουργία συνθηκών μάθησης που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, προωθουν τη διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης και καλλιεργούν το διάλογο.

Η πρώτη συνάντηση με τους μαθητές πραγματοποιήθηκε στην ολομέλεια και είχε στόχο τη δημιουργία ιδεών και τη διαχείρισή τους μέσα σε ένα ομαδικό κλίμα, όπου κάθε ιδέα είναι αποδεκτή και μπορεί να διατυπωθεί ελεύθερα. Απώτερος στόχος της διαδικασίας ήταν η αξιοποίηση της δημιουργικότητας των μαθητών και η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού ιδεών. Ακολουθήθηκε η διαδικασία του καταιγισμού ιδεών σχετικά με τη δημιουργία μιας μικρής κερδοφόρας επιχείρησης. Όλες οι ιδέες καταγράφηκαν στον πίνακα και ακολούθησε συζήτηση σχετικά με αυτή που θα μπορούσε να υλοποιηθεί αποτελεσματικότερα και να εμπλουτιστεί σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Μέσα από τη συζήτηση αναδύθηκε η δυνατότητα αξιοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ήδη υλοποιούν οι μαθητές σε συνδυασμό με γεγονότα της επικαιρότητας. Αφορμή λοιπόν για την επιλογή της συγκεκριμένης επιχειρηματικής ιδέας αποτέλεσε αφενός το γεγονός ότι το 2024 ήταν έτος Ολυμπιακών Αγώνων στο Παρίσι και αφετέρου ότι οι μαθητές συμμετείχαν στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Etwinning με θέμα "Inspiring Games" βασισμένο στον Ολυμπισμό και τις αξίες του, στο πλαίσιο του οποίου συνεργάζονταν με Γάλλους μαθητές, κατασκευάζοντας μικρές καλλιτεχνικές δημιουργίες με θέμα τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Θα ήταν μια καλή ιδέα η δημιουργία μιας επιχείρησης που παράγει και εμπορεύεται επετειακά προϊόντα με θέμα τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Ακολούθησε καταιγισμός ιδεών για την επωνυμία της επιχείρησης για να καταλήξουμε στην "Olympic Creations S.A.". Καθώς οι μαθητές ήταν ηλικίας 12 ετών δεν επεκταθήκαμε περισσότερο σε ανάλυση οικονομικών όρων των μορφών επιχειρήσεων (ατομική, ανώνυμη, ομόρρυθμη, ετερόρρυθμη κλπ). Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση για το λογότυπο της επιχείρησής μας και τη σημασία για την εικόνα της. Οι μαθητές μετά από διαλογική συζήτηση με την καθοδήγηση των εκπαιδευτκών αποφάσισαν να χρησιμοποίησουν κάποια από τις δημιουργίες τους, η οποία σχετίζεται με το θέμα των Ολυμπιακών Αγώνων και να προσθέσουν το λογότυπο του σχολείου, ως ένδειξη της ταυτότητας της επιχείρησης. Έτσι ένα στεφάνι ελιάς το οποίο είχε ζωγραφίσει ένα μέλος της ομάδας μας αποτέλεσε το λογότυπό μας.

Εικόνα 1: Το λογότυπο της επιχείρησης

Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση για το όραμα της εταιρίας. Οι μαθητές σε ομάδες πραγματοποίησαν ιστοεξερεύνηση σε εταιρίες ελληνικές αλλά και πολυεθνικές και αναζήτησαν πληροφορίες για το όραμα και την αποστολή τους προκειμένου να αντιληφθούν το μακροπρόθεσμο στόχο τους, τις βασικές αξίες τους, τη στρατηγική κατεύθυνση που έχουν για το μέλλον και πώς αντιλαμβάνονται τον αντίκτυπο που θέλουν να έχουν στην αγορά ή στην κοινωνία. Η συνεισφορά όλων των ομάδων ήταν ιδιαίτερα σημαντική στη διατύπωση της Δήλωσης Αποστολής – Οράματος της επιχείρησής μας. Αρχικά απάντησαν στο ερώτημα: Ποιος είναι ο σκοπός της επιχείρησης; Για να μπορέσουν οι μαθητές να δώσουν απάντηση έλαβαν υπάψη τα προϊόντα που προωθεί η επιχείρηση και την αξία τους, τις αγορές στις οποίες απευθύνεται και το καταναλωτικό κοινό.

Η συζήτηση για την αξία των προϊόντων μας ανέδειξε την ποιοτική και οικονομική διάσταση του εγχειρήματος. Οι μαθητές συμφώνησαν ότι τα προϊόντα που δημιουργούν είναι χειροποίητες δημιουργίες, βασίζονται σε συνεργασίες, είναι ποιοτικά και θα πουληθούν φθηνότερα σε σχέση με τα αντίστοιχα που κυκλοφορούν στην αγορά καθώς δεν υπάρχουν μεσάζοντες και επιπλέον κόστη. Ακολούθησε ανάλυση του καταναλωτικού κοινού, η οποία ανέδειξε το τμήμα της αγοράς στο οποίο στοχεύουν. Πρόκειται για τους μαθητές του σχολείου, γονείς, εκπαιδευτικούς, φίλους και συγγενείς και τις περιοχές κοντά στο σχολείο και στις γειτονιές των μαθητών, όπου έχουν πρόσβαση για να πουλήσουν τα προϊόντα τους.

Συντάχθηκε λοιπόν η παρακάτω δήλωση αποστολής, η οποία γράφτηκε στον πίνακα της τάξης: *Εμπνεόμενοι από τις σπουδαίες επιδόσεις των αθλητών στους Ολυμιακούς Αγώνες και διαθέτοντας ευελιξία, ταχύτητα και προσαρμογή στις νέες απαιτήσεις, επιδιώκουμε να εδραιωθούμε σε πρωτοπόρο εταιρία κατασκευής και πώλησης επετειακών προϊόντων. Ενσωματώνουμε τις νεες τεχνολογίες στην εργασία μας και βασιζόμαστε στους ανθρώπους μας που είναι η δύναμή μας. Επιδίωξη μας είναι η εργασία στην "Olympic Creations" να αποτελεί σημαντικό σταθμό για την πραγματοποίηση των επαγγελματικών τους φιλοδοξιών! Όλοι μαζί εργαζόμαστε με όραμα, αφοσίωση και πίστη για την παραγωγή ποιοτικών προϊόντων, αντάξιων των κορυφαίων αθλητικών επιδόσεων!*

Εικόνα 2: Το Όραμα της επιχείρησης

Το επόμενο στάδιο ήταν η κατανομή αρμοδιοτήτων και η δημιουργία οργανογράμματος. Η σωστή κατανομη ρόλων και καθηκόντων είναι το κλειδί της επιτυχίας καθώς συνυπάρχουν άνθρωποι με διαφορετικές δεξιότητες, έτσι ώστε ο ένας να συμπληρώνει τον άλλο. Η κατανομή λοιπόν έγινε σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών, τις ικανότητές τους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Εικόνα 3: Οργανόγραμμα επιχείρησης

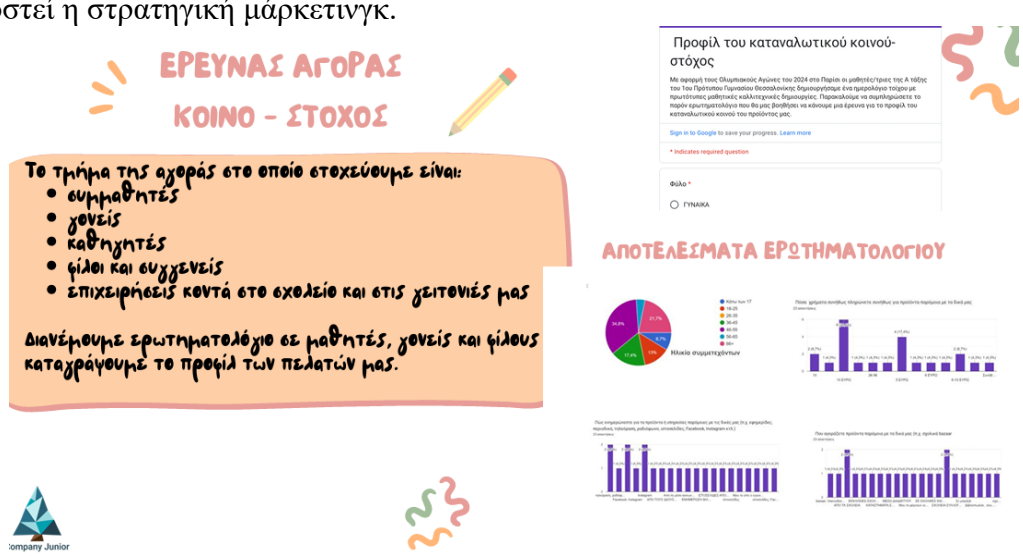
Όλοι οι μαθητές κατανεμήθηκαν στα τμήματα της επιχείρησης και κάποιοι ανέλαβαν διευθυντικό ρόλο σε αυτά. Συγκεκριμένα το ρόλο του οικονομικού διευθυντή ανέλαβε μαθητής με ηγετικές ικανότητες, εξωστρεφής με ικανότητα να εμπνέει. Τον ρόλο του οικονομικού διευθυντή ανέλαβε μαθήτρια που ενδιαφέρεται για τα χρηματοοικονομικά, είναι οργανωτική και διαθέτει σταθερό χαρακτήρα. Διευθυντής Προσωπικού τοποθετήθηκε μαθητής ιδιαίτερα επικοινωνιακός με διαπραγματευτικές ικανότητες. Τη Διεύθυνση του τμήματος Παραγωγής ανέλαβε μαθητής με ικανότητα σχεδιασμού και οργάνωσης των διαδικασιών παραγωγής και τέλος τη Διεύθυνση

πωλήσεων & Marketing ανέλαβε μαθήτρια με επικοινωνιακές δεξιότητες και γνώσεις Νέων Τεχνολογιών και social media.

Ακολούθησε η συζήτηση για τα προϊόντα που θα εμπορεύεται η επιχείρησή μας. Οι μαθητές πρότειναν χειροποίητες δημιουργίες που θα κατασκευάζουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Κατέληξαν σε τρία προϊόντα: ημερολόγιο για το 2024, χαρταετούς και λαμπάδες, όλα εμπνευσμένα από τους Ολυμπιακούς Αγώνες 2024.

Εικόνα 4:Τα προϊόντα μας

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μελέτη του καταναλωτικού κοινού από ομάδα μαθητών. Για το σκοπό αυτό κατασκευάστηκε και διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο στη μελλοντική πελατεία, δηλαδή σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών με σκοπό να διαπιστωθούν οι αγοραστικές τους ανάγκες, οι προτιμήσεις και η συμπεριφορά τους, ώστε να προσαρμοστεί η στρατηγική μάρκετινγκ.



Εικόνα 5: Μελέτη του καταναλωτικού κποινού – στόχου (target group)

Το επόμενο βήμα ήταν να γίνει μια πιο συστηματική αξιολόγηση της επιχειρηματικής ιδέας. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση SWOT, ένα εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού που εξετάζει τα δυνατά (strengths) και αδύνατα (weaknesses) σημεία της επιχείρησής μας, τις ευκαιρίες (opportunities) και τις απειλές (threats) που υπάρχουν. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην εξήγηση

κάθε παραμέτρου του εργαλείου, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τι αξιολογεί κάθε κατηγορία. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε στην ολομέλεια με καταιγισμό ιδεών και κατέληξαν στα παρακάτω:

Δυνατά σημεία

- Προϊόντα που χρησιμοποιούνται από μαθητές και οικογένειες
- Χρηματοδότηση από το Σύλλογο γονέων με 0% επιτόκιο
- Αναπτυγμένο δίκτυο διανομής σε οικογένειες, φίλους και περίγυρο
- Καλλιτεχνικές δυνατότητες των μαθητών
- Δημιουργικότητα

Αδύνατα σημεία

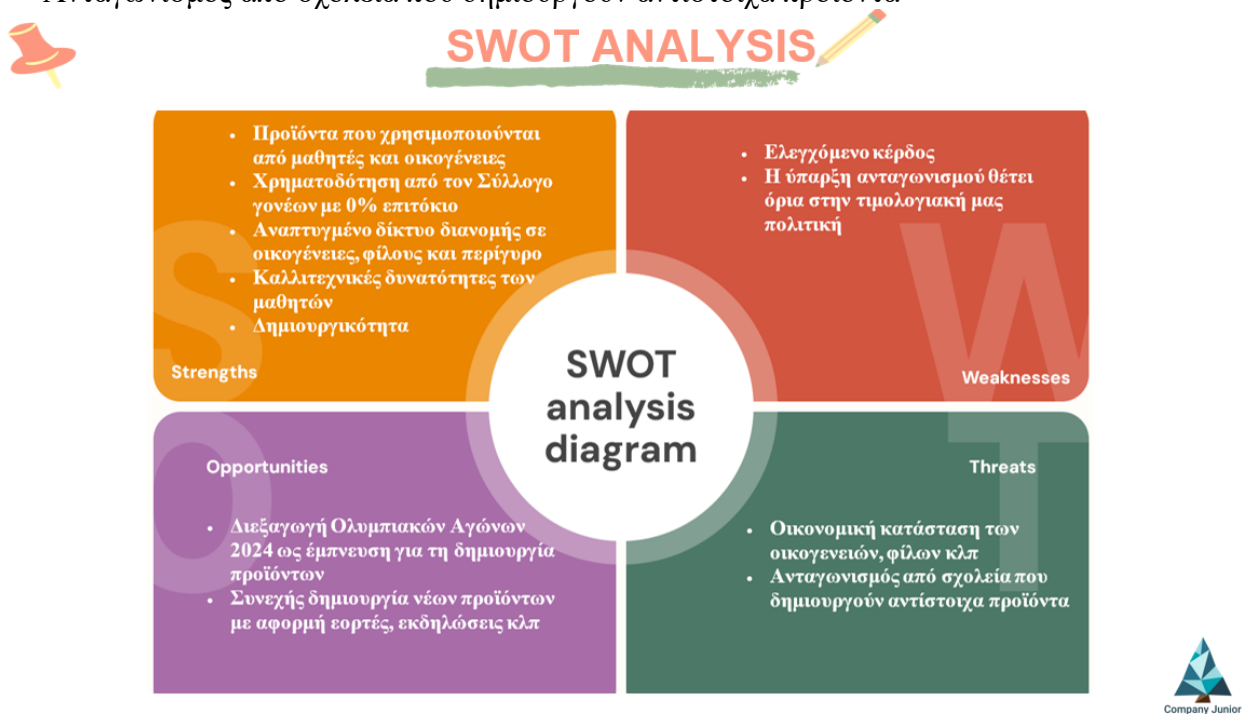
- Ελεγχόμενο κέρδος
- Η ύπαρξη ανταγωνισμού θέτει όρια στην τιμολογιακή μας πολιτική

Ευκαιρίες

- Διεξαγωγή Ολυμπιακών Αγώνων 2024 ως έμπνευση για τη δημιουργία προϊόντων
- Συνεχής δημιουργία νέων προϊόντων με αφορμή εορτές, εκδηλώσεις, επετείους κλπ

Απειλές

- Οικονομική κατάσταση των οικογενειών, φίλων κλπ
- Ανταγωνισμός από σχολεία που δημιουργούν αντίστοιχα προϊόντα



Εικόνα 6: Ανάλυση SWOT

Ακολούθησε συζήτηση για το σχέδιο μάρκετινγκ, η οποία περιλάμβανε κλαδική μελέτη, παρουσίαση των καναλιών διανομής και τις σχέσεις με τους πελάτες. Η αναζήτηση στο διαδίκτυο και στα οικονομικά στοιχεία επιχειρήσεων που ασχολούνται με την πώληση επετειακών προϊόντων ανέδειξε ότι ο κλάδος είναι κερδοφόρος χάρη στα διαφορετικά επετειακά προϊότα που κινούνται στην αγορά και στην ποικιλία των εορτών. Σχετικά με τη διανομή και προώθηση των προϊόντων μας καθώς και την προσέγγιση των πελατών επιλέχθηκε το Bazaar του σχολείου, η ιστοσελίδα του σχολείου και η προώθηση των προιόντων από ομάδα μαθητών στην περιοχή γύρω από το σχολείο και στις γειτονιές των μαθητών. Οι μαθητές κατέληξαν πως οι προσωπικές σχέσεις με τους πελάτες

εξυπηρετούν καλύτερα ώστε να αντιλαμβάνονται τις προτιμήσεις τους και να καλύπτουν έγκαιρα τις ανάγκες τους.

Για να είναι μια επιχείρηση επικερδής, υγιής και βιώσιμη απαιτείται σωστή διαχείριση των οικονομικών της. Η καταγραφή των εισροών και εκροών συζητήθηκε στην τάξη και η ομάδα που ανέλαβε το τμήμα του λογιστηρίου εργάστηκε εντατικά και προσεκτικά ώστε όλες οι δαπάνες και τα έξοδα να καταγράφονται επιμελώς. Η εταιρία μας ξεκίνησε με αρχικό κεφάλαιο €200 ως δάνειο από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων με 0% επιτόκιο και €15 ίδια κεφάλαια. Για την κατασκευή του ημερολογίου, του πρώτου μας προϊόντος απαιτήθηκαν €15 για αγορά αναλώσιμων και €200 για την πληρωμή του τυπογραφείου. Εκτυπώθηκαν 200 ημερολόγιο, τα οποία πουλήθηκαν στην τιμή των €5 το καθένα. Στο ταμείο της εταιρίας μας εισήλθαν €1000 και μετά την επιστροφή του δανείου των €200 στους γονείς και την αποπληρωμή των δαπανών η εταιρία μας διέθετε €585.

Εικόνα 7:Τα οικονομικά μας – 1ο προϊόν

Η προετοιμασία για την κατασκευή του δεύτερου προϊόντος ξεκινά με €585. Οι μαθητές κατασκεύασαν 20 χαρταετούς για τους οποίους δαπάνησαν συνολικά €27. Κάθε χαρταετός πουλήθηκε €8 και η πώλησή τους επέφερε €160. Το καθαρό κέρδος ήταν *€133 και το ταμείο μας είχε πλέον €718.*

Εικόνα 8:Τα οικονομικά μας – 2ο προϊόν

Συνεχίσαμε δυναμικά με την κατασκευή 50 λαμπάδων ενόψει της εορτής του Πάσχα, για τις οποίες δαπανήθηκαν *€75. Κάθε λαμπάδα πουλήθηκε €8 και η εταιρία εισέπραξε από την πώλησή τους €400, αφήνοντας καθαρό κέρδος €325 και συνολικά το ταμείο μας είχε πλέον €1043.*

Εικόνα 9:Τα οικονομικά μας – 3ο προϊόν

Το πρόγραμμα δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς να γίνει αναφορά στην εταιρική κοινωνική ευθύνη, δηλαδή στην υπευθυνότητα που αναλαμβάνουν οι επιχειρήσεις να συμβάλλουν θετικά στην κοινωνία και το περιβάλλον, πέρα από την επίτευξη κερδών. Η συζήτηση ήταν εκτενής και οι μαθητές κατέληξαν στο ότι η εταιρία που δημιούργησαν είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό σύνολο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται και αναγνωρίζει την ευθύνη που της αναλογεί. Έτσι με σεβασμό στον άνθρωπο και στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ήρθαν σε επαφή με την ομάδα των Special Olympics Θεσσαλονίκης και προγραμμάτισαν κοινές δράσεις για την επόμενη σχολική χρονιά, όπου χορηγός θα είναι η "OLYMPIC CREATIONS S.A.".

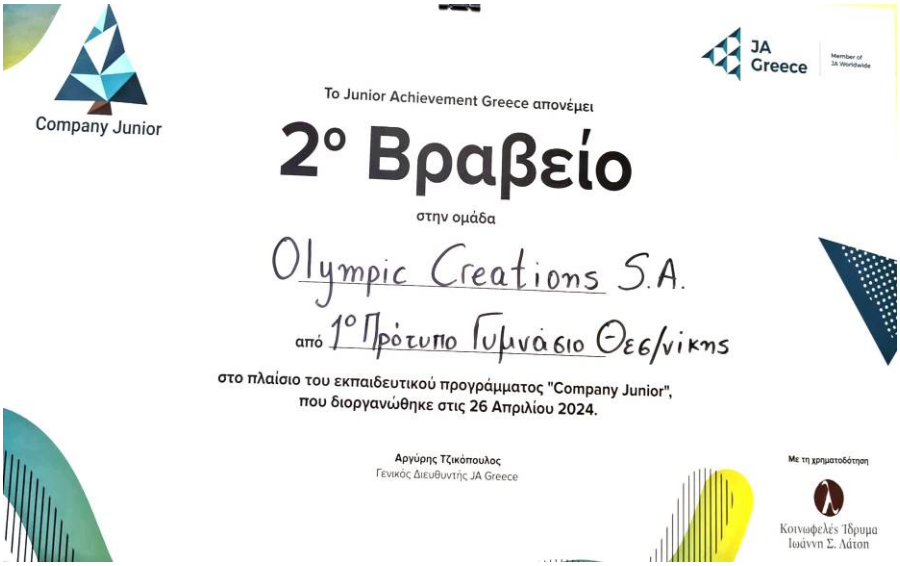
Όλοι συμφώνησαν στο γεγονός ότι ένα σχολείο συμπεριληπτικό, που ενδιαφέρεται για την ισότιμη συμμετοχή των μελών του δε θα μπορούσε να αγνοήσει τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Η επιχείρησή μας λοιπόν με την ευαισθησία που τη διακρίνει, προχώρησε άμεσα στην αγορά φορητής ράμπας, η οποία τοποθετείται κάθε φορά που υπάρχει ανάγκη στην είσοδο του σχολείου προκειμένου να διασφαλίσει το θεμελιώδες δικαίωμα της ελεύθερης πρόσβασης σε όλους. Το κόστος της ράμπας ανήλθε σε €150 και καλυφθηκε εξολοκλήρου από την "OLYMPIC CREATIONS S.A.".

Εικόνα 10: Φορητή ράμπα

Το υλικό που αναπτύχθηκε καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος εστάλη στο διαγωνισμό «Εικονική Επιχείρηση – JA Company Program 2024» του Junior Achievement Greece και ακολούθησε η αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση στη τάξη ως μεταγνωστική διαδικασία και

ανατροφοδότηση για μελλοντικές δράσεις. Οι μαθητές απάντησαν σε ερωτηματολόγιο, όπου αξιολόγησαν τη συνεργασία, το βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, τις δυσκολίες που συνάντησαν, τις δεξιότητες που καλλιέργησαν, καθώς και αν θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν σε άλλα προγράμματα.

Τα αποτελέσματα του διαγωνισμού ήρθαν να δικαιώσουν την προσπάθεια όλων αφού η επιχείρηση “Olympic Creations S.A.” του 1ου Πρότυπου Γυμνασίου Θεσσαλονίκης κατέκτησε το 2ο Βραβείο γεμίζοντας με χαρά και περηφάνεια μαθητές και εκπαιδευτικούς.



Εικόνα 11: 2ο Βραβείο στο Διαγωνισμό Εικονικής Επιχείρησης - JA

5. Συμπεράσματα

Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία δημιουργίας μιας εικονικής επιχείρησης και στη διαμόρφωση ενός επιχειρηματικού σχεδίου προσέφερε σημαντικά οφέλη στους μαθητές, ενίσχυσε τη δημιουργικότητά τους, τους έδωσε την ευκαιρία να επεξεργαστούν και να αναπτύξουν καινοτόμες ιδέες σε πραγματικές προκλήσεις, εμβαθύνοντας στην ικανότητά τους να σκέφτονται πέρα από τα παραδοσιακά όρια.

Η εμπειρία αυτή συνέβαλε στην καλλιέργεια κρίσιμων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργατικότητα, η αποτελεσματική επικοινωνία και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων. Μέσα από δραστηριότητες που απαιτούσαν ενεργή συμμετοχή οι μαθητές ασκήθηκαν στην ανάλυση δεδομένων, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων σε πραγματικό χρόνο και ανέπτυξαν τη δεξιότητα να λειτουργούν αποτελεσματικά σε σύνθετες και μεταβαλλόμενες συνθήκες, εφοδιάζοντάς τους με ικανότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στον σύγχρονο επαγγελματικό κόσμο.

Επιπλέον, η διαδικασία αυτή ενίσχυσε τη συνειδητοποίηση των μαθητών σχετικά με τις ανθρωπιστικές αξίες και τη σημασία της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης. Οι μαθητές απέκτησαν μια βαθύτερη κατανόηση της ανάγκης για ηθική και βιώσιμη επιχειρηματικότητα, εστιάζοντας στην ευημερία των ανθρώπων και του περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα ανέπτυξαν την ικανότητα να ενσωματώνουν τις αξίες αυτές στην επιχειρηματική τους πρακτική.

Η δημιουργία εικονικής επιχείρησης δεν ενίσχυσε μόνο τις δεξιότητες και τις γνώσεις των μαθητών, αλλά προσέφερε και μια ευρύτερη και πιο ολοκληρωμένη αντίληψη του επιχειρηματικού κόσμου, προάγοντας ταυτόχρονα την καινοτομία, την κοινωνική ευθύνη και την ηθική επιχειρηματικότητα ως θεμέλια για το μέλλον τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θωμά Ρ., Καραφωτιά Μ., & Τζοβλά Ε., (2018). Σχολείο και καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 6 (3), 77-90, ISSN 2241-4576, 2018.

Καλκάνης, (2021). Η Επιστημονική – Εκπαιδευτική Μέθοδος με Διερεύνηση και Καλές Πρακτικές. Έρευνα για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, 1(1), 21-38. doi:https://doi.org/10.12681/riste.27267

Κασιμάτη, Κ. (2014). Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στο Αικ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου, (Επιμ.). Πρακτικά 5ου Διεθνούς συνεδρίου Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Τόμος Α, 17-20. Αθήνα 26-28 Σεπτεμβρίου 2014. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ.

Λιντζέρης, Π. (2020). Έννοιες, υποκείμενες θεωρίες και κατηγοριοποιήσεις δεξιοτήτων: Προς μια συνθετική τυπολογία δεξιοτήτων για την εργασία. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενόγλωσση

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds) The Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Dordrecht: Springer

CEDEFOP (2017). Inves ng in skills pays off: The economic and social cost of low-skilled adults in the EU. Luxembourg: Publica ons Office of the European Union.

Charney, A. & Libecap, G. (2003). The contribution of entrepreneurship education: An analysis of the Berger program. International Journal of Entrepreneurship Education, 1 (3), pp. 385–418.

European Commission. (2013). Entrepreneurship education: A guide for educators. Brussels: Entrepreneurship and Social Economy Unit. Brussels: The European Commission.

Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. Australian Journal of Educational Technology, 19(1), 59-71.

Illeris, K. (2016). Learning, development and educa on: From learning theory to educa on and prac ce. London and New York: Routledge.

Lackeus, M. (2015). Entrepreneurship in Education, What, Why, When, How. Entrepreneurship 360 Background paper, OECD.

Leffler, E. (2009). The many faces of entrepreneurship: A discursive battle for the school arena. European Education Research Journal, 8(1), pp. 104-116.

Lewis, K. (2002) An Enterprising Future: Evaluating the Young Enterprise Scheme. Enterprise New Zealand Trust.

Powell, B. C. (2013). Dilemmas in entrepreneurship pedagogy. Journal of Entrepreneurship Education, 16, pp. 99-112.

Saavedra, A., Opfer, V., (2012). Teaching and Learning 21st century skills. Lessons from the learning sciences. Asia Society, Partnership for Global Learning, Rand Corporation. http://asiasociety.org/files/rand-1012report.pdf

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΣΦΑΛΙΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.

Σαρακινιώτη Αικατερίνη
Συγγραφέας-Ερευνήτρια Κοινωνικής Ασφάλισης, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
Νιφόρου Αφροδίτη
Συγγραφέας-Ερευνήτρια Κοινωνικής Ασφάλισης, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
Λυκουροπούλου Ειρήνη
Ερευνήτρια Κοινωνικής Ασφάλισης
Χαμάκος Γεώργιος
Ερευνητής Τουριστικών, Κοινωνικών και Εκπαιδευτικών Πολιτικών, Εκπαιδευτής Ενηλίκων (ΠΕ72/ΠΕ80)

Περίληψη

Η Νέα Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα μετασχηματίζεται μέσω των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και του νόμου 4940/2022, ενσωματώνοντας συστήματα αξιολόγησης και ανταμοιβής, και αναδεικνύοντας τη σημασία των προσωπικών δεξιοτήτων των δημοσίων υπαλλήλων. Το Ενιαίο Πλάισιο Δεξιοτήτων προάγει την αποτελεσματικότητα στον δημόσιο τομέα μέσω δεξιοτήτων όπως η ομαδικότητα, η προσαρμοστικότητα, και ο προσανατολισμός στο αποτέλεσμα. Το πρότυπο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, συνδυάζει σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση, ενισχύει αυτές τις δεξιότητες με χρήση τεχνικών όπως ομαδική εργασία, μελέτη περίπτωσης και διαχείριση χρόνου, προάγοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων για αποτελεσματική διοίκηση και εξυπηρέτηση των πολιτών.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική ασφάλιση, Δεξιότητες, Εκπαιδευτικό πρόγραμμα, Δημόσια διοίκηση, Εκπαίδευση ενηλίκων

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε ένα πρότυπο σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφενός στηρίζεται σε ένα επιτυχημένο δεκαετές επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΕΚΔΔΑ, αφετέρου στις αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ. 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).

Με την πρότασή μας δημιουργείται η βάση ανάπτυξης σύνθετων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δίνουν προστιθέμενη αξία, πέραν της εκπαιδευτικής τους στόχευσης σε μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων, όσον αφορά στην ανάπτυξη μιας νέας κουλτούρας, προσανατολισμένη στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και στην επίτευξη των στόχων που θέτει ο εκάστοτε δημόσιος φορέας. Το πρότυπο αξιοποιεί τις πιο σύγχρονες μεθοδολογίες και εκπαιδευτικές τεχνικές, έτσι ώστε όλοι οι συντελεστές της εκπαίδευσης να έχουν νέα οπτική.

2. Πρότυπο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

2.1. Ο Μετασχηματισμός του Δημόσιου Τομέα

Η Νέα Δημόσια Διοίκηση μετασχηματίζεται βάσει των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ αλλά και του πλαισίου των προσόντων των δημοσίων υπαλλήλων όπως αυτό ορίζεται στον ν. 4940/2022, με τον οποίο εισήχθη ένα νέο σύστημα στοχοθεσίας, αξιολόγησης και ανταμοιβής στο Δημόσιο Τομέα. Πλέον, στη σύγχρονη ελληνική δημόσια διοίκηση, οι προσωπικές δεξιότητες

(soft skills) του δημόσιου υπαλλήλου αναδεικνύονται ως εξίσου ουσιώδεις με τις τεχνικές δεξιότητές του (hard skills). Οι δεξιότητες αυτές χαρακτηρίζονται ουσιώδεις για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ των υπαλλήλων του δημοσίου τομέα.

Από την ανωτέρω αναφορά του πλαισίου, μέσα στο οποίο λειτουργεί πλέον η Δημόσια Διοίκηση καθίσταται σαφές ότι, τα επιμορφωτικά προγράμματα στο πλαίσιο των ανωτέρω αρχών, θα πρέπει να ενδυναμώνουν τους υπαλλήλους μέσω της εκπαίδευσης σε δεξιότητες που προωθούν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία έχουν οι κοινότητες δημιουργίας (creative communities) που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των υπαλλήλων των φορέων, με σκοπό τη συνδημιουργία και την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων (Νιφόρου & Συν, 2022).

Στο πλαίσιο αυτό, οι υπάλληλοι των Φορέων Κοινωνικής Ασφάλισης καλούνται να είναι γνώστες της δαιδαλώδους ύλης των διατάξεων θεμελίωσης και υπολογισμού σύνταξης (Νιφόρου & Σαρακινιώτη, 2023) ενώ παράλληλα να αναπτύξουν δεξιότητες χειρισμού των υποθέσεων στη συνθήκη του ψηφιακού μετασχηματισμού της κοινωνικής ασφάλισης που επιτυγχάνεται μέσω της επιμόρφωσης και της πρακτικής εφαρμογής.

2.2. Ενιαίο Πλαίσιο Δεξιοτήτων (Ε.Π.Δ.)

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 & Συν, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, με τις διατάξεις του ν.4940/2022, θεσπίστηκε το Ενιαίο Πλαίσιο Δεξιοτήτων (Ε.Π.Δ.) για το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού της δημόσιας διοίκησης. Σκοπός του Ε.Π.Δ είναι η βελτίωση της λειτουργίας των υπηρεσιών και φορέων του δημόσιου τομέα μέσω μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την ανάπτυξη και ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού και την εισαγωγή της έννοιας της αυτοαξιολόγησης.

Το Ε.Π.Δ. αποτελείται από τις ακόλουθες δεξιότητες:

Προσανατολισμός στον πολίτη: Αφορά στην επίδειξη αυξημένου ενδιαφέροντος του υπαλλήλου για την εξυπηρέτηση των πολιτών με αποτελεσματικότητα και ταχύτητα, στη διευκόλυνση των συναλλαγών και στην παροχή κατάλληλων συμβουλών ώστε να υπάρχει υψηλή ικανοποίηση του πολίτη.

Ομαδικότητα: Συνίσταται στην συνεργασία των υπαλλήλων με τρόπο ομαδικό και ήρεμο, ώστε να εκπληρώνονται οι στόχοι της υπηρεσίας.

Προσαρμοστικότητα: Αναφέρεται στην αποτελεσματική και έγκαιρη ανταπόκριση του υπαλλήλου σε νέες συνθήκες και δεδομένα, στην προσαρμογή του τρόπου εργασίας, στην ευελιξία του και την διαχείριση κρίσεων με γνώμονα την εύρεση της καλύτερης λύσης.

Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα: Αφορά στην προσπάθεια του υπαλλήλου να εκπληρώνει τα καθήκοντά του με συνέπεια, ταχύτητα και το αποτέλεσμα να έχει την βέλτιστη ποιότητα.

Οργάνωση και προγραμματισμός: Περιλαμβάνει τον σωστό χρονοπρογραμματισμό, τη διαχείριση χρόνου, την τήρηση προθεσμιών, τη διατήρηση σταθερού ρυθμού στην εργασία και την αναπροσαρμογή εργασιών όταν απαιτείται.

Επίλυση προβλημάτων και δημιουργικότητα: Αφορά στην ανάπτυξη πρωτότυπων και καινοτόμων λύσεων στην επίλυση προβλημάτων ή βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης.

Επαγγελματισμός και ακεραιότητα: Συνίσταται στην εκπλήρωση των καθηκόντων των υπαλλήλων με βάση τους κανόνες ηθικής, δεοντολογίας, κανόνων και αξιών που διέπουν την λειτουργία του δημοσίου.

Διαχείριση γνώσης: Περιλαμβάνει τη διάθεση για απόκτηση νέων γνώσεων και την αποτελεσματική αξιοποίηση αυτών προς όφελος της υπηρεσίας.

Ηγετικότητα: Αφορά στην παρακίνηση των υπαλλήλων, στην έγκαιρη και αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, στην αντιμετώπιση συγκρούσεων και κρίσεων και στην καθοδήγηση των υπαλλήλων για την επίτευξη του κοινού στόχου.

Η εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται στο Ε.Π.Δ., καθώς συμβάλλει στην ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού και τη βελτίωση της λειτουργίας των υπηρεσιών μέσω μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης (Μπουρμπούλη, 2024).

2.3. Γενική περιγραφή προγράμματος

Ενδεικτικός Τίτλος προγράμματος: Πρακτική εφαρμογή θεσμικού πλαισίου στην απονομή κύριας και επικουρικής σύνταξης.

Τύπος Προγράμματος:

(α) Κλειστό, για υπαλλήλους Φορέων Κοινωνικής Ασφάλισης (e-ΕΦΚΑ).

(β) Ανοικτό, για υπαλλήλους Υπουργείων και άλλων φορέων.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνδυάζει σύγχρονη (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως) και ασύγχρονη εκπαίδευση, ενώ εφαρμόζεται και η αρχή της ανεστραμμένης μάθησης. Παράλληλα θα λειτουργεί forum όπου οι συμμετέχοντες θα μπορούν να θέτουν ερωτήματα που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού.

Το πρόγραμμα ξεκινά με σύντομη σύγχρονη εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της οποίας θα αναλυθεί ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού προγράμματος και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευομένων. Επίσης, θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση της θεματικής της 1ης ημέρας. Θα ακολουθήσει ασύγχρονη εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευόμενοι θα μελετήσουν το αναρτημένο υλικό και θα υποβάλουν την απαιτούμενη εργασία.

Το είδος της εργασίας θα διαφοροποιείται βάσει της θεματικής που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της κάθε ενότητας. Στην περίπτωση που αναφερόμαστε στη θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικής ασφάλισης, η απαίτηση μπορεί να είναι ερωτηματολόγιο πολλαπλής επιλογής, σταυρόλεξο ή αντίστοιχη μέθοδος επιβεβαίωσης της γνώσης. Όταν το θέμα που αναλύεται είναι πιο πρακτικό, όπως για παράδειγμα θεμελίωση συνταξιοδοτικού δικαιώματος, ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να αναλύσει συνταξιοδοτικές υποθέσεις.

Η σύγχρονη εκπαίδευση θα πλαισιώνει την κάθε θεματική ενότητα. Αυτό σημαίνει ότι πέραν της εισαγωγής, έχει προβλεφθεί και τελική ανάλυση του θέματος. Κατά τη διάρκεια αυτής της συνάντησης ο εκπαιδευτής θα πρέπει να παρουσιάσει και να αναλύσει τα σημαντικότερα ζητήματα που έχουν τεθεί κατά τη διάρκεια των forum (διαχείριση γνώσης) ή απορίες που ο ίδιος έχει σταχυολογήσει ως πολύ σημαντικές και θα πρέπει να αναλυθούν περαιτέρω. Επιπλέον, θα γίνεται η αποτίμηση των εμπειριών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, θα προωθηθούν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων, όπως επίσης θα γίνει και η προετοιμασία για τις επόμενες ενότητες.

Μετά την ολοκλήρωση όλων των εκπαιδευτικών ενοτήτων, θα διενεργηθεί η τελευταία σύγχρονη εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευόμενοι θα κληθούν να δουλέψουν σε ομάδες (ομαδικότητα) σύνθετα προβλήματα / σενάρια (επίλυση προβλημάτων) που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτής και καλύπτουν το σύνολο των θεματικών που αναλύθηκαν.

Οδηγός Προγράμματος με τις σχετιζόμενες δεξιότητες του ΕΠΔ

1η ενότητα: <u>Θεωρητική προσέγγιση κοινωνικής ασφάλισης</u> (Βασικές έννοιες κοινωνικής ασφάλισης).

Γνωριμία με τους συμμετέχοντες του προγράμματος - Ενημέρωση για τη δομή, τους στόχους τις απαιτήσεις και το περιεχόμενο του προγράμματος - Παρουσίαση μεθοδολογίας, Παρουσίαση ηλεκτρονικού προγράμματος σεμιναρίου - Προσδιορισμός ύλης, κατευθύνσεις τρόπου εργασίας και μελέτης - Ομαδική εργασία για πλοήγηση στην εκπαιδευτική πλατφόρμα - Συζήτηση και επίλυση απορίων.

2η ενότητα: Κλείσιμο 1ης ενότητας: <u>Θεωρητική προσέγγιση κοινωνικής ασφάλισης</u> (Βασικές έννοιες κοινωνικής ασφάλισης) και έναρξη 2ης ενότητας.

Αποτίμηση μεθόδου εργασίας, επισκόπηση γνώσεων, προετοιμασία επόμενης ενότητας - παρουσίαση θεματικών- στόχοι- ανάθεση εργασιών - παρουσίαση χρονοδιαγράμματος, επίλυση απορίων.

Χρήση πλατφόρμας moodle για μελέτη εκπαιδευτικού υλικού και εκπόνηση εργασιών σε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης ενοτήτων, επικοινωνία με εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενους μέσω των forum.

3η ενότητα: Κλείσιμο 2ης ενότητας: Θεμελίωση Συνταξιοδοτικού δικαιώματος Γήρατος Μισθωτών (Δημόσιο – ΙΚΑ) και έναρξη 3ης ενότητας

Αποτίμηση μεθόδου εργασίας, επισκόπηση γνώσεων, προετοιμασία επόμενης ενότητας-παρουσίαση θεματικών - στόχοι - ανάθεση εργασιών - παρουσίαση χρονοδιαγράμματος, επίλυση απορίων.

Χρήση πλατφόρμας moodle για μελέτη εκπαιδευτικού υλικού και εκπόνηση εργασιών σε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης ενοτήτων, επικοινωνία με εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενους μέσω των forum.

4η ενότητα: Κλείσιμο 3ης: Θεμελίωση Συνταξιοδοτικού δικαιώματος Γήρατος Μη μισθωτών (ΟΑΕΕ-ΟΓΑ) και Επικουρικής και έναρξη 4ης ενότητας.

Αποτίμηση μεθόδου εργασίας, επισκόπηση γνώσεων, προετοιμασία επόμενης ενότητας-παρουσίαση θεματικών – στόχοι - ανάθεση εργασιών-παρουσίαση χρονοδιαγράμματος, επίλυση απορίων.

Χρήση πλατφόρμας moodle για μελέτη εκπαιδευτικού υλικού και εκπόνηση εργασιών σε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης ενοτήτων, επικοινωνία με εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενους μέσω των forum.

5η ενότητα: Κλείσιμο 4ης: Θεμελίωση Συνταξιοδοτικού δικαιώματος Γήρατος Νέων Ασφαλισμένων – Θεμελίωση συνταξιοδοτικού δικαιώματος Αναπηρίας και Θανάτου, παλαιών & νέων Ασφαλισμένων και έναρξη 5ης ενότητας.

Αποτίμηση μεθόδου εργασίας, επισκόπηση γνώσεων, προετοιμασία επόμενης ενότητας-παρουσίαση θεματικών- στόχοι- ανάθεση εργασιών-παρουσίαση χρονοδιαγράμματος, επίλυση απορίων.

Χρήση πλατφόρμας moodle για μελέτη εκπαιδευτικού υλικού και εκπόνηση εργασιών σε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης ενοτήτων, επικοινωνία με εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενους μέσω των forum.

Κλείσιμο προγράμματος: Κλείσιμο 5ης ενότητας: Διαδοχική ασφάλιση, Παράλληλη ασφάλιση, Προαιρετική ασφάλιση, Πλασματικοί χρόνοι ασφάλισης, Απασχόληση συνταξιούχων και κλείσιμο του προγράμματος.

Γενική ανατροφοδότηση απ΄ όλες τις ενότητες, ευαισθητοποίηση και προώθηση των δεξιοτήτων στις οποίες στόχευσε το πρόγραμμα, καλλιέργεια υιοθέτησης νέων στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με τον τρόπο εργασίας και την εξυπηρέτηση των ασφαλισμένων.

Στον ακόλουθο πίνακα (εικόνα 1) συνοψίζονται όλα τα σχετικά στοιχεία.

Εικόνα 1 (Πίνακας): Στοιχεία του εκπαιδευτικού προγράμματος

Ενότητα	Σχετιζόμενη Δεξιότητα	Σύγχρονη Εκπαίδευση (ώρες)	Ασύγχρονη Εκπαίδευση (ώρες)	Τεχνικές και Εργαλεία
1η Ενότητα	Προσαρμοστικότητα, Οργάνωση και Προγραμματισμός, Διαχείριση της γνώσης, Επίλυση προβλημάτων	6	14	Εισήγηση, ερωτήσεις-απαντήσεις, ομαδική εργασία
2η Ενότητα	Ομαδικότητα, Προσαρμοστικότητα, Οργάνωση και Προγραμματισμός, Διαχείριση της γνώσης, Επίλυση προβλημάτων	7	14	Ερωτήσεις-απαντήσεις, ομαδική συζήτηση
3η Ενότητα	Ομαδικότητα, Προσαρμοστικότητα, Οργάνωση και Προγραμματισμός, Διαχείριση της γνώσης, Επίλυση προβλημάτων	7	14	Ερωτήσεις-απαντήσεις, ομαδική συζήτηση
4η Ενότητα	Ομαδικότητα, Προσαρμοστικότητα, Οργάνωση και Προγραμματισμός, Διαχείριση της γνώσης, Επίλυση προβλημάτων	7	14	Ερωτήσεις-απαντήσεις, ομαδική συζήτηση
5η Ενότητα	Ομαδικότητα, Προσαρμοστικότητα, Οργάνωση και Προγραμματισμός, Διαχείριση της γνώσης, Επίλυση προβλημάτων	7	14	Εισήγηση, ερωτήσεις-απαντήσεις, ομαδική συζήτηση
Κλείσιμο Προγράμματος	Ομαδικότητα, Προσαρμοστικότητα, Διαχείριση της γνώσης, Προσανατολισμός στον πολίτη, Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα	6	-	Ερωτήσεις-απαντήσεις, επίδειξη, role play, ομαδική συζήτηση

2.4. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί τη χρήση ποικίλων μεθόδων για να προσεγγίσει τις διαφορετικές ανάγκες και προτιμήσεις των εκπαιδευόμενων. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Courau, 2000), η εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται σε θεωρητικά θεμέλια που υποστηρίζουν την πρακτική εφαρμογή διαφόρων διδακτικών μεθόδων. Ο συνδυασμός των διδακτικών τεχνικών και ο σωστός χρόνος και τρόπος εφαρμογής τους από τον διδάσκοντα είναι ο παράγοντας που τις καθιστά ουσιαστικές για την επίτευξη των γνωστικών στόχων (Σαρακινιώτη & Συν., 2023). Μερικές από τις πιο συνηθισμένες τεχνικές διδασκαλίας περιλαμβάνουν την Εισήγηση, την Επίδειξη, τη Συζήτηση είτε στην ολομέλεια είτε σε ομάδες, τον Καταιγισμό ιδεών, τη Μελέτη περίπτωσης κ.α.

Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευόμενοι έχουν πρόσβαση σε υλικό και ολοκληρώνουν τις εργασίες τους σε διαφορετικό χρόνο από την παράδοση του μαθήματος. Οι συνήθεις τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε αυτό το πλαίσιο είναι: η Εισήγηση, η Επίδειξη, η Μελέτη περίπτωσης και οι Ερωτήσεις – απαντήσεις.

3. Η συμβολή των εκπαιδευτικών τεχνικών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων

Η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έγινε με γνώμονα, όχι μόνο την επίτευξη των μαθησιακών γνώσεων, αλλά και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που εισήγαγε το Ε.Π.Δ..

Το γεγονός ότι το προτεινόμενο πρόγραμμα είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος του ασύγχρονο, συμβάλει στην ανάπτυξη της δεξιότητας «Οργάνωση και προγραμματισμός», δεδομένου ότι η εξατομικευμένη και η ομαδική εργασία για την απόδοση συμπερασμάτων, απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους να οργανώσουν αποτελεσματικά το χρόνο και τους πόρους τους, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες προγραμματισμού και προτεραιοποίησης (Wilson et al., 2021). Επίσης, τα εργαστήρια διαχείρισης χρόνου (Time Management Workshops) παρέχουν πρακτικά εργαλεία και τεχνικές για την αποτελεσματική οργάνωση των εργασιών και την τήρηση προθεσμιών, δεξιότητες απαραίτητες για τη δημόσια διοίκηση (Wilson et al., 2021). Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής, στην αρχή κάθε ενότητας και πριν από κάθε εργασία που θα ανατεθεί στους εκπαιδευόμενους, να

αποστέλλει κι ένα σύντομο σημείωμα, με προτάσεις για τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου μελέτης, τον χρονοπρογραμματισμό και την ιεράρχηση των εργασιών που πρέπει να διεκπεραιώσουν.

Θετική επίδραση στην ανάπτυξη της δεξιότητας «Διαχείριση γνώσης» διαδραματίζει η συνολική δομή του προτεινόμενου προγράμματος. Η ασύγχρονη διαδικασία προϋποθέτει τη χρησιμοποίηση γραπτού λόγου (forum) που επιτρέπει την αποτελεσματική μετάδοση και επεξεργασία της γνώσης, καθώς και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων απαραίτητων για τη διαχείριση και μετάδοση της γνώσης (ΕΚΔΔΑ, 2019). Όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία «στην περίπτωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων οι γνώσεις καθίστανται ουσιαστικότερες και διαχέονται αποτελεσματικότερα μόνον όταν εμπεριέχονται στις δεξιότητες και συνδέονται άμεσα με την πράξη» (Νιφόρου & Χαμάκος, 2018), γεγονός το οποίο συνεπάγεται την ανάγκη συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη μετα-εκπαιδευτική περίοδο, δηλαδή μετά τη λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, η οποία μπορεί να υποστηριχθεί από τις αρχές της ασύγχρονης εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση, επίσης, της μεθοδολογίας της ανεστραμμένης μάθησης (flipped learning), σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές όπως οι ομάδες συζήτησης και εργαλεία όπως τα κουίζ, θα συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της εν λόγω δεξιότητας.

Η δεξιότητα «Ομαδικότητα» αποτελεί σύνθετη έννοια και η ένταξη στις τεχνικές των ομάδων εργασίας αποτελεί αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διεργασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων (ΕΟΠΠΕΠ, 2014). Στη σύγχρονη εκπαίδευση, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, ανταλλάσσουν εμπειρίες και επεξεργάζονται την ύλη μέσω δραστηριοτήτων. Οι εργασίες που έχουν τη μορφή εργαστηρίου επίλυσης προβλημάτων ενισχύουν τη συνεργασία, τη διαχείριση συγκρούσεων και την επίτευξη κοινών στόχων (ΕΚΔΔΑ, 2019). Η εξ αποστάσεως ανάπτυξη της ομαδικότητας προτρέπει τους νέους δημόσιους υπαλλήλους να χρησιμοποιούν συνεργατικές πλατφόρμες,(π.χ. wiki, Google Docs), για την ασύγχρονη συνεισφορά σε κοινά έργα.

Η δεξιότητα «Προσαρμοστικότητα» αναπτύσσεται μέσω τεχνικών όπως οι προσομοιώσεις αλλαγών που ενισχύουν στρατηγικές προσαρμογής σε ελεγχόμενο περιβάλλον (ΕΚΔΔΑ, 2019). Ο καταιγισμός ιδεών ενισχύει τη δημιουργικότητα και την εύρεση λύσεων σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Η ίδια η δομή του προγράμματος, οι εργασίες και οι μελέτες περιπτώσεων στις οποίες πρέπει να εργαστούν οι εκπαιδευόμενοι ενισχύουν την ανταπόκρισή τους στα νέα δεδομένα που τους παρουσιάζονται.

Συμπληρωματικά με τις ανωτέρω δεξιότητες, μέσα από τις σχετικές τεχνικές μπορούν να αναπτυχθούν και οι ακόλουθες:

Η δεξιότητα «Διαχείριση της Αλλαγής»: στο σύγχρονο δυναμικό περιβάλλον, η δεξιότητα αυτή αναπτύσσεται μέσω τεχνικών όπως οι προσομοιώσεις αλλαγών, όπου οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν σενάρια αλλαγών και αναπτύσσουν στρατηγικές προσαρμογής σε ελεγχόμενο περιβάλλον, μαθαίνοντας να αντιμετωπίζουν την αβεβαιότητα και να προσαρμόζονται σε νέες συνθήκες με ευελιξία (ΕΚΔΔΑ, 2019). Η ανάλυση σεναρίων επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να εξετάσουν διάφορες αλλαγές και να δημιουργήσουν στρατηγικές αντίδρασης, ενισχύοντας έτσι την ικανότητά τους για προσαρμογή.

Η δεξιότητα «Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα»: η συγκεκριμένη δεξιότητα δύναται να αναπτυχθεί μέσω του Project-Based Learning, όπου τα έργα επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να εστιάσουν στην επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων και παραδοτέων, μαθαίνοντας να θέτουν στόχους, να προγραμματίζουν τη δράση τους και να αξιολογούν την απόδοσή τους με βάση τα αποτελέσματα (ΕΟΠΠΕΠ, 2014). Η τεχνική της επίδειξης, όπου οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πρώτα παρατηρώντας τον εκπαιδευτή να εκτελεί κάποια διαδικασία και στη συνέχεια την επαναλαμβάνουν, ενισχύει την εστίαση στο επιθυμητό αποτέλεσμα και στην ανάπτυξη συστηματικών προσεγγίσεων για την επίτευξή του (ΕΚΔΔΑ, 2019). Στη σύγχρονη εκπαίδευση της τελευταίας ενότητας, αφού οι εκπαιδευόμενοι έχουν ολοκληρώσει την διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, ο εκπαιδευτής, χρησιμοποιώντας την ανωτέρω τεχνική, επεξεργάζεται μία σύνθετη συνταξιοδοτική περίπτωση από την αρχή ως το τέλος (την έκδοση συνταξιοδοτικής απόφασης) παρουσιάζοντας όλα τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν. Παράλληλα εντάσσει και απρόβλεπτα γεγονότα

προκειμένου να επιδείξει τον τρόπο διαχείρισής τους, π.χ. διαχείριση υπόθεσης με ελλιπή δικαιολογητικά, μη ανταπόκριση του ασφαλισμένου στο αίτημα προσκόμισης στοιχείων. Με τον τρόπο αυτό δημιουργεί μια πραγματικότητα σαν αυτή που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι στους χώρους εργασίας.

Η δεξιότητα «Προσανατολισμός στον πολίτη»: η συγκεκριμένη δεξιότητα δύναται να καλλιεργηθεί μέσω της προσομοίωσης και του παιχνιδιού ρόλων, που θα βοηθήσουν το δημόσιο υπάλληλο να αναπτύξει ειλικρινές ενδιαφέρον και κατανοήσει τις ανάγκες του πολίτη, να του παρέχει κατάλληλες συμβουλές, να τον διευκολύνει στις συναλλαγές του με το δημόσιο, ούτως ώστε η ικανοποίησή του να διατηρείται σε υψηλά επίπεδα (ΕΚΔΔΑ, 2025).

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς οφείλει να κατέχει την ικανότητα χρήσης ποικίλων εκπαιδευτικών τεχνικών και να προσαρμόζεται στις ανάγκες της εκπαιδευτικής ομάδας. Οι γνώσεις καθίστανται ουσιαστικότερες και διαχέονται αποτελεσματικότερα μόνον όταν εμπεριέχονται στις δεξιότητες και συνδέονται άμεσα με την πράξη (Νιφόρου & Χαμάκος, 2018). Επίσης, η Νικολακάκη (2014) υπογραμμίζει τη σημασία της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη στην εκπαίδευση ενηλίκων, και για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτής πρέπει να διαθέτει τόσο θεωρητική όσο και πρακτική γνώση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στην ασύγχρονη εκπαίδευση, ο εκπαιδευτής αξιοποιεί τα εργαλεία που αναφέρθηκαν ανωτέρω με στόχο να ενισχυθεί η προσαρμογή σε νέες γνώσεις και περιβάλλοντα όπως επίσης η κριτική σκέψη και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Η σημασία της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει τονιστεί από τον Μπαγκάκη (2008), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ικανότητα ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν είναι απλά να μεταφέρει το γνωστικό αντικείμενο αλλά να προωθήσει συγκεκριμένους στόχους του Ε.Π.Δ. και να εμπνεύσει τους εκπαιδευόμενους να τους υιοθετήσουν, όχι μόνο μέσω των τεχνικών αλλά και μέσω της δικής του στάσης και διάδρασης με τους εκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευτής πρέπει να διατηρεί στάσεις και συμπεριφορές που προάγουν αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, όπως υπογραμμίζεται από την ανάγκη για συνεργατικό και υποστηρικτικό περιβάλλον.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας ανάλυσης κατέδειξαν ότι πέρα από τις τεχνικές δεξιότητες, η ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων (soft skills) είναι ζωτικής σημασίας για τον εκσυγχρονισμό του Δημοσίου Τομέα και την αξιοποίηση των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ. Η εφαρμογή συνδυασμού εκπαιδευτικών τεχνικών θα συμβάλει θετικά στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη των προσόντων που εισάγονται με το ΕΠΔ, ενισχύοντας το δημόσιο υπάλληλο και καθιστώντας τον ενεργό φορέα του μετσχηματισμού του δημοσίου τομέα.

Στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού του Δημοσίου τομέα, η δια βίου μάθηση είναι απαραίτητη για τους δημοσίους υπαλλήλους ώστε να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του εργασιακού χώρου και να συμβαδίζουν με τις νέες πολιτικές και πρακτικές (Schuller & Watson, 2009). Απόρροια του εκσυγχρονισμού είναι η ανάδυση νέων δεξιοτήτων, όπως η ηθική ηγεσία που είναι κρίσιμη για τη δημιουργία εμπιστοσύνης και τη διασφάλιση της λογοδοσίας στο δημόσιο τομέα (Ciulla, 2003) και τη διαχείριση αλλαγών. Οι οργανισμοί του δημόσιου τομέα πρέπει να αγκαλιάσουν τη διαχείριση αλλαγών για να βελτιώσουν τις υπηρεσίες τους και να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των πολιτών (Kotter, 2012).

Ο Ψηφιακός μετασχηματισμός του Δημοσίου συνεπάγεται την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα, η οποία μπορεί να ενισχύσει εκτός από τη μάθηση και τη δέσμευση των δημοσίων υπαλλήλων (Rosenberg, 2001), αλλά και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αφορούν

στη διαχείριση της γνώσης καθώς και στον προσανατολισμό στον πολίτη και στο αποτέλεσμα. Η ενδυνάμωση των εργαζομένων μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία, της παραγωγικότητας και της καινοτομίας στο δημόσιο τομέα (Kanter, 1993). Η ενθάρρυνση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μεταξύ των δημοσίων υπαλλήλων μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων (Brookfield, 2012). Η προώθηση της συνεργασίας και της δικτύωσης μεταξύ των δημοσίων υπαλλήλων μπορεί να ενισχύσει την ανταλλαγή γνώσεων και την καινοτομία στο δημόσιο τομέα (Wenger, 1998).

Το πρότυπο πρόγραμμα συνδυάζει σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση, ενσωματώνοντας την αρχή της ανεστραμμένης μάθησης και την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων μέσω forums και ομαδικών εργασιών. Παράλληλα, εστιάζει στην ανάπτυξη των "soft skills" (π.χ. ομαδικότητα, προσαρμοστικότητα, επίλυση προβλημάτων), που είναι κρίσιμες για την επιτυχία των δημοσίων υπαλλήλων στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνονται ενισχύουν την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων του ΕΠΔ, όπως η «Διαχείριση της γνώσης» και η «Επίλυση προβλημάτων».

Τέλος, καθώς ο δημόσιος τομέας εξελίσσεται, η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επάρκειας μεταξύ των δημοσίων υπαλλήλων είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική εξυπηρέτηση όλων των μελών της κοινότητας (Sue & Sue, 2016). Ακόμη, τα τακτικά συστήματα ανατροφοδότησης είναι απαραίτητα για την παρακολούθηση της προόδου και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο δημόσιο τομέα (Hattie & Timperley, 2007).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Courau, S. (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ). (2019). Εκπαίδευση εκπαιδευτών. ΕΚΔΔΑ.

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ). (2019). Εκπαιδευτικές τεχνικές και δεξιότητες δημόσιας διοίκησης. ΕΚΔΔΑ.

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ). (2025). Ενιαίο Πλαίσιο Δεξιοτήτων: Προσανατολισμός στον Πολίτη (2ο επίπεδο). https://digitalrepository.ekdd.gr/handle/123456789/1059

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). (2014). Τράπεζα θεμάτων πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης. https://www.eoppep.gr/images/TP_2014_FINAL.pdf

Ελληνική Δημοκρατία. (2022). Νόμος 4940/2022, ΦΕΚ Α’ 112/14-06-2022. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Μπαγκάκης, Γ. (2008). Κριτική σκέψη και εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Παπαζήση.

Μπουρμπούλη, Α. (2024). Κύρια σημεία του νέου θεσμικού πλαισίου [Παρουσίαση]. Επιστημονική Ημερίδα Tae Kwon Do.

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 ΙΑΚΕ:Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα Ηράκλειο, Ελλάδα: ΙΑΚΕ.

Νικολακάκη, Μ. (2014). Εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρία, έρευνα και πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Νιφόρου, Α., & Σαρακινιώτη, Α. (2023). Οδηγός Θεμελίωσης και Υπολογισμού Σύνταξης. Νομική Βιβλιοθήκη.

Νιφόρου, Α., & Χαμάκος, Γ. (2018). Η επιμόρφωση των Δημοσίων Υπαλλήλων ως εργαλείο βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών. Γενικές παρατηρήσεις επί του εκπαιδευτικού προγράμματος «Βασικές Αρχές & Νέοι Κανονισμοί Επικουρικής Ασφάλισης &

Συνταξιοδότησης». Στο 4ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ: Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης. Ηράκλειο, Ελλάδα: ΙΑΚΕ.

Νιφόρου, Α., Σαρακινιώτη, Α. & Χαμάκος, Γ. (2022). Σύμπραξη του δημοσίου 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 ΙΑΚΕ «Κοινωνία, Εκπαίδευση και Πολιτική: Σχέσεις και ανασχέσεις»Ηράκλειο, Ελλάδα: ΙΑΚΕ.

Σαρακινιώτη, Α., Νιφόρου, Α. & Χαμάκος, Γ. (2023). Η χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικής δράσης, στο Δημόσιο Τομέα, η οποία συνδυάζει σύγχρονη, ασύγχρονη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο 9ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Πολίτης, Εκπαίδευση και πολιτική συμμετοχή: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης. Ηράκλειο, Ελλάδα: ΙΑΚΕ.

Ξενόγλωσση

Brookfield, S. D. (2012). Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions. John Wiley & Sons.

Ciulla, J. B. (2003). The ethics of leadership. Cengage Learning.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Kanter, R. M. (1993). Men and women of the corporation. Basic Books.

Kotter, J. P. (2012). Leading change. Harvard Business Review Press.

Rosenberg, M. J. (2001) E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. McGraw-Hill, New York.

Schuller, T., & Watson, D. (2009). Learning through life: Inquiry into the future for lifelong learning. NIACE.

Sue, D. W., & Sue, D. (2016). Counseling the culturally diverse: Theory and practice. John Wiley & Sons.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Wilson, R., Joiner, K., & Abbasi, A. (2021). Improving students' performance with time management skills. Journal of University Teaching & Learning Practice, 18(4), Article 16.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ

Νιάρη Μαρία
ΣΕΠ ΕΑΠ

Περίληψη

Η επιτάχυνση των κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών μετασχηματισμών καθιστά αναγκαία την αναθεώρηση του ρόλου της εκπαίδευσης, με επίκεντρο την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Δεξιότητες όπως η καινοτομία, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η ψηφιακή επικοινωνία και συνεργασία αποτελούν πλέον θεμέλιο για την ενεργή και αποτελεσματική συμμετοχή των ατόμων στην Κοινωνία της Μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η σημασία σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων που ενισχύουν τη βιωματική και αυθεντική μάθηση, μέσω συνεργατικών και διερευνητικών δραστηριοτήτων. Η εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων στην επιμόρφωση δημοσίων υπαλλήλων, όπως τεκμηριώνεται σε έρευνα δράσης στο Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του ΕΚΔΔΑ, συνέβαλε ουσιαστικά στην καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν αυξημένη ικανότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων, αυτορρύθμισης και αποτελεσματικής επικοινωνίας, επιδεικνύοντας μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις της σύγχρονης δημόσιας διοίκησης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη για επανασχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων του δημόσιου τομέα με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής υπευθυνότητας, της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας και της οργανωσιακής καινοτομίας.

Λέξεις κλειδιά: καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επιμόρφωση, δημόσιοι υπάλληλοι, δεξιότητες 21ου αιώνα, δια βίου μάθηση, συνεργατική μάθηση, διερευνητική μάθηση, δημόσια διοίκηση

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις που καθιστούν απαραίτητη την αναβάθμιση και τον επαναπροσανατολισμό των δεξιοτήτων των εργαζομένων, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Η εποχή της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης, με τα χαρακτηριστικά της ψηφιοποίησης, της τεχνολογικής προόδου και της ρευστότητας της αγοράς εργασίας, επιτάσσει την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού τοπίου, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Schleicher, 2018). Οι δεξιότητες αυτές, όπως η καινοτομία, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η ψηφιακή ικανότητα, καθίστανται θεμελιώδεις για την αποτελεσματική ένταξη των ατόμων στην κοινωνία της γνώσης και για την επιτυχή αντιμετώπιση των προκλήσεων που θέτει η διαρκής αλλαγή (Trilling & Fadel, 2009).

Η ανάγκη για έναν νέο τύπο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης έχει γίνει επιτακτική και στην περίπτωση της δημόσιας διοίκησης, όπου οι δημόσιοι υπάλληλοι καλούνται να αντιμετωπίσουν πολύπλοκα προβλήματα, να προσαρμοστούν γρήγορα στις τεχνολογικές εξελίξεις και να διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα των δημόσιων υπηρεσιών. Η εκπαίδευση ενηλίκων στο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης έχει αποκτήσει κεντρική θέση στην εκπαιδευτική πολιτική και αναδεικνύει την ανάγκη για τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων ώστε να ενισχυθούν οι ικανότητές τους και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες (Μπουρμπούλη & Νιάρη, 2023; Παπαδάκης και συν, 2023).

Η αποτελεσματικότητα των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως η εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση, η διερευνητική μάθηση και η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, έχει

αναδειχθεί μέσω αξιολόγησης που εφαρμόζεται σε επιμορφωτικά προγράμματα του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ). Οι μέθοδοι αυτές ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, την κοινωνική μάθηση και την απόκτηση πραγματικών δεξιοτήτων μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης. Καθώς η σύγχρονη εκπαίδευση απαιτεί την καλλιέργεια όχι μόνο γνωστικών αλλά και κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η εφαρμογή αυτών των καινοτόμων στρατηγικών στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στους συμμετέχοντες, καθιστώντας τους ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης δημόσιας διοίκησης. Ειδικά στο πεδίο της δια βίου μάθησης και της επιμόρφωσης στελεχών του δημόσιου τομέα, οι δεξιότητες αυτές συνιστούν κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, την ενίσχυση της δημόσιας λογοδοσίας και την αποτελεσματική χάραξη πολιτικής (European Commission, 2016).

Στην κατεύθυνση αυτή, οι καινοτόμες στρατηγικές μάθησης δεν επικεντρώνονται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά προάγουν τη συνοικοδόμηση γνώσης μέσω συνεργασίας, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ικανότητας επίλυσης σύνθετων προβλημάτων (Hmelo-Silver, 2004). Ειδικότερα, η εξ αποστάσεως, αλλά και διά ζώσης, συνεργατική μάθηση και η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων οδηγούν στη συνδιαμόρφωση της γνώσης σε πραγματικά σενάρια, που αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και αυτοαξιολόγησης των συμμετεχόντων, αναγκαίων για την αντιμετώπιση των συνεχών αλλαγών της δημόσιας διοίκησης. Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών, η εκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων δεν είναι μόνο απαραίτητη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και για τη δημιουργία ενός δυναμικού και προσαρμοστικού συστήματος επιμόρφωσης που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης.

Η αποτελεσματικότητα αυτών των καινοτόμων προσεγγίσεων έχει επαληθευτεί σε πλήθος μελετών, και η ένταξή τους στο σύστημα επιμόρφωσης του δημόσιου τομέα προάγει τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και την ενίσχυση της κοινωνικής υπευθυνότητας των δημοσίων υπαλλήλων, προσφέροντας έτσι ένα εργαλείο για την ενίσχυση της ποιότητας της δημόσιας διοίκησης στο σύγχρονο κόσμο. Η παρούσα έρευνα δράσης αναδεικνύει και επιβεβαιώνει με τη σειρά της ότι η επιμόρφωση δημοσίων υπαλλήλων με χρήση σύγχρονων διδακτικών στρατηγικών ενισχύει όχι μόνο τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, αλλά και την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις σύνθετες απαιτήσεις της δημόσιας διοίκησης του 21ου αιώνα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε στη μικτή μεθοδολογία, συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, με στόχο την αξιολόγηση της επίδρασης των καινοτόμων στρατηγικών μάθησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα σε στελε΄χη του δημοσίου τομέα που συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές δράσεις. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών, όπως η εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση, η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων και η χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα σε επιμορφωτικά προγράμματα για δημοσίους υπαλλήλους. Συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας ήταν:

- Η διερεύνηση της επίδρασης των καινοτόμων στρατηγικών μάθησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στους δημοσίους υπαλλήλους.
- Η σύγκριση της αποτελεσματικότητας καινοτόμων και παραδοσιακών παιδαγωγικών μεθόδων στην ενίσχυση των εν λόγω δεξιοτήτων.
- Η αναγνώριση των προκλήσεων και της ανάγκης για συνεχιζόμενη επιμόρφωση στον δημόσιο τομέα.

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει 150 δημόσιους υπαλλήλους από διαφορετικούς τομείς της δημόσιας διοίκησης, οι οποίοι συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα που διοργανώθηκαν από το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του ΕΚΔΔΑ, ως μέρος των ατομικών σχεδίων δράσης του προηγούμενου έτους αξιολόγησής τους. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική.

Για την υλοποίηση της έρευνας αξιοποιήθηκε ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων. Συγκεκριμένα:

- Συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από τους συμμετέχοντες πριν και μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης, για να καταγραφούν οι αλλαγές στις δεξιότητες τους.
- Διεξήχθησαν συνεντεύξεις με επιλεγμένα στελέχη από τον δημόσιο τομέα, προκειμένου να διερευνηθούν εις βάθος οι αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα των καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης.
- Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση με σημειώσεις πεδίου των μαθησιακών διαδικασιών, εστιάζοντας στην εφαρμογή των στρατηγικών συνεργασίας και αυθεντικών προβλημάτων στην πράξη.

Αναφορικά με τις μεθόδους και τις στρατηγικές εκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκαν, αυτές περιλαμβάνουν την εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση, την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων και τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών για την επίτευξη αυτών των στόχων. Η εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας και της ανταλλαγής γνώσεων μεταξύ των συμμετεχόντων (Νιάρη, 2020), ενώ η διερευνητική επίλυση προβλημάτων ενθαρρύνει την αναλυτική σκέψη και την εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων σε πραγματικά σενάρια (Bransford, et al, 2000).

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν ποσοτικά με τη χρήση στατιστικών εργαλείων για την αξιολόγηση των μεταβολών στις δεξιότητες των συμμετεχόντων. Επίσης, τα ποιοτικά δεδομένα από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης, προσδιορίζοντας τα κεντρικά θέματα που αναδύθηκαν σχετικά με την εμπειρία μάθησης των συμμετεχόντων.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ανέδειξαν σημαντικά ευρήματα ως προς την επίδραση των καινοτόμων παιδαγωγικών στρατηγικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στους δημοσίους υπαλλήλους. Η ενσωμάτωση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως η εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση, η διερευνητική επίλυση προβλημάτων και η αξιοποίηση αυθεντικών σεναρίων μάθησης, αποδείχθηκε ουσιαστικά καθοριστική στην ενίσχυση κρίσιμων δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η συνεργασία και η ψηφιακή ικανότητα. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιτυχή ένταξη των ατόμων στην κοινωνία και την αγορά εργασίας του μέλλοντος, καθώς αντανακλούν τις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, όπως η ψηφιακή αλφαβητισμός και η ικανότητα συνεργασίας σε πολυπολιτισμικά και διαλειτουργικά περιβάλλοντα.

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως συνεργατικής μάθησης συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση της ικανότητας των συμμετεχόντων να συνεργάζονται σε ομάδες, ανταλλάσσοντας ιδέες και λύσεις σε πραγματικά προβλήματα. Η απομακρυσμένη συνεργασία, παρόλο που συνήθως θεωρείται λιγότερο αποτελεσματική από την παραδοσιακή διαπροσωπική επαφή, απέδειξε την αξία της στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της ομάδας μέσω ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών. Αυτή η διαδικασία βοήθησε τους δημοσίους υπαλλήλους να εξοικειωθούν με τεχνολογίες που είναι αναγκαίες στον σύγχρονο δημόσιο τομέα και ενίσχυσε την ικανότητά τους να προσαρμόζονται σε νέες τεχνολογικές συνθήκες.

Χαρακτηριστικά αποσπασμάτα είναι τα εξής:

«Πριν από το πρόγραμμα, δεν ήμουν σίγουρος πώς να συνεργαστώ αποτελεσματικά με άλλους σε τομεακά έργα. Η εξάσκηση στην ομαδική εργασία με βοήθησε να βελτιώσω τη συνεργασία μου και να

ανταλλάσσω ιδέες πιο ελεύθερα. Η εμπειρία αυτή μου έδειξε τη σημασία του να δουλεύουμε μαζί για να λύσουμε προβλήματα.»

«Η συνεργασία εξ αποστάσεως ήταν μια πρόκληση στην αρχή, αλλά όσο περισσότερο ασχολούμασταν με τις δραστηριότητες, τόσο πιο εύκολα μπορούσαμε να επικοινωνούμε και να συνεργαζόμαστε αποτελεσματικά. Δεν περίμενα ότι τα break out sessions στο Webex θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν τόσο πολύ να ανταλλάξουμε ιδέες και να δημιουργήσουμε λύσεις σε πραγματικά προβλήματα της δημόσιας διοίκησης.»

«Στην αρχή, η συνεργασία μέσω διαδικτύου μου φαινόταν δύσκολη και λίγο αποστασιοποιημένη από την πραγματικότητα της δουλειάς μου. Όμως, όσο περνούσε ο καιρός, ανακάλυψα ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε μας έδωσαν τη δυνατότητα να συζητάμε, να ανταλλάσσουμε απόψεις και να βρίσκουμε λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουμε καθημερινά στις υπηρεσίες μας. Αυτό βοήθησε πραγματικά στη βελτίωση της δουλειάς μας.»

Η χρήση αυθεντικών σεναρίων μάθησης, τα οποία είχαν εφαρμογή στις καθημερινές προκλήσεις του δημόσιου τομέα, ενίσχυσε τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Οι συμμετέχοντες κατάφεραν να αναπτύξουν στρατηγικές και λύσεις που δεν ήταν απλώς θεωρητικές, αλλά χρηστικές και προσαρμοσμένες στις πραγματικές ανάγκες του δημόσιου τομέα. Η χρήση πραγματικών δεδομένων και σεναρίων βοήθησε επίσης στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της ικανότητας ανάλυσης, γεγονός που ήταν σαφώς αντιληπτό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Χαρακτηριστικά ανέφεραν τα εξής:

«Οι δραστηριότητες με πραγματικά σενάρια μάθησης με βοήθησαν να καταλάβω πώς να εφαρμόσω τις γνώσεις μου στην πράξη. Η θεωρία από μόνη της δεν αρκούσε – τώρα ξέρω πώς να χρησιμοποιώ αυτά που μαθαίνω στην καθημερινή μου δουλειά, είτε πρόκειται για μια διαδικασία που πρέπει να βελτιώσουμε είτε για ένα πρόβλημα που πρέπει να λύσουμε.»

«Η πρακτική με αυθεντικά σενάρια μάθησης μας έδωσε την ευκαιρία να δουλέψουμε πάνω σε πραγματικά ζητήματα που αντιμετωπίζουμε στο γραφείο. Αυτό με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα τα προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά και πώς μπορώ να τα επιλύσω με τις γνώσεις που απέκτησα.»

«Το κομμάτι της ψηφιακής εκπαίδευσης ήταν ένα από τα πιο χρήσιμα για μένα. Αν και χρησιμοποιώ υπολογιστή στη δουλειά μου, η επιμόρφωση με έκανε να καταλάβω πώς να χρησιμοποιώ καλύτερα τα εργαλεία που έχουμε στη διάθεσή μας, έτσι ώστε να γίνω πιο αποδοτικός στην καθημερινότητά μου.»

«Η δημιουργικότητα ήταν κάτι που δεν το είχα σκεφτεί ποτέ πως μπορεί να έχει σημασία στη δουλειά μας. Όμως, μετά την επιμόρφωση, συνειδητοποίησα πόσο σημαντικό είναι να βρεις καινούργιες ιδέες για να βελτιώσεις τις διαδικασίες, να διευκολύνεις τη δουλειά και να βρεις λύσεις σε προβλήματα που πολλές φορές φαίνονται δύσκολα να επιλυθούν.»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 85% των συμμετεχόντων ανέφεραν σημαντική βελτίωση στην ικανότητά τους να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν ιδέες κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων. Η αύξηση της συνεργασίας καταγράφηκε ως μια από τις πιο θετικές επιπτώσεις, καθώς οι υπάλληλοι μπορούσαν να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες του κοινού και να προτείνουν καινοτόμες λύσεις για την εξυπηρέτηση των πολιτών. Ειδικότερα, η ψηφιακή ικανότητα αυξήθηκε σημαντικά, καθώς οι συμμετέχοντες εξοικειώθηκαν με τα εργαλεία συνεργασίας και επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στον δημόσιο τομέα, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων. Επιπλέον, καταγράφηκε αύξηση της ικανότητας των συμμετεχόντων να επιλύουν σύνθετα προβλήματα με καινοτόμες λύσεις. Οι αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες όχι μόνο τους εξόπλισαν με την ικανότητα να αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα στον δημόσιο τομέα, αλλά και ενίσχυσαν τη δημιουργικότητά τους, βοηθώντας τους να αναπτύξουν νέες μεθόδους για την επίλυση διοικητικών προκλήσεων.

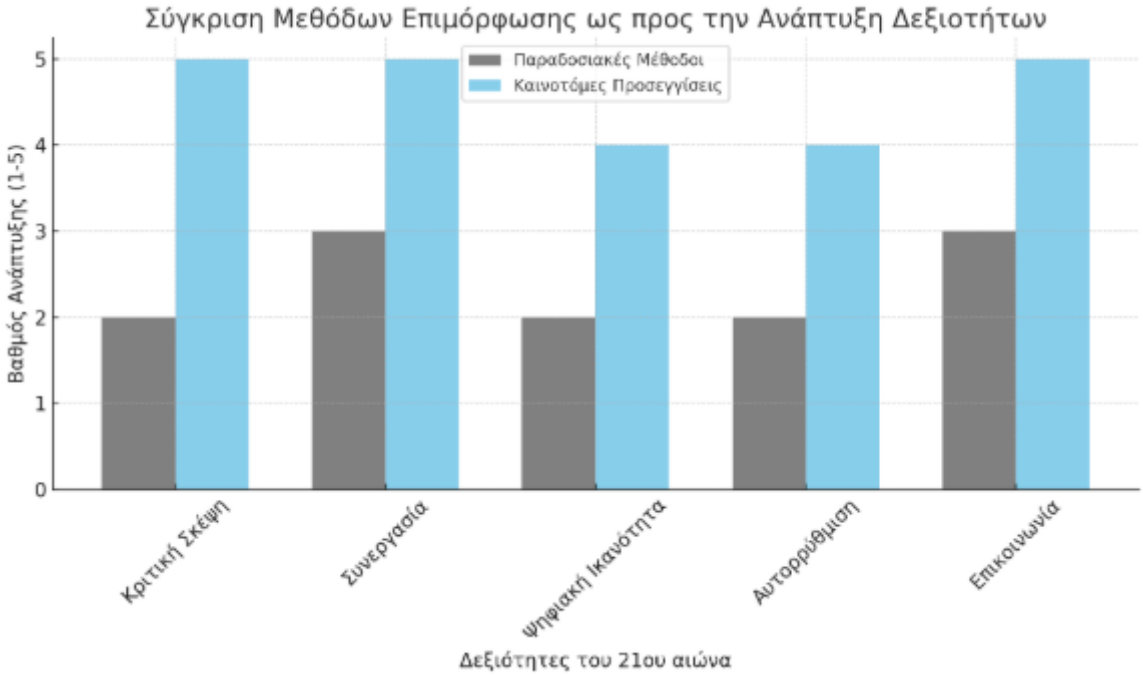
Η σύγκριση μεταξύ επιμορφωτικών προγραμμάτων που βασίστηκαν σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. διαλέξεις, παθητική μετάδοση γνώσης) και εκείνων που ενσωμάτωσαν ενεργητικές στρατηγικές μάθησης ανέδειξε ξεκάθαρη υπεροχή των δεύτερων. Η ανάλυση των

δεδομένων που συλλέχθηκαν από την πιλοτική εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην επιμόρφωση δημοσίων υπαλλήλων ανέδειξε σαφή διαφοροποίηση ως προς την επίδραση των μεθόδων αυτών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την επίδραση κάθε μεθόδου (παραδοσιακής και καινοτόμου) στην καλλιέργεια κρίσιμων δεξιοτήτων, με χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και αποτυπώνονται γραφικά στο παρακάτω ραβδόγραμμα (Εικόνα 1). Όπως φαίνεται, οι καινοτόμες προσεγγίσεις υπερέχουν σε όλα τα επίπεδα, με τη συνεργασία (4.8/5), την επικοινωνία (4.7/5) και τη δημιουργικότητα (4.6/5) να εμφανίζουν τη μεγαλύτερη βελτίωση. Η παραδοσιακή προσέγγιση, αντιθέτως, αποδείχθηκε περιορισμένη στην ανάπτυξη των εν λόγω δεξιοτήτων, με μέσους όρους που κυμαίνονται μεταξύ 2.6 και 3.2.

Πίνακας 1: Συγκριτική Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μεθόδων στην Ανάπτυξη Δεξιοτήτων του 21ου Αιώνα

Δεξιότητες	Παραδοσιακή Προσέγγιση (Μ.Ο.)	Καινοτόμες Προσεγγίσεις (Μ.Ο.)
Κριτική Σκέψη	2.8	4.5
Δημιουργικότητα	2.6	4.6
Συνεργασία	2.9	4.8
Επικοινωνία	3.0	4.7
Ψηφιακή Ικανότητα	3.2	4.4



Εικόνα 1: Σύγκριση μεθόδων επιμόρφωσης ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων

Ωστόσο, παρά τη θετική επίδραση των καινοτόμων στρατηγικών μάθησης, καταγράφηκαν και προκλήσεις που σχετίζονται με την ενσωμάτωσή τους στο υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης. Εντοπίστηκε έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτών στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς και περιορισμένη ευελιξία του θεσμικού πλαισίου για την προσαρμογή των προγραμμάτων στις πραγματικές ανάγκες των στελεχών. Οι εκπαιδευτές συχνά αισθάνονταν ανέτοιμοι να εφαρμόσουν τις νέες μεθόδους, και η αποδοχή της τεχνολογίας από κάποιους συμμετέχοντες ήταν περιορισμένη λόγω του φόβου ή της άγνοιας της χρήσης ψηφιακών εργαλείων.

Η έλλειψη διαρκούς υποστήριξης και ανατροφοδότησης μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης ήταν επίσης ένας από τους βασικούς περιορισμούς που καταγράφηκαν στην έρευνα. Ενώ οι καινοτόμες στρατηγικές παρουσίασαν θετικά αποτελέσματα, οι συμμετέχοντες επισήμαναν ότι η συνεχής υποστήριξη και οι ευκαιρίες για περαιτέρω ανάπτυξη είναι απαραίτητες για να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα αυτών των αλλαγών στη μακροχρόνια επαγγελματική πορεία τους.

Η έρευνα κατέδειξε, επίσης, τη σημασία της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων, προτείνοντας τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου και ευέλικτου πλαισίου που θα ενσωματώνει καινοτόμες στρατηγικές μάθησης. Η εφαρμογή αυτών των στρατηγικών μάθησης πρέπει να συνοδεύεται από κατάλληλη υποστήριξη στους εκπαιδευτές και τη δυνατότητα ευέλικτης προσαρμογής των προγραμμάτων στις δυναμικές απαιτήσεις του δημόσιου τομέα. Η ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης, η ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στην καθημερινή εργασία και η δυνατότητα εφαρμογής των δεξιοτήτων σε πραγματικά σενάρια διοίκησης θεωρούνται κρίσιμες για την επιτυχή ένταξη των δημοσίων υπαλλήλων στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα.

Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την πεποίθηση ότι η εφαρμογή αυτών των στρατηγικών τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες της σύγχρονης δημόσιας διοίκησης και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η εφαρμογή αυτών των καινοτόμων στρατηγικών μάθησης ενίσχυσε την ικανότητα των δημοσίων υπαλλήλων να προσαρμόζονται στις γρήγορες αλλαγές του τεχνολογικού περιβάλλοντος και να αντιμετωπίζουν σύνθετα προβλήματα. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι δεξιότητες που απέκτησαν, όπως η συνεργασία και η ψηφιακή ικανότητα, τους βοήθησαν να γίνουν πιο αποδοτικοί και καινοτόμοι στον τομέα τους.

Αξιολογώντας την ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες, η πλειονότητα ανέφερε την υψηλή αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης, η οποία ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους στην ομαδική εργασία και την ανταλλαγή γνώσεων. Παράλληλα, η διερευνητική επίλυση προβλημάτων βοήθησε τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν πιο πρακτικές και καινοτόμες λύσεις στις καθημερινές προκλήσεις της δημόσιας διοίκησης.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι καινοτόμες στρατηγικές μάθησης παρέχουν σημαντική προστιθέμενη αξία στην επαγγελματική ανάπτυξη των δημοσίων υπαλλήλων, ενισχύοντας τις ικανότητές τους να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του σύγχρονου δημόσιου τομέα, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται τα σημεία όπου απαιτείται περαιτέρω βελτίωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού πλαισίου.

3. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει τη σημασία των καινοτόμων στρατηγικών μάθησης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στους δημοσίους υπαλλήλους. Η χρήση μεθόδων όπως η συνεργατική μάθηση, η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων και η διερευνητική μάθηση φαίνεται να προάγει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, τη συνδιαμόρφωση της γνώσης και την ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η συνεργασία (Trilling & Fadel, 2009· Hmelo-Silver, 2004). Παράλληλα, η σύγκριση με παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις ανέδειξε ότι οι τελευταίες συχνά περιορίζονται στη μεταφορά πληροφοριών χωρίς ουσιαστική εμπλοκή των εκπαιδευομένων. Αντιθέτως, οι καινοτόμες μέθοδοι ενισχύουν τη διαδραστικότητα και την εφαρμογή της γνώσης σε ρεαλιστικά πλαίσια, γεγονός που οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση και μακροπρόθεσμη αξιοποίηση των δεξιοτήτων (Νιάρη, 2020· Schleicher, 2018).

Ωστόσο, η υλοποίηση αυτών των πρακτικών στο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η τεχνολογική ετοιμότητα, η ανάγκη παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτών, αλλά και η ύπαρξη ενός θεσμικού πλαισίου που να υποστηρίζει ενεργά τη δια βίου μάθηση και την εκπαιδευτική καινοτομία (Μπουρμπούλη & Νιάρη, 2023· Παπαδάκης και συν., 2023· European Commission, 2016). Η εμπειρική τεκμηρίωση από την περίπτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων του ΙΝ.ΕΠ./Ε.Κ.Δ.Δ.Α. καταδεικνύει πως, όταν οι

εκπαιδευτικές στρατηγικές προσαρμόζονται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, μπορούν να μετασχηματίσουν ουσιαστικά την επαγγελματική ταυτότητα των δημοσίων υπαλλήλων, ενισχύοντας τόσο τις δεξιότητες αυτορρύθμισης όσο και την επαγγελματική υπευθυνότητα.

Βάσει των παραπάνω διαπιστώσεων, προτείνονται τα εξής:

- Συστηματική ενσωμάτωση καινοτόμων μεθόδων μάθησης στα επιμορφωτικά προγράμματα της δημόσιας διοίκησης, με ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργατική και διερευνητική μάθηση.
- Συνεχής επιμόρφωση των επιμορφωτών στη χρήση σύγχρονων παιδαγωγικών και ψηφιακών εργαλείων, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή αυτών των μεθόδων.
- Ανάπτυξη θεσμικού πλαισίου που θα υποστηρίζει τη διά βίου μάθηση με έμφαση στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, συνδέοντας την επιμόρφωση με την επαγγελματική ανέλιξη και την αξιολόγηση.
- Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να προσαρμόζονται δυναμικά στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και τις εξελίξεις της δημόσιας διοίκησης.
- Δημιουργία ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης που θα υποστηρίζουν τη συνεχή ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και καλών πρακτικών μεταξύ στελεχών της δημόσιας διοίκησης.

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μέσω της επιμόρφωσης δεν αποτελεί απλώς παιδαγωγική επιλογή, αλλά κρίσιμη προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας ευέλικτης, αποτελεσματικής και κοινωνικά ευαίσθητης δημόσιας διοίκησης που ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της εποχής της γνώσης και της ψηφιακής μετάβασης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Μπουρμπούλη, Α. & Νιάρη Μ., (2023). Η σημασία της αναβάθμισης και του επαναπροσανατολισμού των δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων για τη δημόσια διοίκηση. Η περίπτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων του ΙΝΕΠ ΕΚΔΔΑ. Στο: 1ο Συνέδριο «Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων την εποχή της αβεβαιότητας: δρόμοι για την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική συνοχή, ΚΕΔΙΒΙΜ ΕΚΠΑ.

Νιάρη, Μ. (2020). Η αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας στην εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση. [Διδακτορική διατριβή]. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παπαδάκης, Ν., Μαυρομούστακου, Η.-Α., Μανασάκης, Κ. & Πραβίτα, Μ.-Η. (2023). Η Ελληνική Δημόσια Διοίκηση και το Ανθρώπινο Δυναμικό της. Έρευνα βάσης για την αποτύπωση της κατάστασης στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση (το 2019) και δημιουργία μοντέλου για επικαιροποίηση ανά έτος της αρχικής έρευνας. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο της ΑΔΕΔΥ. Διαθέσιμο και ηλεκτρονικά στο: https://kpolykentro.gr/2023/09/22/ekdosi-meletis-dim-dioikisi/

Ξενόγλωσση

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. National Academies Press

European Commission. (2016). A New Skills Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Brussels.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning. Pearson.

Schleicher, A. (2018). Educating for the 21st Century: Strong Performers and Successful Reformers in Education. OECD Publishing.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Jossey-Bass.

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ - ΈΚΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Δρ. Γεωργιάδου Ανθή
Εκπαιδευτικός ΠΕ 05
Καθηγήτρια Γαλλικής και Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας,
Επιμορφώτρια Εκπαιδευτικών στο 2ο ΠΕΚ Αθηνών,
Τ. Διευθύντρια του 2ου Λυκείου Αρτέμιδος και Γυμνασίου Πικερμίου
Τ. Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων & Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.

Περίληψη

Η εργασία αποτελείται από τρεις βασικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα επικεντρώνεται στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, όπως η πολυτροπική διδασκαλία μέσω συνεργατικών και ομαδοκεντρικών διαδικασιών.

Στη δεύτερη ενότητα κρίθηκε απαραίτητη η μελέτη και η συμβολή σημαντικών παιδαγωγών που έχουν σημαντική συμβολή στους στόχους και το σχεδιασμό της εργασίας μας. Η έρευνά μας συνδέεται με τους στόχους των σχολικών δράσεων, την ένταξη καινοτόμων μεθόδων και τη συμβολή των εν λόγω παιδαγωγών στην μελέτη των σχολικών μονάδων της Ανατολικής Αττικής.

Τέλος, η τρίτη ενότητα περιγράφει τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων, όπως κατασκευές ρομπότ, φόρμουλα 1, μηχανισμός των Αντικυθήρων, πειράματα και εργαστήρια στο CERN, κατασκευές από πηλό, σαπουνιών, ψηφιδωτών, κ.α..

Στόχος της εργασίας είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των αδύνατων και παραγκωνισμένων μαθητών, η ομαδική εργασία και συνεργασία με τους μαθητές. Επιπροσθέτως, ο σκοπός μας είναι η διαρκής υποστήριξη όσων αντιμετωπίζουν φαινόμενα bullying. Βοηθά να αναδειχθούν τα ταλέντα τους μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως παιχνίδια ρόλων.

Λέξεις Κλειδιά: Νέες Μέθοδοι Διδασκαλίας, Καινοτόμες Δράσεις, Έκφραση και Διαχείριση Συναισθημάτων, Κατασκευές.

1. Εισαγωγή

Για την ανάπτυξη της παρούσης εισήγησης, χρησιμοποιήθηκε υλικό από έρευνες για τις Νέες Μεθόδους Διδασκαλίας και τις Καινοτόμες Δράσεις, οι οποίες έχουν ως στόχο τη βελτίωση της προσωπικότητας, του χαρακτήρα, της ψυχικής και σωματικής κατάστασης των Μαθητών, στις Σχολικές Μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.

Κρίθηκε απαραίτητη η μελέτη της συμβολής σημαντικών Παιδαγωγών, όπως είναι ο Bloom, Piaget, η Mary Kalantzis, ο Bill Cope κ.α. (Feldman, 2011).

Η πολυτροπική διδασκαλία αναδεικνύεται ως σύγχρονη προσέγγιση που στηρίζει την εξατομικευμένη μάθηση και φέρνει φρέσκο αέρα στην εκπαιδευτική πράξη (Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2011; Kalantzis & Cope, 2012; Kress, 2010).

Στοχεύουμε στην καλλιέργεια ομαδικής εργασίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, ιδίως εκείνων που συχνά αποκλείονται από τις παρέες των συμμαθητών τους. Πρωταρχικός μας σκοπός είναι η διαρκής υποστήριξη των μαθητών που βιώνουν φαινόμενα bullying ή κοινωνικό αποκλεισμό, μέσα από δράσεις που ενδυναμώνουν την προσωπική τους έκφραση και συμμετοχή. Σε πολλές περιπτώσεις, μέσω της ενεργούς εμπλοκής τους σε δημιουργικές δραστηριότητες —όπως τα παιχνίδια ρόλων— οι αδύναμοι ή παραγκωνισμένοι μαθητές εξελίσσονται, σημειώνουν πρόοδο και αναδεικνύουν τα ταλέντα τους (βλ. Διδακτορική Διατριβή Ανθής Γεωργιάδου).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Ενότητα Α

1. Η Πολυτροπική Διδασκαλία, πρόκληση για κάθε Εκπαιδευτικό, νέο ή αρχαιότερο.

Η πολυτροπική προσέγγιση αποτελεί πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό, ανεξαρτήτως εμπειρίας. Εντάσσουμε την μέθοδο της προσέγγισης αυτής δια μέσου της Συνεργατικής και Ομαδοκεντρικής διαδικασίας (Johnson, Johnson & Holubec, 1998):

Η εφαρμογή της απαιτεί από τον εκπαιδευτικό διάθεση ανανέωσης, δημιουργικότητα και ευελιξία στο αναλυτικό πρόγραμμα (Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2011).

Μέσω συστηματικής επιμόρφωσης, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει δημιουργικότητα και στηρίζει τη σχέση με τους μαθητές (ήτοι, στροφή στην Πολυτροπική Διδασκαλία).

Στους μαθητές προσφέρεται ένα ευρύ γνωστικό φάσμα που ενισχύει τη μεταγνωστική τους ετοιμότητα και τους κατευθύνει σε σταδιακά ανώτερα επίπεδα γνωστικής επεξεργασίας και πνευματικής ωρίμανσης.

Ενθαρρύνονται να εκφράζονται ελεύθερα και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες με κριτικό υπόβαθρο.

2. Νέες Μέθοδοι Διδασκαλίας και Καινοτόμες Πρωτοβουλίες ή Δράσεις, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας και οι καινοτόμες πρωτοβουλίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προωθούν τη μετάβαση από την ανθρωποκεντρική διδασκαλία στην πολυτροπική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη συνεργατικότητα, την ομαδοκεντρική διαδικασία (Johnson, Johnson & Holubec, 1998) και τη χρήση πολλαπλών μέσων και τεχνικών. Αυτή η προσέγγιση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση, τονώνοντας τη σχέση με τους μαθητές (Papadopoulou et al., 2019).

Επιπλέον, εμπλουτίζει τις γνώσεις των μαθητών, καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η ελεύθερη έκφραση και οι καινοτόμες πρωτοβουλίες. Παράλληλα, παροτρύνεται η υπευθυνότητα, διαμορφώνοντας προσωπικότητες με κοινωνική ευθύνη.

Αυτές οι μέθοδοι μπορούν να αποτελέσουν τον πυρήνα μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας που προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών, διεγείροντας το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών και την κριτική σκέψη ως θεμελιώδεις δεξιότητες.

- **Ενότητα Β**

3. Αναφορά στους σημαντικούς Εκπροσώπους και Παιδαγωγούς

Ορμώμενοι από την μελέτη των θεωριών των σημαντικών Παιδαγωγών όπως είναι ο Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), Piaget (Piaget, 1952), η Mary Kalantzis (Kalantzis & Cope, 2012), ο Bill Cope (Feldman, 2011), παροτρύνουμε τους Εκπαιδευτικούς και συνήθως τους παραδοσιακούς Εκπαιδευτικούς:

Να επιδιώκουν την εξέλιξη και να τολμούν να εντάσσουν Νέες Μεθόδους Διδασκαλίας και Καινοτόμες Πρωτοβουλίες ή Δράσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι παιδαγωγοί ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση και ευελιξία, επιδεικνύοντας θετική στάση και δεκτικότητα στην κριτική.

Η καλλιέργεια επιχειρηματολογίας συνδέεται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και του σεβασμού.

4. Σχολικές Δράσεις, Καινοτόμες Δραστηριότητες, από την έρευνα μας στις Σχολικές Μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής

Τα θέματα που αναπτύχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι τα εξής:

- Υγεία, Ιστορία και Τέχνη:

Μυθολογία, Ιστορικές Αντιλήψεις για την Υγεία, Έθιμα, Δοξασίες, και Λαογραφικά στοιχεία, Μνημεία, Έργα και Αρχαιολογικοί χώροι Ασκληπιεία.

- Υγεία και Λαογραφία:

1. Θέματα σωματικής και ψυχικής Υγείας και Ποιότητας ζωής.
2. Αγωγή του Ενεργού Πολίτη Ανθρώπινα Δικαιώματα- Δημοκρατία, Δικαιώματα του Παιδιού, Ισότητα Φύλων, Ρατσισμό, Ξενοφοβία, Κοινωνικός Αποκλεισμός.

5. Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά Προγράμματα και Προγράμματα Αγωγής Υγείας, αποτελέσματα.

Τα αποτελέσματα των Πολιτιστικών, Περιβαλλοντικών και Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας φανερώνουν την ισχυρή επίδρασή τους σε ένα μεγάλο εύρος τομέων. Συγκεκριμένα:

- Πολιτιστικά Προγράμματα: Πλαισιώνουν τη δημιουργικότητα και την πολιτιστική κληρονομιά, ενώ προσφέρουν ευκαιρίες απασχόλησης σε καλλιτέχνες και τοπικούς συνεργάτες.
- Περιβαλλοντικά Προγράμματα: Εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση για θέματα όπως η ανακύκλωση, κομποστοποίηση και η προστασία της βιοποικιλότητας, ενώ ενθαρρύνουν βιωματικές δραστηριότητες και ομαδική εργασία.
- Προγράμματα Αγωγής Υγείας: Προάγουν την ευαισθητοποίηση αναφορικά με θέματα υγείας, όπως η ψυχική υγεία, η πρόληψη ασθενειών και η υγιεινή διατροφή, μέσω εκπαιδευτικών δράσεων και ενημερωτικού υλικού.
- **Ενότητα Γ**

6. Μεθοδολογία, Στόχοι, Κριτική θεώρηση των Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Η πολυτροπική προσέγγιση ως μεθοδολογία καινοτόμων δράσεων ενσωματώνει τις εξής αρχές και πρακτικές (Johnson, Johnson & Holubec, 1998):

1. Συνεργατικότητα:

- Εστιάζει στη συλλογική εργασία, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων.
- Καλλιεργεί τη διαλογική σχέση και τη συνεργασία, ενθαρρύνοντας γόνιμη ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών.

2. Ομαδοκεντρική Διαδικασία:

- Ομαδοποιεί τους μαθητές σε ομάδες εργασίας για να αναπτυχθεί η αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή γνώσεων.
- Δίνει έμφαση στη διαχείριση προβλημάτων μέσα από τη συνεισφορά όλων των μελών της ομάδας.

3. Αξιοποίηση Πολλαπλών Μέσων και Τεχνικών:

- Εφαρμόζει σύγχρονα μέσα, όπως διαδραστικές πλατφόρμες, πολυμέσα και εκπαιδευτικά λογισμικά.
- Ενσωματώνει πολυτροπικές τεχνικές όπως η χρήση εικονικής πραγματικότητας, το gamification και η εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων.

Η εν λόγω προσέγγιση, μεταξύ άλλων, λειτουργεί ως θερμοκήπιο (**New London Group, 1996; Gee, 1990)** δημιουργικών ιδεών, προάγοντας τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και τον κριτικό γραμματισμό στους μαθητές (New London Group, 1996; Kalantzis & Cope, 2012).

Επίσης, υποστηρίζει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός δυναμικού και εμπνευσμένου μαθησιακού περιβάλλοντος.

Με την ένταξη των καινοτόμων δράσεων, των Πολιτιστικών Θεμάτων, των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη διδασκαλία θέτουμε ως στόχους:

- Τη βελτίωση της Επίδοσης των Μαθητών.
- Την Ανάπτυξη Αυτοεκτίμησης και τη Δημιουργία Σταθερής Προσωπικότητας μέσα από τους διαφορετικούς Ρόλους, τους οποίους οι μαθητές καλούνται να παίξουν.
- Τη σωστή Εκμάθηση και Ανάπτυξη Κριτικής Ικανότητας.
- Τη διεύρυνση των οριζόντων των Μαθητών και ανάπτυξη των Δεξιοτήτων τους.
- Την ενδυνάμωση της προσωπικότητας μέσω θεατρικών μεθόδων και προσέγγισης κοινωνικών θεμάτων.
- Την αποφυγή φαινομένων Αδιαφορίας και Εχθρικής ή Παραβατικής συμπεριφοράς.
- Την καλλιέργεια προβληματισμού και αναστοχαστικής στάσης απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα, μέσα από παραστατικές μεθόδους και βιωματικά προγράμματα (Kolb, 1984).

Η κριτική θεώρηση των σχολικών δραστηριοτήτων συνδέεται με την αξιολόγηση τόσο των θετικών πτυχών όσο και των περιορισμών τους, ώστε να κατανοηθεί η επίδρασή τους στη μαθητική κοινότητα και εν γένει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι Θετικές Πτυχές έχουν ως εξής:

- Ανάπτυξη Δεξιοτήτων και ανάδειξη του ταλέντου των μαθητών: Οι σχολικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η δημιουργικότητα και αναδεικνύουν τα ταλέντα των μαθητών.
- Ενίσχυση των ενδιαφερόντων: Παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να ανακαλύψουν και να εμβαθύνουν στα ενδιαφέροντά τους και επιπλέον προσδίδουν επαγγελματική καθοδήγησης και επιλογή.
- Συνοχή της Κοινότητας: Καθιερώνουν θετικό κλίμα στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, κατά την εφαρμογή των Σχολικών δράσεων υφίστανται και ορισμένοι περιορισμοί, όπως:

- Περιορισμένα διαθέσιμα μέσα και πόροι: Δυσχεραίνουν την πλήρη υλοποίηση ορισμένων δραστηριοτήτων.
- Πιθανές ανισότητες: Υφίσταται ο κίνδυνος ορισμένοι μαθητές να μην έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής λόγω ποικίλων εξωγενών παραγόντων.

Στο πλαίσιο αυτό, μέσω ενδελεχούς ανατροφοδότησης και αξιολόγησης βελτιώνεται διαρκώς η σχεδίαση και εφαρμογή των σχολικών δράσεων και δραστηριοτήτων, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικές, αποτελεσματικές και να συνάδουν με τις ανάγκες των μαθητών και τους αρχικούς στόχους που τίθενται.

2.2. Περιγραφή Σχολικών Δραστηριοτήτων

Θα παρουσιαστούν παραδείγματα από τις Καινοτόμες Δράσεις των μαθητών μας (υπό την προσωπική μου καθοδήγηση και συντονισμό των Εκπαιδευτικών και Μαθητικών Ομάδων).

Οι Επιμέρους Στόχοι των Σχολικών Δράσεων έχουν ως εξής:

- Η ανάπτυξη Δημιουργικότητας, της Συνεργασίας και των Δεξιοτήτων (π.χ. αντιμετώπισης του άγχους).

- Η καλλιέργεια Ομαδικού πνεύματος - Ομάδες εργασίας - Έρευνα - Ερωτηματολόγιο.
- Διαπροσωπικές σχέσεις και δυσκολίες στην Επικοινωνία.
- Η Καλλιτεχνική Έκφραση = Μουσική - Χορός - Θέατρο-Ζωγραφική - Δημιουργική Γραφή-Εικονιστική Ποίηση.
- Αθλητισμός - Σωματική Άσκηση
- Πνευματική και Ψυχική Ανάταση
- Η Διαπολιτισμική Προσέγγιση
- Οι Διαφορετικές και Αντίθετες Βιωματικές Καταστάσεις - Αποδοχή του Διαφορετικού - Ανεκτικότητα (και σε μικρές ηλικίες)
- Η εφαρμογή Νέων και Πρωτότυπων Τρόπων Επικοινωνίας με το Μαθητή.
- Ψυχική Υγεία, Συναισθηματική Ανάπτυξη, Αυτοσεβασμός, Αξίες ζωής, Αγάπη, Ελευθερία, Ειρήνη, Τιμιότητα, Ευγένεια, Υπευθυνότητα, Συνεργασία
- Εφηβεία, συμπεριφορές και αντιλήψεις.

Τα μέσα που εφαρμόστηκαν ήταν τα ακόλουθα (Γεωργιάδου, 2012):

- Απαγγελία, Μονόλογος, Διάλογος, Παιχνίδι Ρόλων, Μίμηση, Αυτοσχεδιασμός.
- Παραστατικές Δραστηριότητες - Ρόλοι και Ασκήσεις.
- Ένταξη Θεατρικής Πράξης (Δρώμενα) στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.

2.2.1. Δράση 1η: «Μια ιστορία ρομποτικής»

- Σχολική μονάδα:

  1ο Γενικό Λύκειο Νέας Μάκρης

- Παιδαγωγικοί Στόχοι:

  Έρευνα και ανάλυση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής
  Μελέτη και Προγραμματισμός Ρομποτικών Κατασκευών
  Χρήση του υλικού κατασκευής ρομπότ.
  Έρευνα των μηχανικών στοιχείων, Αισθητήρες, Σερβοκινητήρες κ.ά
  Δημιουργία ρομποτικών κατασκευών και δοκιμές.
  Εμπλουτισμός γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών με τις καινοτόμες δημιουργίες απλών ρομπότ
  Επικοινωνία, Ομαδική εργασία και Κοινωνικοποίηση

- Επίτευξη του κοινού στόχου:

  Χρήση νέων τεχνολογιών και νέων προγραμμάτων.
  Λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων
  Ανάληψη ευθυνών, διαχείριση γνώσεων και κανονισμών.
  Συνεργασία με την WRO Hellas, Οργανισμό Εκπαιδευτικής Ρομποτικής & Επιστήμης.

- Περιγραφή:

Επίσκεψη στο Εργαστήριο Τεχνολογίας Γνώσεων και Λογισμικού και στο Ινστιτούτου Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος. Βελτίωση της κατασκευής και του προγράμματος και συμμετοχή στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Ρομποτικής.

2.2.2. Δράση 2η: «Μηχανισμός των Αντικυθήρων»

- Σχολική μονάδα:

  Γενικό Λύκειο Βουλιαγμένης

- Παιδαγωγικοί Στόχοι:

Κατανόηση της λειτουργίας του Μηχανισμού των Αντικυθήρων μέσα από την εφαρμογή θεωριών Φυσικής, Μαθηματικών, Γεωμετρίας και Τεχνολογίας.

Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικής έκφρασης.

Ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να διακρίνουν το ουσιώδες από το επουσιώδες.

Καλλιέργεια της ομαδικής συνεργασίας και ανταλλαγής γνώσεων.

Αφομοίωση θεωρητικών γνώσεων μέσω της πρακτικής εφαρμογής.

- Περιγραφή:

Ο «Μηχανισμός των Αντικυθήρων» είναι γνωστός και ως χρονολόγιο των Αντικυθήρων, (χρονολογείται από το 150 π. Χ. και 100 π. Χ.), η πολύπλοκη κατασκευή, φτιαγμένη από χαλκό, αποτελεί τον αρχαιότερο γνωστό πολύπλοκο μηχανισμό, πλανητικής λειτουργίας και όργανο αστρονομικών παρατηρήσεων.

Αυτή η έρευνα, η μελέτη του μηχανισμού, απαιτούσε χρήση θεωρίας και κανόνων της Φυσικής, των Μαθηματικών, της Γεωμετρίας, της Τεχνολογίας κ.α.

Οι μαθητές επωφελήθηκαν στο έπακρο υλοποιώντας τους ανωτέρω Παιδαγωγικούς Στόχους.

Πέραν από την άρτια συνεργασία των Μαθητών μεταξύ τους, απέκτησαν περισσότερες γνώσεις, αφομοίωσαν τη θεωρία την οποία έκαναν πράξη.

Οι μαθητές έγιναν πιο οξυδερκείς, απέκτησαν κριτικό πνεύμα και δημιουργική έκφραση αναπτύσσοντας την ικανότητα τους να διακρίνουν το ουσιώδες από το επουσιώδες.

Εικόνα 7: Μηχανισμός Αντικυθήρων

2.2.3. Δράση 3η: «Ποιότητα Ζωής - Καλλιέργεια Πνεύματος συλλογικότητας και συνεργασίας - Η Φόρμουλα 1 στο Σχολείο - Προετοιμασία για συμμετοχή σε διαγωνισμό»

- Σχολική μονάδα:

Γενικό Λύκειο Βουλιαγμένης

- Παιδαγωγικοί Στόχοι:

Έρευνα και βιωματική άσκηση στην εφαρμογή των φυσικών επιστημών
Οργάνωση και εξάσκηση στο Μάρκετινγκ
Μηχανική και μηχανοκίνηση
Οικονομικός προγραμματισμός
Σχεδιασμός αυτοκινήτου Φόρμουλας 1
Δημιουργία αφίσας και βίντεο και Ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου
Δοκιμές του νέου μοντέλου
Συμμετοχή σε Διαγωνισμό

- Περιγραφή:

Στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων οι Μαθητές σχεδίασαν και δημιούργησαν μία μινιατούρα της Φόρμουλα 1, σύμφωνα με τους νόμους και τους κανονισμούς της Μηχανικής, των

Μαθηματικών και της Φυσικής. Οι μαθητές με την καινοτόμο αυτή δημιουργία έλαβαν μέρος στο διαγωνισμό Ρομποτικής.

2.2.4. Δράση 4η: «Δημιουργική Γραφή – Εικονιστική Ποίηση - Η Χαρά της Δημιουργίας

- Σχολική μονάδα:

  Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο & Λυκειακές Τάξεις Γέρακα

- Παιδαγωγικοί Στόχοι:

Οι μαθητές μέσα από τη Δημιουργική Γραφή, αναπτύσσουν την Ευφυΐα τους και εκφράζουν τα Συναισθήματα τους, είτε με Γράμματα είτε με Αριθμούς.

Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων των Μαθητών, της Φαντασίας, του Αυθορμητισμού.

- Περιγραφή:

Στο πλαίσιο της δράσης «Δημιουργική Γραφή – Εικονιστική Ποίηση - Η Χαρά της Δημιουργίας», οι μαθητές του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου και των Λυκειακών Τάξεων Γέρακα εξερεύνησαν τις δυνατότητες της δημιουργικής γραφής και της εικονιστικής ποίησης ως μέσα έκφρασης και δημιουργίας. Η δράση αυτή προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν τη φαντασία, τον αυθορμητισμό και τις δεξιότητές τους, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει την έκφραση συναισθημάτων μέσω λέξεων ή ακόμα και αριθμών.

Οι συμμετέχοντες δημιούργησαν μοναδικά έργα, όπως ποιήματα και γραπτά κείμενα, που συνδυάζουν τη δύναμη της γλώσσας με την αισθητική απεικόνιση. Η «Εικονιστική Ποίηση» λειτουργεί ως μέσο σύνδεσης της τέχνης με τη γραφή, επιτρέποντας στους μαθητές να αποτυπώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σε οπτικές δημιουργίες με μοναδικό χαρακτήρα.

Η δράση αυτή ενεργοποιεί την ευφυΐα, τη δημιουργικότητα και την προσωπική έκφραση, ενώ επεκτείνει τη χαρά της δημιουργίας και της συμμετοχής. Με εικονιστικές δημιουργίες, όπως το έργο "Unicorn", οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αποτυπώσουν τη φαντασία τους με καλλιτεχνικό και πρωτότυπο τρόπο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της αισθητικής τους παιδείας και της αγάπης για τη γραφή.

Εικόνα 8: Δημιουργική Γραφή – Εικονιστική Ποίηση Unicorn

2.2.5. Δράση 5η: «Δημιουργική Γραφή - Ανθρώπινα Δικαιώματα -Ξενοφοβία -Ρατσισμός»

- Σχολική μονάδα:

2ο Γυμνάσιο - Λύκειο που λειτουργεί στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων στις Φυλακές Αυλώνα

- Παιδαγωγικοί Στόχοι:

  Δημιουργική Γραφή - Ανθρώπινα Δικαιώματα
  Ξενοφοβία
  Ρατσισμός

- Περιγραφή:

Στο πλαίσιο της δράσης «Δημιουργική Γραφή - Ανθρώπινα Δικαιώματα - Ξενοφοβία - Ρατσισμός», οι μαθητές του 2ου Γυμνασίου και Λυκείου που λειτουργεί στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων στις Φυλακές Αυλώνα εξερεύνησαν τις έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού μέσα από τη δύναμη της γραπτής έκφρασης. Μέσω της δημιουργικής γραφής, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν συναισθήματα, να μοιραστούν προσωπικές ιστορίες και να αναδείξουν τις απόψεις τους για κοινωνικά ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή και τον κόσμο γύρω τους.

Η δράση αυτή ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της βαθύτερης κατανόησης των θεμάτων που σχετίζονται με την ισότητα, την αποδοχή και τη δικαιοσύνη. Οι μαθητές δημιούργησαν γραπτά έργα, όπως ποιήματα, μικρές ιστορίες ή άρθρα, τα οποία αποτελούν μια προσωπική και συλλογική μαρτυρία των συναισθημάτων τους και της κατανόησης τους για τις κοινωνικές προκλήσεις.

Αυτό το εγχείρημα προσφέρει μια διέξοδο έκφρασης και προβληματισμού, ενώ παράλληλα αναπτύσσει δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η ικανότητα επικοινωνίας. Πρόκειται για μια μοναδική ευκαιρία να προσεγγιστούν θέματα κοινωνικής σημασίας μέσα από την τέχνη της γραφής (Capouet & Deniso, 2007).

Εικόνα 9: Έκφραση συναισθημάτων

2.2.6. Δράση 6η: «Ιπτάμενες Μηχανές – Αερόστατα»

- Σχολική μονάδα:

  2ο Γυμνάσιο & Λυκειακές Τάξεις Σχολείο Κράτησης Νέων στις Φυλακές Αυλώνα. ΕΚΚΝΑ

- Παιδαγωγικοί Στόχοι:

  Φυσική, Αεροδυναμική, Γεωμετρία σε συνδυασμό με την Τέχνη.

- Περιγραφή:

Στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων και στο μάθημα της Φυσικής, με τους κανόνες και τα στοιχεία της αεροδυναμικής, οι έγκλειστοι μαθητές στο Κατάστημα Κράτησης Νέων, στις Φυλακές Αυλώνα, κατασκεύασαν αερόστατα, από ριζόχαρτο, το οποίο επιλέχθηκε λόγω της ανθεκτικότητας του και του βάρους του.

Για την πηγή θερμού αέρα, οι μαθητές, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους, χρησιμοποίησαν ένα μικρό αλουμινένιο δοχείο, στο οποίο τοποθέτησαν βαμβάκι εμπλουτισμένο με οινόπνευμα. Σε άλλη κατασκευή αερόστατου χρησιμοποίησαν το ήλιο.

Οι μαθητές πειραματίστηκαν με πηγές θερμού αέρα, όπως το οινόπνευμα και το ήλιο, κατανοώντας τις φυσικές και χημικές διεργασίες που διέπουν τη λειτουργία αυτών των μηχανών.

Παράλληλα, μέσω μαθηματικών υπολογισμών, διερεύνησαν την επίδραση των δυνάμεων στην κίνηση, τη τριβή, και τη σχέση θερμοκρασίας και ταχύτητας των μορίων.

Η ενασχόληση με τα αερόστατα τους βοηθά να διευρύνει τις γνώσεις τους για τις επιστημονικές αρχές της πτήσης, καλλιεργώντας ταυτόχρονα το πνεύμα της εξερεύνησης και της δημιουργικότητας.

Τέλος, η δράση συνδυάζει γνώσεις Φυσικής, Χημείας, Γεωμετρίας και Μαθηματικών, εστιάζοντας στην μελέτη υλικών, στον υπολογισμό αναλογιών, σχημάτων και χημικών διαδικασιών (βρασμού κι εξάτμισης), καθώς και τη μίξη χρωμάτων για καλλιτεχνικές δημιουργίες.

- Μαθηματικοί Υπολογισμοί

Μελέτη Κίνησης - Επίδραση των Δυνάμεων στην Ταχύτητα – Τριβή.
Νόμος Ιδανικών Αερίων.
Η αλλαγή της θερμοκρασίας ενός αερίου επηρεάζει την ταχύτητα των μορίων του.
Αισθητήρες απόστασης, υγρασίας, και άλλων ηλεκτρονικών στοιχείων.

- Μεταφορά ενέργειας

Μαθηματικά και Γεωμετρία: αναλογίες, μέτρηση αποστάσεων, κατανόηση βασικών γεωμετρικών ιδιοτήτων

Τεχνολογία και τεχνολογικός αλφαβητισμός.

2.2.7. Δράση 7η: «Κατασκευή Σαπουνιών»

- Σχολικές μονάδες:

2ο Γυμνάσιο Αυλώνα & Λυκειακές Τάξεις Σχολείο κράτησης Νέων στις Φυλακές Αυλώνα. ΕΚΚΝΑ

- Παιδαγωγικοί Στόχοι:

Οι μαθητές, μέσω της παρακάτω διαδικασίας θα πρέπει:
Να υπολογίζουν αναλογίες μιγμάτων
Να αναγνωρίζουν τις διαδικασίες διαχωρισμού μιγμάτων (εκχύλιση), αλλά και την ανάμιξη μιγμάτων,
Να διακρίνουν τα ετερογενή από τα ομογενή μίγματα
Να διακρίνουν τις εξώθερμες αντιδράσεις
Να παρασκευάζουν διαλύματα
Να μάθουν τις ιδιότητες οξέων και βάσεων
Να κατανοήσουν την αντίδραση της εξουδετέρωσης μεταξύ οξέων και βάσεων.

- Περιγραφή:

Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά, κατασκευάζοντας σαπούνια και καλλιτεχνικά έργα, αξιοποιώντας τη φαντασία και την έμπνευσή τους.

Εικόνα 10: Κατασκευές σαπουνιών

Η δράση «Κατασκευή Σαπουνιών» προσφέρει μια πολυδιάστατη εμπειρία μάθησης, ενισχύοντας δεξιότητες όπως η ακρίβεια, η επίλυση προβλημάτων και η ομαδική συνεργασία, ενώ παράλληλα ανοίγει νέες προοπτικές μέσω της τέχνης και της επιστήμης. Πρόκειται για μια μοναδική ευκαιρία για τους μαθητές να αναπτύξουν τη φαντασία και το πνεύμα τους μέσα από πρωτότυπες δραστηριότητες.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας παρασκευής, οι μαθητές χρησιμοποίησαν τα μαθηματικά για να βρουν τις αναλογίες των υλικών που θα αναμίξουν. Στη συνέχεια με την ανάμιξη του ελαιολάδου με το διάλυμα καυστικής σόδας (ΝαΟΗ) παρατήρησαν τις εξώθερμες χημικές αντιδράσεις που πραγματοποιούνται τόσο της διάλυσης της καυστικής σόδας στο νερό όσο και της σαπωνοποίησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές γνώρισαν και τις ευεργετικές ιδιότητες των συστατικών που χρησιμοποίησαν.

Μετά τη πήξη του σαπουνιού οι μαθητές μπήκαν στη διαδικασία της τυποποίησης και της συσκευασίας.

2.2.8. Δράση 8η: «Καλλιτεχνικές Δημιουργίες των Μαθητών από χαλκοσωλήνες - Οι χαλκοσωλήνες στην υπηρεσία της Τέχνης»

- Σχολική μονάδα:

  Ε.Κ. ΑΧΑΡΝΩΝ - Εργαστηριακά Κέντρα (πρώην ΣΕΚ)

- Παιδαγωγικοί Στόχοι:

Καλλιτεχνική δημιουργία από χαλκοσωλήνες των Μαθητών η οποία απαιτεί γνώσεις χρήσης εργαλείων και οξυγονοκόλληση.

Μελέτη του Σχεδίου του αντικειμένου (πρέπει να το σχεδιάσουν πριν το δημιουργήσουν).

Οι Μαθητές επιστρατεύουν τις Γνώσεις τους και γίνεται Έρευνα για όσα δεν γνωρίζουν, ακολουθούν Μετρήσεις, Υπολογισμούς, Σχήματα, Έμπνευση και Φαντασία. Και φυσικά υπό την καθοδήγηση των Καθηγητών τους.

- Περιγραφή:

Στο πλαίσιο της δράσης «Καλλιτεχνικές Δημιουργίες των Μαθητών από χαλκοσωλήνες - Οι χαλκοσωλήνες στην υπηρεσία της Τέχνης», οι μαθητές του Εργαστηριακού Κέντρου Αχαρνών ανακάλυψαν τον συνδυασμό της τεχνικής και της δημιουργικότητας, αξιοποιώντας χαλκοσωλήνες για την κατασκευή καλλιτεχνικών δημιουργιών. Η δραστηριότητα αυτή απαιτεί από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν γνώσεις χειρισμού εργαλείων και οξυγονοκόλλησης, καθώς και να μελετήσουν το σχέδιο του αντικειμένου πριν την υλοποίηση του.

Οι συμμετέχοντες ακολούθησαν μια διαδικασία που περιλαμβάνει έρευνα, μετρήσεις, υπολογισμούς, και σχεδιασμό. Παράλληλα, επιστράτευσαν την έμπνευση και τη φαντασία τους για την ανάπτυξη δημιουργιών που συνδυάζουν λειτουργικότητα και αισθητική. Καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης, οι καθηγητές καθοδηγούσαν τους μαθητές τους , ώστε να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους και να αποκτούν νέες δεξιότητες (Γεωργιάδου, 2011).

Εικόνα 11: Τραπεζάκι από χαλκοσωλήνες

2.2.9. Δράση 9η: «Χημεία και Μείξη χρωμάτων - Χημικά στοιχεία και σύμβολα»

- Σχολική μονάδα:

  1ο Λύκειο Παλλήνης

- Παιδαγωγικοί Στόχοι:

  Χημεία και χημικές ενώσεις
  Χημικές εξισώσεις
  Χημεία και μείξη χρωμάτων
  Γεωμετρία για σχήματα και αναλογίες
  Αυτενέργεια - δημιουργική έκφραση
  Καλλιέργεια της μνήμης, της παρατηρητικότητας και της φαντασίας

- Περιγραφή:

  Παρακάτω διακρίνουμε τα Χημικά στοιχεία:
  Η = Υδρογόνο,
  Ο = Οξυγόνο,
  Να = Νάτριο,
  Mg =Μαγνήσιο,
  Ca = Ασβέστιο κ.α.

Στο πλαίσιο της δράσης «Χημεία και Μείξη χρωμάτων - Χημικά στοιχεία και σύμβολα», οι μαθητές του 1ου Λυκείου Παλλήνης εξερεύνησαν τις αρχές της Χημείας μέσα από τη δημιουργία χρωματικών μίξεων και τη μελέτη χημικών στοιχείων και εξισώσεων.

Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν χρωματικές συνθέσεις, εφαρμόζοντας αρχές γεωμετρίας για τον σχεδιασμό σχημάτων και αναλογιών. Με αυτενέργεια και δημιουργική έκφραση, καλλιεργήσαν τις δεξιότητες παρατηρητικότητας, μνήμης και φαντασίας. Η δράση αυτή προσφέρει μια ισορροπία ανάμεσα στη θεωρητική μάθηση και τη πρακτική δημιουργία, ενισχύοντας την κριτική σκέψη την πρακτική και την εφαρμογή της γνώσης.

Οι συμμετέχοντες εργάστηκαν με συνεργατικό πνεύμα, εξερευνώντας τα χρώματα και τα σύμβολα της Χημείας μέσα από μία διαδραστική και πρωτότυπη διαδικασία που ενθαρρύνει τη μάθηση μέσω της πειραματικής προσέγγισης. Πρόκειται για μια μοναδική ευκαιρία ενίσχυσης των επιστημονικών γνώσεων και της καλλιτεχνικής έκφρασης.

Εικόνα 12: Χημικά σύμβολα & Μείξη Χρωμάτων

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικές δράσεις που διεξήχθησαν είναι πολυδιάστατες κι επέφεραν σημαντικά οφέλη τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Σε σχέση με τους μαθητές, τα οφέλη που προέκυψαν έχουν ως εξής:

- Ανάπτυξη Δημιουργικότητας και Καινοτομίας
- Ενίσχυση Συνεργασίας και Ομαδικότητας
- Ενδυνάμωση Διαπροσωπικών Σχέσεων
- Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία
- Ανάπτυξη Δεξιοτήτων
- Αποφόρτιση από Άγχος

Επίσης, αναφορικά με την ανάδειξη των ταλέντων των μαθητών, επιτυγχάνεται η:

- Αναγνώριση και Εξατομίκευση
- Δημιουργία Ευκαιριών:
- Ενίσχυση της Δημιουργικής Σκέψης

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, τα οφέλη που προέκυψαν έχουν ως εξής:

- Βελτίωση της Επικοινωνίας με τους Μαθητές
- Εμπλουτισμός Διδακτικής Μεθοδολογίας
- Ανάπτυξη Επαγγελματικών Δεξιοτήτων
- Ενίσχυση Συναισθηματικής Ευεξίας
- Προώθηση Πνεύματος Συνεργασίας

Συνολικά, οι εν λόγω δράσεις δημιούργησαν μια ισχυρή βάση τόσο για την προσωπική τους εξέλιξη όσο και για την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών. Παράλληλα, απόκτησαν τα κατάλληλα εργαλεία για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της καθημερινότητας με αυτοπεποίθηση και δημιουργικότητα. Εν κατακλείδι, όλα τα οφέλη, συμβάλλουν σε μια πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που συνδυάζει την εκπαίδευση με την προσωπική ανάπτυξη και την πρόοδο.

3. Συμπεράσματα

Η εργασία ανέδειξε τη σημασία των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας για την προσωπική και εκπαιδευτική ανάπτυξη μαθητών, καθώς και για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας. Δράσεις όπως η καλλιτεχνική έκφραση και η ομαδική εργασία στήριξαν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την καινοτομία των μαθητών, ενώ ανέδειξαν τα ταλέντα τους, δίνοντας έμφαση σε δεξιότητες όπως αυτοπεποίθηση, επικοινωνία και συνεργασία.

Επιπλέον, αυτές οι πρωτοβουλίες συνέβαλαν στην αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων, όπως το bullying, προωθώντας την αποδοχή της διαφορετικότητας και την κοινωνική ενσωμάτωση μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι δράσεις βελτίωσαν την επικοινωνία με τους μαθητές, εμπλούτισαν τις διδακτικές τους μεθοδολογίες και ενίσχυσαν το συναισθηματικό τους κόσμο, προσφέροντάς τους εργαλεία αυτοβελτίωσης.

Συνολικά, οι εκπαιδευτικές δράσεις δημιούργησαν ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης που συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη και αναδεικνύει τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση, συμβάλλοντας στην πρόοδο όλων των συμμετεχόντων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011). Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική. Αθήνα: Γρηγόρη.

Feldman, R. S. (2011). Εξελικτική Ψυχολογία. Διά βίου ανάπτυξη. (Ζ. Αντωνοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργιάδου, Α. (2011). Θεατρικά Δρώμενα και Παιγνιώδεις Δραστηριότητες ως Εργαλεία Διδασκαλίας και Εκμάθησης μίας ξένης Γλώσσας - Η Παιδαγωγική και η Διδασκαλία μέσα από Δρώμενα αναδεικνύει τις Δεξιότητες των μαθητών και την Κριτική Σκέψη. ISBN: 978-9963-8314- 2-5

Γεωργιάδου, Α. (2012). Η Διδασκαλία και Εκμάθηση μίας Ξένης Γλώσσας μέσα από Παιγνιώδεις Δραστηριότητες και Θεατρικά Δρώμενα στην Πρώιμη Ηλικία. Συσχετισμός της Διδασκαλίας με το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής (μέχρι και Γ΄ Γυμνασίου) Εκμάθηση μέσα από Δημιουργική Έκφραση, Διαχείριση Συναισθημάτων και Χρωμάτων. ISBN: 978-9963-8314-3-2

Papadopoulou, M., Παγκουρέλια, Ε., Goria, S. (2019). Πολυτροπικά κείμενα στην εκπαίδευση: θεωρητικά εργαλεία & διδακτικές πρακτικές, Conference: 5α Τζαρτζάνεια «Πρώτη Γλώσσα και Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις»At: Τύρναβος, Λάρισα.

Ξενόγλωσση

Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

Capouet, M. & Deniso, H. (2007). Διάβασε, Παίξε, Ζωγράφισε, Δημιουργικές κατασκευές, Χειροτεχνίες Les Loustics 1, 2, 3: Livre de l'élève Le Français dans le monde Les Loustics

1, 2, 3 cahier-d-activités CLE INTERNATIONAL Ζωγραφική Ladybird Books Ltd England (1982)

Gee, J.P. (1990). Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. London: Falmer Press.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1998) Cooperation in the classroom. Edina, MN: Interaction Book Company

Kalantzis, M. and Cope, B. (2012). New learning: Elements of a science of education. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge.

Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60–92. (Το θεωρητικό υπόβαθρο πίσω από την έννοια του πολυγραμματισμού.

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. New York: International Universities Press.

ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ STEAMFREAK: ΜΕΛΕΤΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 9-15 ΧΡΟΝΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΚΛΕΙΔΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ρένεση Μαρίνα Παγώνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ89.01, Γραφίστρια, MA, MSc, MEd
Δρ. Βρυώνη Άντρη
Education Consultant

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει την αποτελεσματικότητα των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην STEAM εκπαίδευση, εστιάζοντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων και των τεχνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ακολούθησε τη μικτή μεθοδολογία σε ένα δείγμα 10 μαθητών που παρακολούθησαν το καινοτόμο πρόγραμμα STEMFREAK. Συνέλεξε πρωτογενή δεδομένα μέσω κλείδας αξιολόγησης και μέσω ατομικών συνεντεύξεων για την εκτίμηση του ρόλου της ΤΝ στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Τα ευρήματα έδειξαν υψηλό βαθμό ικανοποίησης, με σημαντική ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, οι τεχνικές δεξιότητες, η ικανότητα επίλυσης, η ικανότητα οργάνωσης, η ευρετική ικανότητα και η ικανότητα συνεργασίας. Οι μαθητές τόνισαν την ανάγκη βελτίωσης των εργαλείων ΤΝ για την υποστήριξη της μάθησης. Η έρευνα συμβάλλει στη σύνδεση της αυθεντικής αξιολόγησης με την ΤΝ, αναδεικνύοντας τον ρόλο τους στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Παράλληλα, καλύπτει ένα ερευνητικό κενό, συνδυάζοντας ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους για τη μελέτη της εφαρμογής της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: STEAM, τεχνητή νοημοσύνη, αυθεντική αξιολόγηση, επιδόσεις, μαθησιακά αποτελέσματα

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) έχει εισχωρήσει στη ζωή του ανθρώπου και στην εκπαίδευση, διαμορφώνοντας ενδιαφέροντα και υποστηρικτικά για τη μάθηση εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι μαθητές αποκτούν με αυτά μια μοναδική εμπειρία, αλληλεπιδρούν, αυτενεργούν, λαμβάνουν αποφάσεις (Chih-Pu & Fengfeng, 2022), αναπτύσσουν δεξιότητες γνωστικές και κοινωνικό-συναισθηματικές (Nursalim & Loso Judijanto, 2022). Η ΤΝ έχει εφαρμοστεί και στα προγράμματα STEAM, αλλά και στην αυθεντική αξιολόγηση, η οποία είναι προσανατολισμένη σε ρεαλιστικές και πρακτικές δραστηριότητες (Δημητρόπουλος, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία διερευνά, μέσω της ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου, την αποτελεσματικότητα και την βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών 9 έως 15 ετών μετά την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης και τη χρήση της ΤΝ. Οι μαθητές που εξετάζονται στην εν λόγω εργασία έχουν παρακολουθήσει το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης του ερευνητικού κέντρου STEMFREAK της Κύπρου.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρίες μάθησης, υπολογιστική σκέψη και ΤΝ

Η θεωρία του εποικοδομητισμού υποστηρίζει πως η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από το μαθητή. Πρέπει να αξιοποιείται η υφιστάμενη εμπειρία, να εμπλέκεται συνειδητά και συμμετέχει ενεργά. Η ΤΝ προσφέρει βαθύτερους και αποτελεσματικότερους τρόπους μάθησης, μέσω της

δημιουργίας και της ανάπτυξης της κρίσης (Kahn & Winters, 2021). Η Κοινωνική Γνωσιακή Θεωρία δίνει έμφαση στο ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων κατά τη μάθηση. Οι στρατηγικές της ΤΝ συνάδουν απόλυτα με αυτές τις παιδαγωγικές (Adeniyi και συν., 2024).

Κατά τους Ψυχάρης & Δουκάκης (2016) η Υπολογιστική Σκέψη προωθεί την αφαιρετική λογική, την αιτιολόγηση, ενσωματώνει τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, εστιάζει στη μοντελοποίηση, σε μεθόδους προσομοίωσης κ.ά. Σύμφωνα με τους Dohn, Kafai et al. (2022) υπάρχει γόνιμη σχέση μεταξύ της υπολογιστικής σκέψης (από ανθρώπους) και τη μηχανική μάθηση (από υπολογιστές). Οι δεξιότητες ΤΝ είναι υποσύνολο των δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης, που αφορούν στην ικανότητα λογικής με οποιονδήποτε αλγόριθμο.

2.2. STEAM και ΤΝ

Στην εκπαίδευση γίνεται χρήση της ΤΝ στο STEAM. Το STEAM είναι μετεξέλιξη του STEM (science, technology, engineering, mathematics), που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 ως αντίδραση στον ψυχροπολεμικό ανταγωνισμό ΗΠΑ και ΕΣΣΔ, με τις ΗΠΑ να δίνουν έμφαση σε αυτό τον τομέα. Ωστόσο, το STEM δεν κάλυπτε την συναισθηματική-κοινωνική πλευρά των μαθητών, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία/επικοινωνία, για αυτό και προστέθηκε η Τέχνη (Art), διαμορφώνοντας το STEAM (Breiner και συν., 2012· Spyropoulou & Kameas, 2024).

Η STEAM εκπαίδευση ενισχύεται με την ΤΝ και τις ποικίλες εφαρμογές της, όπως με εκπαιδευτικά πειράματα, με αναγνώριση και διαμόρφωση μοντέλων αναγνώρισης εικόνων, με αλγόριθμους μηχανικής μάθησης ανοιχτού κώδικα και μοντελοποίηση για την εκμάθηση δημιουργίας κειμένου/επιστημονικής εργασίας, με χρήση της ανοικτής τεχνολογίας Arduino για τη σχεδίαση μιας ψηφιακής συσκευής και για την επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος (Τσιαστούδης & Πολάτογλου, 2018 · Kim και συν., 2022) κ.ά.

2.3. Αυθεντική αξιολόγηση και ΤΝ

Από την αρχική και την τελική αξιολόγηση προτιμάται η διαμορφωτική, κατά τη διάρκεια, όπου ανήκει η αυθεντική αξιολόγηση, που βασίζεται σε δραστηριότητες που αναπαράγουν τον πραγματικό κόσμο, επιτρέπει την ανατροφοδότηση και άρα παρέχει δεύτερες ευκαιρίες για να επιλυθεί το πρόβλημα (Svinicki, 2004). Έχει το πλεονέκτημα ότι είναι διαθεματική, αναπτύσσει ολόπλευρα το μαθητή και φέρει διαβάθμιση δυσκολίας. Μπορεί να γίνει με διάφορα μέσα, όπως διερευνητικές εργασίες, πορτφόλιο, αναστοχαστικό ημερολόγιο, κλείδα αξιολόγησης, που είναι ένας περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, απεικονίζει τα κριτήρια απόδοσης, και τα επίπεδα επίδοσης που βαθμολογούνται, καθιστά σαφές στους μαθητές τους στόχους και τις προσδοκίες (Κουλουμπαρίτση, 2017 · Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2014) και έτσι υπάρχει διαφάνεια και δικαιοσύνη, ενώ οι μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι (Nguyen, 2023).

Η ΤΝ έχει αξιοποιηθεί στην αυθεντική αξιολόγηση. Αυτοματοποιεί την κλείδα αξιολόγησης, χρησιμοποιεί βοηθό ανάθεσης, παιχνίδια ΤΝ, προσομοιώσεις, αξιολόγηση ομοτίμων και chatbots (William, 2023 · Nguyen, 2023 · Perla & Vinci, 2023 · Atkinson & Lim, 2013).

2.4. Μέθοδος της έρευνας

2.4.1. Σκοπός και ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τον ρόλο των εργαλείων ΤΝ στην ενίσχυση, την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της μάθησης σε μαθητές ηλικίας 9 έως 15 ετών που συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του STEMFREAK της Κύπρου.

Βάσει του τιθέμενου σκοπού τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ποια είναι η αντίληψη των μαθητών διαφορετικών ηλικιών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης στην επίλυση προβλημάτων και την ενίσχυση της μάθησής τους στο πλαίσιο του προγράμματος STEMFREAK;

Ποια είναι τα πρόσθετα μαθησιακά αποτελέσματα των εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα STEMFREAK;

2.4.2. Περιγραφή του ερευνητικού σχεδιασμού

Το ερευνητικό σχέδιο είναι συγχρονικού τύπου, καταγράφει τα δεδομένα στο παρόν (Bryman, 2017). Για να καταγραφεί αν η ΤΝ επέδρασε στην επίλυση προβλημάτων και στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα STEMFREAK έγινε χρήση της μικτής μεθοδολογίας.

2.4.3. Δείγμα/συμμετέχοντες

Το δείγμα είναι 10 μαθητές που έχουν συμμετάσχει στα εκπαιδευτικά προγράμματα STEMFREAK του έτους 2023-2024, ηλικίας 9 έως και 15 ετών (4 κορίτσια και 6 αγόρια). Επιλέχθηκαν με τη μη πιθανοτική τεχνική της χιονοστιβάδας (Bryman, 2017).

2.4.4. Ερευνητικά εργαλεία

Για την ποσοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε κλείδα αξιολόγησης, που επέτρεπε την ακριβή μέτρηση και αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος STEAM. Ακολούθησε στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών. Για την ποιοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική συνέντευξη, ημιδομημένου τύπου, με οδηγό συνέντευξης που σχεδίασε η ίδια (βλ. Παράρτημα).

2.4.5. Ερευνητική διαδικασία

Εφόσον τέθηκε ο σκοπός, τα ερωτήματα και κατασκευάστηκε η συνέντευξη και η κλείδα αξιολόγησης, η ερευνήτρια προχώρησε στη λήψη συγκατάθεσης από τους συμμετέχοντες και τους γονείς/κηδεμόνες τους. Διαμορφώθηκε δηλαδή ένα έντυπο που ενημέρωνε για το σκοπό της έρευνας και για το ότι δεν θα διαρρεύσει κανένα προσωπικό στοιχείο των συμμετεχόντων και ότι αν το επιθυμήσουν, μπορούν να αποχωρήσουν (Bryman, 2017).

Λήφθηκαν οι συνεντεύξεις σε μέρα και ώρα βολική για το δείγμα, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση τους και η ανάλυση των δεδομένων, με τη θεματική ανάλυση. Παράλληλα, έγινε εφαρμογή της κλείδας αξιολόγησης, συγκεντρώθηκαν τα ποσοτικά δεδομένα και αναλύθηκαν στατιστικά με το SPSS (έκδ. 28). Τα ποσοτικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση μεταβλητών και συσχετίσεων για την ανίχνευση προτύπων και στατιστικών σχέσεων με τα εργαλεία Cronbach's Alpha, Pearson Correlation, ANOVA και ανάλυση παραγόντων.

2.4.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης ελέγχθηκε με έλεγχο-επανέλεγχο και για την εγκυρότητα χρησιμοποιήθηκαν τύποι «περιεχομένου» και «εννοιολογικής κατασκευής» (Γιαλαμάς και συν., 2024). Ανάλογα, στην ποιοτική έρευνα ακολουθήθηκε η τακτική της συμβατότητας μεταξύ του ερευνητικού σκοπού, του αριθμού του δείγματος και του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Αξιοπιστία δείχνει το ότι αν υπάρξει επαναληψιμότητα η έρευνα θα αποδώσει ίδια αποτελέσματα. Η δε αξιοπιστία ή βασιμότητα έγκειται στο ότι τα συλλεχθέντα δεδομένα αναπαριστούν την πραγματικότητα, είναι αληθή και ότι υπάρχει λεπτομερής καταγραφή όλων των βημάτων της ποιοτικής έρευνας, ώστε να είναι κατανοητά στον κάθε αναγνώστη (Συμεού, 2007).

Για μεγαλύτερη αξιοπιστία έγινε τριγωνοποίηση των δεδομένων από τις δύο διαφορετικές μεθόδους συλλογής και λόγω της μη γενικευσιμότητας από το μικρό δείγμα 10 μαθητών έγινε επιβεβαίωση μέσω της διασταύρωσης των ευρημάτων με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

2.5. Αποτελέσματα της έρευνας

2.5.1. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Από τα κείμενα των συνεντεύξεων αναδείχτηκαν επιμέρους θέματα και έγινε κωδικοποίηση και ομαδοποίηση τους, υπό μια βασική θεματική κατηγορία, που αντιστοιχεί στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Αναφορικά με την περιγραφή της εμπειρίας των μαθητών από τη χρήση εργαλείων ΤΝ στο πρόγραμμα STEAM (1η ερώτηση) όλοι οι μαθητές συμφωνούν ότι η χρήση εργαλείων ΤΝ όπως ChatGPT, Copilot, Gamma App, Piktochart λειτουργεί διευκολυντικά για την ανεύρεση/δημιουργία υλικού, όπως παρουσιάσεις, βίντεο, αφίσες, διαγράμματα ακόμη και ιστοσελίδες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Συνεντευξιαζόμενος 9 («*μπορώ να φτιάχνω... βίντεο... κατασκευές σε υπολογιστή... εικόνες... να τις εκτυπώσω και σε 3D... αφίσες... μέχρι και ιστοσελίδες*»).

Οι μαθητές θεωρούν ότι με την ΤΝ εξοικονομούν χρόνο, ενώ διευκολύνεται η κατανόηση, αλλά πρέπει και να ελέγχονται οι απαντήσεις που δίνει για το αν είναι σωστές και ακριβείς.

Αναφορικά με τους τρόπους που τα εργαλεία ΤΝ έχουν βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων (2η ερώτηση) οι μαθητές πιστεύουν ότι έχουν καλύτερο αποτέλεσμα στις εργασίες που εκπονούν, καλύτερο design, καλύτερη ανεύρεση στοιχείων, ενώ βελτιώθηκε η ικανότητα οργάνωσής τους («*κατάλαβα πώς πρέπει να χωρίσω την εργασία μου, τη δομή*») και η ικανότητα επίλυσης. Ακόμη, η χρήση της ΤΝ τους ενθουσίασε για το συνδυασμό αφήγησης και οπτικοακουστικού υλικού.

Αναφορικά με το πώς τα εργαλεία ΤΝ έχουν βελτιώσει την μαθησιακή εμπειρία στο πρόγραμμα STEAM (3η ερώτηση) όλοι οι συμμετέχοντες έκαναν χρήση της ΤΝ ChatGPT, κυρίως για τη συλλογή πληροφοριών, του Gamma app κυρίως για παρουσιάσεις, του Canva για αφίσες και λογότυπα, του Invideo, του Copilot για παρουσιάσεις, του piktochart, του Infographic, του Fliki για μετατροπή κειμένου σε βίντεο με εικόνες και προσθήκη μουσικής και όλων η μαθησιακή εμπειρία βελτιώθηκε ως προς τις εργασίες/πρότζεκτ, την ικανότητα οργάνωσης, την ικανότητα επίλυσης, την ικανότητα διερεύνησης, την ικανότητα σχεδίασης.

Αναφορικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας των εργαλείων ΤΝ (4η ερώτηση) όλοι βαθμολόγησαν την αποτελεσματικότητα της ΤΝ από αρκετά καλά ως άριστα.

Αναφορικά με τη σύγκριση της ΤΝ με τις παραδοσιακές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων (5η ερώτηση) όλοι κρίνουν ότι είναι πιο εύκολη και γρήγορη η αναζήτηση σε σχέση με τις παραδοσιακές μηχανές αναζήτησης, ότι τώρα μπορούν να κάνουν σύνθετες και «επαγγελματικές» κατασκευές, ωστόσο θίγεται ότι προαπαιτείται μια καλή εκμάθηση των εργαλείων («*το Copilot μου έδωσε ιδέες για τον κώδικα... βέβαια αν δεν είχα και γνώσεις δεν θα καταλάβαινα... πρέπει πρώτα να μάθεις τα βασικά*»).

Αναφορικά με τις διαφορές στην αποτελεσματικότητα των εργαλείων ΤΝ με βάση την πολυπλοκότητα του προβλήματος προς επίλυση (6η ερώτηση) οι πιο πολλοί θεωρούν ότι είναι πιο αποδοτικά σε ένα απλό πρόβλημα («*όταν το πρόβλημα είναι απλό, να φτιάξεις ένα infographic, μία αφίσα... τότε τα εργαλεία λειτουργούν τέλεια*...») και ότι απαιτείται έλεγχος και prompts.

Αναφορικά με το αν έχει βελτιώσει η χρήση εργαλείων ΤΝ την κατανόηση ως προς τα μαθήματα και τη διδακτέα ύλη (7η ερώτηση) η πλειονότητα θεωρεί πώς υπάρχει καλύτερη κατανόηση («*για παράδειγμα την ιστορία μπορώ πλέον να τη μάθω με διαδραστικό τρόπο*»), μπορούν να κάνουν πολλαπλά πρότζεκτ, ενεργοποιείται η σκέψη τους, η ευρετική ικανότητα, μαθαίνουν με διασκεδαστικό τρόπο και συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους.

Αναφορικά με τις προκλήσεις κατά τη διάρκεια της χρήσης εργαλείων ΤΝ στο πρόγραμμα STEAM (8η ερώτηση) αυτό που προκύπτει είναι ότι η ΤΝ μπορεί να δώσει άστοχες απαντήσεις, για αυτό απαιτείται χρήση έλεγχος και χρήση σωστών προτροπών (prompts) («*σε κάποιους κώδικες έκανα παραπάνω ελέγχους και δοκιμές αν δεν λειτουργούσε σωστά*»).

Αναφορικά με το πώς τα εργαλεία ΤΝ μπορούν να ενσωματωθούν ή να βελτιωθούν περισσότερο (9η ερώτηση) πρέπει να ενσωματωθούν περισσότερα εργαλεία στο STEAM και στο

σχολείο για να προωθείται η συνεργασία και ομαδικότητα («*να μπορούμε σε μία ομαδική εργασία να χρησιμοποιούμε το ίδιο εργαλείο από διαφορετικούς υπολογιστές*».

Αναφορικά με την ικανοποίηση από το ρόλο των εργαλείων ΤΝ στο εκπαιδευτικό ταξίδι στο STEAM (10η ερώτηση) όλοι δήλωσαν ότι είναι καλή ως πολύ καλή γιατί έχουν προσλάβει γνώση, έχουν γίνει πιο δημιουργικοί και τα χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους, ενώ κάποιοι λόγω αυτής της επαφής θα ήθελαν να ασχοληθούν μελλοντικά με τη ρομποτική.

2.5.2. Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Για να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έγινε ανάλυση των δεδομένων σε δύο σειρές ανά μαθητή, ώστε να αντικατοπτρίζονται οι βαθμολογίες κάθε εκπαιδευτικού για τα πέντε κριτήρια αξιολόγησης. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε:

Περιγραφική στατιστική ανάλυση

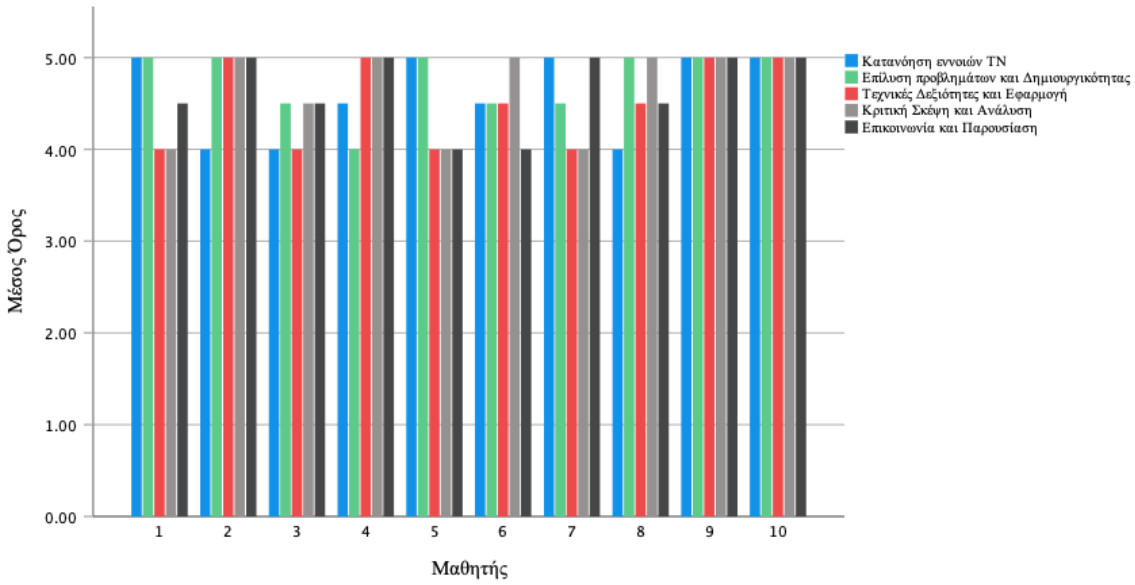
Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές των βαθμολογιών για κάθε κριτήριο αξιολόγησης. Οι μέσες βαθμολογίες κυμαίνονται από 4.50 έως 4.75, γεγονός που υποδεικνύει συνολικά υψηλές επιδόσεις των μαθητών σε όλες τις δεξιότητες.

Πίνακας 1: Περιγραφική στατιστική ανάλυση των κριτηρίων

Κριτήριο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Κατανόηση Εννοιών ΤΝ	4.60	0.50	4	5
Δημιουργικότητα και Επίλυση	4.75	0.44	4	5
Τεχνικές Δεξιότητες	4.50	0.51	4	5
Κριτική Σκέψη	4.65	0.48	4	5
Επικοινωνία και Παρουσίαση	4.65	0.48	4	5

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η τυπική απόκλιση (~0.50) είναι χαμηλή για όλα τα κριτήρια, υποδεικνύοντας μικρή διασπορά και ομοιομορφία στις αξιολογήσεις. Οι υψηλές βαθμολογίες αντικατοπτρίζουν τη θετική επίδραση των εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης στη μάθηση.

Για να παρουσιαστεί οπτικά η διασπορά των βαθμολογιών ανά κριτήριο, η Εικόνα 1 καταγράφει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τα πέντε κριτήρια αξιολόγησης.



Εικόνα 1. Σύγκριση μέσων όρων κριτηρίων ανά μαθητή

Συσχετίσεις κριτηρίων

Οι συσχετίσεις μεταξύ των κριτηρίων υπολογίστηκαν με τον συντελεστή Pearson Correlation και παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Συσχέτιση μεταξύ των κριτηρίων

Κριτήρια	**Κατανόηση Εννοιών ΤΝ**	**Δημιουργικότητα και Επίλυση**	**Τεχνικές Δεξιότητες**	**Κριτική Σκέψη**	**Επικοινωνία και Παρουσίαση**
Κατανόηση Εννοιών ΤΝ	1.000	0.236	0.000	-0.385	0.043
Δημιουργικότητα και Επίλυση	0.236	1.000	0.115	0.061	-0.182
Τεχνικές Δεξιότητες	0.000	0.115	1.000	0.734**	0.314
Κριτική Σκέψη	-0.385	0.061	0.734**	1.000	0.121
Επικοινωνία και Παρουσίαση	0.043	-0.182	0.314	0.121	1.000

Υπήρξε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των «Τεχνικών Δεξιοτήτων» και της «Κριτικής Σκέψης» ($r = 0.734$, $p < 0.01$), υποδεικνύοντας ότι η ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων σχετίζεται με τη βελτίωση της κριτικής σκέψης. Οι υπόλοιπες συσχετίσεις ήταν χαμηλές. Η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της «Κατανόησης Εννοιών ΤΝ» και της «Κριτικής Σκέψης» ($r = -0.385$, $p = 0.094$, $p > 0.05$), αν και δεν είναι στατιστικά σημαντική, υποδηλώνει ότι μπορεί να υπάρχει μία αντιστρόφως ανάλογη σχέση, ότι οι μαθητές με υψηλή κατανόηση εννοιών ΤΝ δεν επιδεικνύουν απαραίτητα υψηλή κριτική σκέψη και το αντίστροφο. Όπως και η αρνητική συσχέτιση μεταξύ των κριτηρίων «Δημιουργικότητα και Επίλυση» και «Επικοινωνία και Παρουσίαση» ($r = -0.182$, $p = 4.44$, $p > 0.05$). Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων υπογραμμίζουν τη σύνδεση μεταξύ ορισμένων κριτηρίων, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των αιτιών των αρνητικών σχέσεων.

Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA)

Για την ανάλυση διαφορών στις βαθμολογίες, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) στις βαθμολογίες των δύο εκπαιδευτικών για κάθε κριτήριο αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Ανάλυση διακύμανσης για τα Κριτήρια

Κριτήριο	**F-value**	**p-value (sig.)**	**Ερμηνεία**
Κατανόηση Εννοιών ΤΝ	0.783	0.388	Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά
Δημιουργικότητα και Επίλυση	0.225	0.640	Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά
Τεχνικές Δεξιότητες	1.440	0.246	Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά
Κριτική Σκέψη	0.623	0.648	Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά
Επικοινωνία και Παρουσίαση	0.623	0.648	Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0.05$), γεγονός που δείχνει ότι οι αξιολογήσεις των δύο εκπαιδευτικών για όλα τα κριτήρια ήταν συνεπείς μεταξύ των μαθητών. Η μικρή διακύμανση που παρατηρείται μπορεί να οφείλεται στο περιορισμένο δείγμα ($N = 10$), κάτι που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Ανάλυση παραγόντων

Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε τρεις βασικούς παράγοντες που εξηγούν το 85.665% της συνολικής διακύμανσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 4 και 5 μετά την περιστροφή Varimax.

Πίνακας 4. Επιβαρύνσεις μεταβλητών μετά την περιστροφή

Συνιστώσα	**1**	**2**	**3**
Κατανόηση Εννοιών ΤΝ	-0.211	0.886	0.144
Δημιουργικότητα και Επίλυση Προβλημάτων	0.299	0.614	-0.584
Τεχνικές Δεξιότητες και Υλοποίηση	0.904	0.120	0.221
Κριτική Σκέψη και Ανάλυση	0.909	-0.295	-0.032
Επικοινωνία και Παρουσίαση	0.237	0.125	0.871

Πίνακας 5. Ποσοστό διακύμανσης που εξηγούν οι τρεις παράγοντες μετά την περιστροφή

Μεταβλητή	**Κριτήρια**	**Φορτίσεις**	**Ποσοστό Διακύμανσης (%)**
Παράγοντας 1	Τεχνικές Δεξιότητες, Κριτική Σκέψη	0.904, 0.909	36.67
Παράγοντας 2	Κατανόηση Εννοιών ΤΝ, Δημιουργικότητα	0.886, 0.614	25.60
Παράγοντας 3	Επικοινωνία και Παρουσίαση	0.871	23.40

Οι παράγοντες αντικατοπτρίζουν τις πολυδιάστατες δεξιότητες που αναπτύχθηκαν, ενισχύοντας την ολοκληρωμένη φύση της μάθησης στο πρόγραμμα. Υπάρχει μια φθίνουσα τάση των ιδιοτιμών για κάθε συνιστώσα. Οι τρεις πρώτες έχουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1, επομένως διατηρούν σημαντική ποσότητα διακύμανσης και περιλαμβάνονται στη δομή των παραγόντων. Μετά την τρίτη συνιστώσα, η πτώση είναι απότομη με τις ιδιοτιμές να πλησιάζουν το μηδέν, δείχνοντας ότι οι υπόλοιπες συνιστώσες δεν συνεισφέρουν σημαντικά στην ανάλυση.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα από την κλείδα αξιολόγησης ανέδειξαν ότι τα εργαλεία ΤΝ συνέβαλαν θετικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα STEMFREAK. Η πλειονότητα είχε υψηλές βαθμολογίες σε όλα τα κριτήρια (κατανόηση των εννοιών της ΤΝ, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, επικοινωνία, τεχνική επάρκεια) και δη σε αυτά της κριτικής σκέψης, των τεχνικών δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας.

Τα αποτελέσματα από την κλείδα αξιολόγησης είναι συνεπή με τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Ως προς την αναζήτηση, αξιολόγηση των πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων (κριτική σκέψη), διαπιστώθηκε ότι τα εργαλεία ΤΝ βοήθησαν σημαντικά τους μαθητές στην αναζήτηση και στην αξιολόγηση των πληροφοριών. Βελτιώθηκε η ευρετική τους ικανότητα, η αξιολόγηση και ο έλεγχος της ορθότητας των πληροφοριών και αναπτύχθηκε η κρίση τους. Ως προς την εξοικείωση των μαθητών με την εφαρμογή σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων (τεχνικές δεξιότητες), μπορεί στην αρχή να δυσκολεύτηκαν στην εκμάθηση των εργαλείων ΤΝ, αλλά ανταπεξήλθαν γρήγορα και αντιμετώπισαν το ότι όταν η ΤΝ είχε ανακρίβειες και αστοχίες, χρειαζόταν απλά να την τροφοδοτούν με καλύτερες προτροπές (prompts). Έτσι, έμαθαν τη χρήση της και λάμβαναν ακριβείς πληροφορίες, κατανοούσαν καλύτερα τα δύσκολα σημεία και οργάνωναν καλύτερα τις πληροφορίες, οπότε η κατάκτηση της γνώσης ήταν ευκολότερη. Με τη χρήση διαφόρων εργαλείων όπως του ChatGPT, του Gamma app, του Canva, έγιναν πιο ικανοί τεχνικά και έτσι δημιούργησαν υλικό και έργα που τα διέκρινε η φαντασία, η καινοτομία και η δημιουργική πνοή (κριτήριο «δημιουργικότητα»). Μάλιστα, για την παραγωγή αυτών συνεργάστηκαν μεταξύ τους και έτσι αυξήθηκε η αλληλεπίδραση και επικοινωνία τους.

Τα ευρήματα αυτά είναι συνεπή με αυτά της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Καταρχάς, η ΤΝ προωθείται γιατί αυξάνει την αυτενέργεια των μαθητών και συμβάλλει σημαντικά στην καλύτερη πρόσληψη της γνώσης (Kotretsou, & Kontokouri, 2021). Ακόμη, συνεργάζονται, αυξάνεται η δημιουργικότητα και καινοτομία (Spyropoulou & Kameas, 2024 · Μικρόπουλος, 2021), αλλά και η ανακαλυπτική/διερευνητική ικανότητα (Breiner και συν., 2012), βελτιώνονται οι τεχνικές/ψηφιακές δεξιότητες (Xanthoudaki, 2017 · Ψυχάρης και Καλοβρέκτης, 2018), η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλήματος (Skolverket, 2018 · Τσιαστούδης & Πολάτογλου, 2018 · Najjar, 2023).

Βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα STEMFREAK επωφελούνται από τα εργαλεία της ΤΝ. Μαθαίνουν με ένα διασκεδαστικό τρόπο, αυξάνεται η δέσμευση τους και τα μαθησιακά τους κίνητρα (Kashive, Powale & Kashive, 2021 ·

Djokic και συν., 2024). Για αυτό οι συμμετέχοντες μαθητές έκριναν ότι τα εργαλεία ΤΝ μπορούν να βελτιωθούν, όπως και να υπάρχουν περισσότερα εργαλεία, για να είναι επιτρεπτή η χρήση του ίδιου εργαλείου από διαφορετικούς Η/Υ ώστε να μπορούν να εργάζονται ομαδικά.

3.1. Περιορισμοί της έρευνας

Το μέγεθος του δείγματος της ποσοτικής έρευνας ανέρχεται στα 10 μόνο άτομα, τα ευρήματα από τα οποία πρέπει να θεωρηθούν προκαταρκτικά, καθώς η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη. Ωστόσο, στην παρούσα φάση δεν μπορεί να υπάρξει γενίκευση αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γιαλαμάς, Β., Λαβίδας, Κ., & Μάνεσης, Δ. (2024). Στατιστικές μέθοδοι και τεχνικές στις κοινωνικές επιστήμες με τη χρήση SPSS. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Δημητρόπουλος Ε. (2002). Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2017). Μοντέλα αποτελέσματος ή μοντέλα διαδικασίας για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Πρακτικά Β΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές». Αθήνα.

Στύλα, Δ., & Μιχαλοπούλου, Α. (2014). Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, 16(64), 1-22.

Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας» (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

Τσιαστούδης, Δ. & Πολάτογλου, Χ. (2018). Εισαγωγή στην εκπαίδευση STEAM με χρήση ανοικτών τεχνολογιών και εικονικού πειράματος . 11ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», 205-212.

Ψυχάρης, Σ. & Δουκάκης, Σ. (2016). Η ανάπτυξη της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος S.T.E.M. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Διαθέσιμο στο https://www.semanticscholar.org/paper

Ψυχάρης, Σ. & Καλοβρέκτης, Κ. (2018). Διδακτική και Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων STEM και ΤΠΕ. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα

Ξενόγλωσση

Adeniyi, I.S., Abimbola, C., & Adeleye, O.O. (2024). A review of AI-driven pedagogical strategies for equitable access to science education. Magna Scientia Advanced Research and Reviews, 1-11

Atkinson, D. & Lim, S. (2013). Improving Assessment Processes in Higher Education: Student and Teacher Perceptions of The Effectiveness of A Rubric Embedded in a LMS. Australasian Journal of Educational Technology, 29 (5), 651-666.

Breiner, J., Harkness, S., Johnson, C., & Koehler, C. (2012). What is STEM? A Discussion about Conceptions of STEM in Education and Partnerships. School Science and Mathematics, 112(1), 3-11.

Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας (μτφ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.

Chih-Pu, D. & Fengfeng, K. (2022). Educational applications of artificial intelligence in simulation-based learning: A systematic mapping review. Computers and Education: Artificial Intelligence, 13, 1-17

Djokic, I., Milicevic, N., Djokic, N., Malcic, B. & Kalas, B. (2024). Students' Perceptions of the Use of Artificial Intelligence in Educational Services. Amfiteatru Economic, 26(65), 294-310. DOI: https://doi.org/10.24818/EA/2024/65/294

Dohn, N.B., Kafai, Y., Mørch, A. et al. (2022). Survey: Artificial Intelligence, Computational Thinking and Learning. Künstl Intell 36, 5–16, 1-12.

Kahn, K., & Winters, N. (2021). Constructionism and AI: A history and possible futures. British Journal of Educational Technology, 52, 1130–1142.

Kashive, N., Powale, L. and Kashive, K. (2021), "Understanding user perception toward artificial intelligence (AI) enabled e-learning", International Journal of Information and Learning Technology, Vol. 38 No. 1, pp. 1-19. https://doi.org/10.1108/IJILT-05-2020-0090

Kim, N.J., Kim, M.K. (2022). Teacher's Perceptions of Using an Artificial Intelligence-Based Educational Tool for Scientific Writing. Front. Educ., 7, 1-12.

Kotretsou, A. & Kontokouri, E. (2021). 200 Years since the Greek Revolution-200 Years Paper: a STEAM Scenario. Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Εκπαιδευτικοί και Εκπαίδευση STEAM», 7-9 Μαΐου. Ανακτήθηκε στις 1/6/24 από https://steamonedu.eu/el/steam2021conference/

Najjar, R. (2023). Empowering Education: Harnessing AI and STEAM in Schools. Ανακτήθηκε στις 5/6/24 από https://www.gesseducation.com/gess-talks/articles/empowering-education-harnessing-ai-and-steam-in-schools

Nguyen, N. (2023). What is authentic assessment? A full guide for educators. Ανακτήθηκε στις 12/6/24 από https://feedbackfruits.com/blog/what-is-authentic-assessment-a-full-guide-for-educators

Nursalim, A. & Loso Judijanto, A. (2022). Educational Revolution through the Application ofAI in the Digital Era. Journal of Artificial Intelligence and Development, 1 (1), 31-40

Perla L., Vinci V. (2023). Enhancing Authentic Assessment in Higher Education: leveraging Digital Transformation and Artificial Intelligence. AIxIA 2023 - 1st International Workshop on High-performance Artificial Intelligence Systems in Education, November 6-9, 2023, Rome, Italy.

Skolverket (2018). Curriculum for the compulsory school, preschool class and schoolage educare. Ανακτήθηκε στις 1/6/24 από https://www.skolverket.se/download/18.31c292d516e7445866a218f/1576654682907/pdf3984.pdf

Spyropoulou, N., Kameas, A. (2024). Augmenting the Impact of STEAM Education by Developing a Competence Framework for STEAM Educators for Effective Teaching and Learning. Educ. Sci. 14 (25), 1-30. https://doi.org/10.3390/ educsci14010025

Svinicki, M.D. (2004). Authentic Assessment: Testing in Reality. New Directions for Teaching and Learning, 23-29.

William, M. (2023). Why is Evaluation Crucial for the Learning Process? Ανακτήθηκε στις 11/6/24 από https://medium.com/@williammickey086/why-is-evaluation-crucial-for-the-learning-process-b0aef44bf74c

Xanthoudaki, M. (2017). From STEM to STEAM (education): A necessary change or 'the theory of whatever'? Ανακτήθηκε στις 12-6-24 από www.museoscienza.org/crei/download/Xanthoudaki_from_STEM_to_STEAM_2 017.pdf

Παράρτημα

Π1. Οδηγός συνέντευξης

1. Πώς θα περιγράφατε την εμπειρία σας από τη χρήση εργαλείων ΤΝ στο πρόγραμμα STEAM;

2. Με ποιους συγκεκριμένους τρόπους νομίζετε ότι τα εργαλεία ΤΝ έχουν βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων κατά τη διάρκεια των εργασιών σας στο STEAM;

3. Μπορείτε να μοιραστείτε κάποια παραδείγματα σχετικά με το πώς τα εργαλεία ΤΝ έχουν βελτιώσει την μαθησιακή σας εμπειρία στο πρόγραμμα STEAM;

4. Σε μια κλίμακα από το 1 μέχρι το 5, πόσο αποτελεσματικά είναι κατά τη γνώμη σας τα εργαλεία ΤΝ στην βοήθεια που σας παρείχαν για να επιλύσετε πολύπλοκα προβλήματα στις εργασίες STEAM;

5. Πώς κατά τη γνώμη σας συγκρίνονται τα εργαλεία ΤΝ με τις παραδοσιακές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων στο πρόγραμμα STEAM;

6. Έχετε παρατηρήσει καθόλου διαφορές στην αποτελεσματικότητα των εργαλείων ΤΝ με βάση την πολυπλοκότητα του προβλήματος που προσπαθείτε να επιλύσετε;

7. Πιστεύετε ότι η χρήση εργαλείων ΤΝ έχει βελτιώσει την κατανόηση σας ως προς τα μαθήματα που καλύπτει η διδακτέα ύλη του STEAM;

8. Ποιες προκλήσεις, εάν υπήρχαν, συναντήσατε κατά τη διάρκεια της χρήσης εργαλείων ΤΝ στο πρόγραμμα STEAM, και πώς τις αντιμετωπίσατε;

9. Πώς νομίζετε ότι τα εργαλεία ΤΝ μπορούν να ενσωματωθούν ή να βελτιωθούν περισσότερο για την καλύτερη υποστήριξη της επίλυσης προβλημάτων και της μάθησης στο πρόγραμμα STEAM;

10. Γενικά, πόσο ικανοποιημένοι είστε με το ρόλο των εργαλείων AI στο εκπαιδευτικό σας ταξίδι στο STEAM;

2. Κλείδα αξιολόγησης

Κριτήρια	**Επίπεδο 1 (Αρχάριοι)**	**Επίπεδο 2 (Αναπτυσσόμενοι)**	**Επίπεδο 3 (Άριστη Γνώση)**	**Επίπεδο 4 (Προχωρημένοι)**	**Επίπεδο 5 (Εμπειρογνώμονες)**
Κατανόηση εννοιών ΤΝ (AI)	Περιορισμένη κατανόηση των εννοιών AI	Βασική κατανόηση	Καλή κατανόηση	Εμπεριστατωμένη κατανόηση	Εξαιρετική κατανόηση
Επίλυση προβλημάτων και Δημιουργικότητας	Περιορισμένη δημιουργικότητα, αγωνίζονται να εφαρμόσουν τα εργαλεία AI	Μερική δημιουργικότητα, έλλειψη πρωτοτυπίας	Εφαρμόζουν τα εργαλεία AI με δημιουργικότητα	Παρουσιάζουν σημαντική δημιουργικότητα	Επιδεικνύουν εξαιρετική δημιουργικότητα
Τεχνικές Δεξιότητες και Εφαρμογή	Δυσκολεύονται με την τεχνική εφαρμογή	Βασικές τεχνικές δεξιότητες	Άριστη εφαρμογή εργαλείων AI	Προχωρημένες τεχνικές δεξιότητες	Άψογη γνώση τεχνικών δεξιοτήτων
Κριτική Σκέψη και Ανάλυση	Ελάχιστη ικανότητα για ανάλυση, τους λείπει η κριτική σκέψη	Μερική ανάλυση, έλλειψη βάθους	Αποτελεσματική ανάλυση με καλή κριτική σκέψη	Διορατική ανάλυση με δυνατή κριτική σκέψη	Εξαιρετική κριτική σκέψη και ανάλυση

Επικοινωνία και Παρουσίαση	Ασαφής επικοινωνία, έλλειψη οργάνωσης	Μερική σαφήνεια, έλλειψη συνοχής	Αποτελεσματική επικοινωνία, με καθαρή οργάνωση	Σαφής παρουσίαση με την συμμετοχή του ακροατηρίου	Εξαιρετική σαφήνεια, συνοχή και πειστικότητα

Β17. Κοινότητες Μάθησης και Συμμετοχική Εκπαίδευση

ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Κουτσουλή Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70-Δ/ντρια Σχολείου
Ντούλια Αθηνά
Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Παντελάκη Νεκταρία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Περίληψη

Οι διαρκείς μετασχηματισμοί στο χώρο της εκπαίδευσης απαιτούν ευελιξία και προσαρμοστικότητα, συνέργειες και διαμοιρασμό καλών πρακτικών και εμπειριών. Για να ανταποκριθούν τα σχολεία στην πρόκληση αυτή ως οργανισμοί που μαθαίνουν, είναι σημαντικό να οργανώνονται σε κοινότητες μάθησης που εξελίσσουν επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς και ευνοούν και τους μαθητές. Η βιβλιογραφική επισκόπηση καταγράφει τα θετικά οφέλη από τη δημιουργία και ενεργητική λειτουργία και αλληλεπίδραση των κοινοτήτων μάθησης για τους συμμετέχοντες. Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τα αποτελέσματα από τη δημιουργία ενός δικτύου σχολείων που εργάστηκαν σε κοινό πρόγραμμα φιλαναγνωσίας δημιουργώντας έτσι μια δημιουργική, καινοτόμα κοινότητα μάθησης που καλλιέργησε την αγάπη για το διάβασμα, ανέδειξε καλές συμμετοχικές πρακτικές, εδραίωσε συνεργασίες και δημιούργησε δεσμούς όχι μόνο μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και με την τοπική κοινότητα. Η κοινότητα μάθησης εμπλούτισε τη μαθησιακή διαδικασία, ανέπτυξε επαγγελματικά τους συμμετέχοντες και δημιούργησε τα θεμέλια για επίτευξη πολύ σημαντικών παιδαγωγικών και κοινωνισυναισθηματικών στόχων. Πέρα από την επίτευξη της αποστολής του, πέτυχε κι άλλους σημαντικούς στόχους ανοίγοντας διαύλους για νέους δημιουργικούς σχεδιασμούς.

Λέξεις κλειδιά: κοινότητες μάθησης, δίκτυα, φιλαναγνωσία, διαμοιρασμός, συνεργασία

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η έννοια και ο θεσμός της κοινότητας μάθησης αναδύθηκε ως πρόταγμα της σύγχρονης πραγματικότητας. Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε **«οργανισμό και κοινότητα μάθησης»** δημιούργησε νέες προκλήσεις, καθώς ένας οργανισμός μάθησης βασίζεται στην ικανότητα του συνόλου του οργανισμού να προσαρμόζεται και να αναπτύσσεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του**.**

Η βιβλιογραφική επισκόπηση προσδιορίζει τις κοινότητες αυτές μάθησης ως *«…σχηματισμούς ανθρώπων που μοιράζονται ένα κοινό στόχο, συνεργάζονται, αντλούν ο ένας από τον άλλον, σέβονται τις διαφορετικές οπτικές, προωθούν ενεργά μαθησιακές ευκαιρίες, δημιουργώντας ένα δραστήριο συνεργατικό περιβάλλον, ενισχύοντας το δυναμικό των μελών, δημιουργώντας νέα γνώση*». Οι κοινότητες αυτές συνιστούν μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία οι συμμετέχοντες (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.ά.) μπορούν να έρχονται σε επαφή, να επικοινωνούν, να θέτουν στόχους, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν. Σύμφωνα με την Κατσαρού (2024), οι κοινότητες αυτές έχουν

μεγάλη δυναμική, καθώς μπορούν να επιφέρουν πολιτισμικό μετασχηματισμό. Τα μέλη μιας κοινότητας: επικοινωνούν μεταξύ τους, συνδιαμορφώνουν δεσμούς και διαμορφώνουν κοινά στοιχεία της ταυτότητάς τους. Σε μια τέτοια κοινότητα, η εστίαση στην έννοια της μάθησης ως διαδικασίας ανατροφοδότησης, συνεργασίας, ανταλλαγής καλών πρακτικών, συλλογικότητας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί ζητούμενο.

Οι κοινότητες αυτές μετασχηματίζονται σε κοινότητες πρακτικής που διαρκώς εξελίσσονται και αναπτύσσονται (Dufour et al., 2006). Οι συνεργατικές πρακτικές που αναπτύσσουν ποικίλλουν και αναδεικνύουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Clement,2000:86) μέσα από την επικοινωνία ενός σαφούς οράματος (Crevani et al.,2010:78), την ενεργό εμπλοκή, την ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών, την εμπιστοσύνη στο διάλογο, τον αναστοχασμό και τον πειραματισμό στο πεδίο της πράξης (Wenger-Trayner, 2022). Η δική μας εισήγηση θα παρουσιάσει ένα παράδειγμα κοινότητας μάθησης που βασσίτηκε στην πρακτική της δικτύωσης με άλλες εκπαιδευτικές κοινοτήτες (Senge,2012:115, Jensen,2012:31). Το δίκτυο αυτό των εκπαιδευτικών μονάδων εργάστηκαν σε κοινό πρόγραμμα φιλαναγνωσίας δημιουργώντας έτσι μια δημιουργική, καινοτόμα κοινότητα μάθησης που καλλιέργησε την αγάπη για το διάβασμα, ανέδειξε καλές συμμετοχικές πρακτικές, εδραίωσε συνεργασίες και δημιούργησε δεσμούς όχι μόνο μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και με την τοπική κοινότητα με σημαντικά οφέλη για όλους, τα οποία και θα αναδείξουμε.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ένα Δίκτυο Φιλαναγνωσίας ως Κοινότητα Μάθησης και Πρακτικής

Η έννοια της φιλαναγνωσίας τα τελευταία χρόνια επαναπροσδιορίζεται και επεκτείνεται πέρα από την απλή ανάγνωση και αγάπη για το βιβλίο. Στο σύγχρονο παιδαγωγικό περιβάλλον, η φιλαναγνωσία αποκτά χαρακτήρα πολυδιάστατο, διαθεματικό και βιωματικό. Στο πλαίσιο αυτής της ανανέωσης, γεννήθηκε το Δίκτυο Φιλαναγνωσίας «Ένα ποτάμι μέσα μου», μια καινοτόμος εκπαιδευτική πρωτοβουλία που υλοποιήθηκε στην περιοχή των Χανίων. Το δίκτυο δημιουργήθηκε ως απάντηση στην ανάγκη για πιο ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες, με βασικό άξονα τη λογοτεχνία και τα συναισθήματα.Το δίκτυο Φιλαναγνωσίας ξεκίνησε ως ιδέα το καλοκαίρι του 2024 και τέθηκε σε ισχύ από τον Σεπτέμβριο του 2024 έως τον Ιούνιο του 2025. Αφορμή στάθηκαν οι δράσεις των σχολικών βιβλιοθηκών (Κοψιδά-βρεττού, 2011) και των εκπαιδευτικών που ως βασικό εργαλείο της μαθησιακής διαδικασίας έχουν το βιβλίο. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και εξαιρετικές δράσεις παρουσιάστηκαν τον περασμένο Ιούνιο στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος ‘’Ταξίδια Φιλαναγνωσίας’’, που διοργανώθηκε από τους Συμβούλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων.

Με τη δημιουργία του Δικτύου της Φιλαναγνωσίας επιδιώχθηκε να δημιουργηθεί μία ανοικτή κοινότητα μάθησης που δεν περιορίζεται μόνο στην ανάγνωση βιβλίων αλλά ακολουθεί το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, συνδέεται με σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές και μέσα από βιωματικές, συνεργατικές και ψηφιακές δράσεις οι μαθητές αποκτούν ουσιαστικές γνώσεις, αναπτύσσουν δεξιότητες απαραίτητες για τον 21ο αιώνα και διαμορφώνουν στάσεις που ενισχύουν την δια βίου μάθηση. Ως φιλοσοφία βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, βάση της οποίας οι εμπλεκόμενοι αποκτούν νέες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες (Bandura,1977). Το σύγχρονο σχολείο εξάλλου, για να είναι λειτουργικό και εναρμονισμένο με τις τρέχουσες ανάγκες της κοινωνίας εργάζεται ως κοινότητα μάθησης, η οποία χαρακτηρίζεται από κουλτούρα συνεργασίας των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια της οποίας η επαγγελματική μάθηση συνδιαμορφώνεται και αποτελεί ευθύνη όλων (DET, 2005).

Πιο αναλυτικά, το παραπάνω δίκτυο αποτελεί μία κοινότητα πρακτικής στην οποία οι συμμετέχοντες μέσω μια κοινής δραστηριότητας που είναι η ενασχόληση ενός θεματικού άξονα με βασικό εποπτικό μέσο το βιβλίο, έχουν τη δυνατότητα να διαμοιραστούν τις νέες γνώσεις, να ανταλλάξουν καλές πρακτικές μέσω της συλλογικότητας και να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί (Wenger, 1999).

Μια επιπλέον καινοτομία που κομίζει το δίκτυο αυτό είναι η επίτευξη της διασύνδεσης ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Η μετάβαση των μαθητών από τη μία βαθμίδα στην άλλη φέρει τεράστιες αλλαγές στη ζωή τους καθώς δεν αλλάζει μόνο το σχολικό πλαίσιο που περιλαμβάνει την αλλαγή της δομής της τάξης, τη διαφορετική διδακτική προσέγγιση και το διαφορετικό πρόγραμμα, αλλά υπάρχουν ταυτόχρονα αλλαγές και στην προσωπικότητά τους. Ως εκ τούτου θεωρείται φυσική απόρροια η δυσκολία προσαρμογής των μαθητών στα νέα δεδομένα. Με τη δημιουργία ενός δικτύου ή μιας κοινότητας μάθησης ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων να δημιουργήσουν γέφυρες επικοινωνίας, να θεμελιώσουν ένα ισχυρό πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας και έτσι να βοηθήσουν τους μαθητές να έχουν ομαλή μετάβαση και γρήγορη προσαρμογή (Malone & Gallagher, 2009).

Το δίκτυο φιλαναγνωσίας που δημιουργήθηκε από εκπαιδευτικούς προσχολικής και δημοτικής αγωγής ενισχύει άμεσα τους τρεις βασικούς πυλώνες των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Αναλυτικότερα, καλλιεργεί λογοτεχνικές γνώσεις διότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα, γνωρίζουν συγγραφείς και τα χαρακτηριστικά διαφορετικών κειμενικών ειδών. Η χρήση εργαλείων, όπως το ChatGPT και το Genially ενισχύουν τις γνώσεις τους στη χρήση ψηφιακών μέσων για μάθηση και δημιουργική έκφραση. Παράλληλα, διαμορφώνονται στάσεις, όπως η αγάπη για το διάβασμα, η ενσυναίσθηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς και η συνεργατικότητα και ομαδικότητα. Επιπροσθέτως, αναπτύσσονται και δεξιότητες όπως γλωσσικές και ψηφιακές, δίνονται ευκαιρίες για κριτική σκέψη και έκφραση τεκμηριωμένων απόψεων καθώς αναπτύσσονται δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης διότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.

Το δίκτυο δημιουργήθηκε από το 1ο και 2ο Δημοτικό Σχολείο Κισάμου, το Δημοτικό Σχολείο Δραπανιά, το Δημοτικό Σχολείο Σκινέ-Φουρνέ καθώς και από το νηπιαγωγείο του Σκινέ- Φουρνέ και από το 2ο Νηπιαγωγείο Κισάμου.

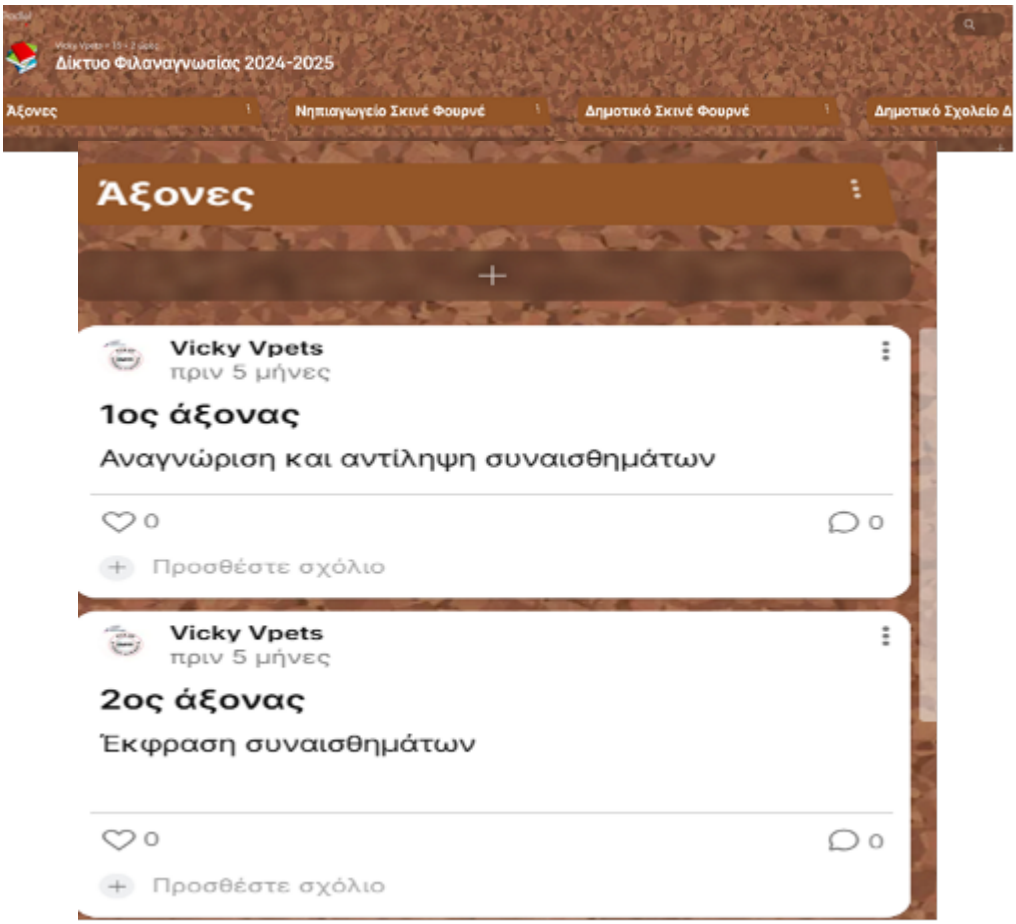
2.2. Τρόπος Λειτουργίας του Δικτύου

Το δίκτυο φιλαναγνωσία φέρει τον τίτλο: «Ένα ποτάμι μέσα μου». Ως θεματικός άξονας επιλέχθηκαν τα συναισθήματα και ορίστηκαν οι παρακάτω υποθετικές:

- Αναγνώριση- αντίληψη συναισθημάτων
- Έκφραση Συναισθημάτων
- Ανάπτυξη ενσυναίσθησης
- Διαχείριση συναισθημάτων

Η κάθε υποθεματική διαρκεί περίπου δύο μήνες. Κάθε εκπαιδευτικός από όλα τα σχολεία που απαρτίζουν το δίκτυο αναλαμβάνει να ασχοληθεί με κάθε μία από τις τέσσερις υποθεματικές, επιλέγοντας δύο σχετικά βιβλία που να συνάδουν κμε το περιεχόμενο και την ηλικιακή ομάδα των μαθητών/τριών στην οποία απευθύνεται. Η ανάγνωση των βιβλίων συνοδεύεται από σχετικές δραστηριότητες που είναι βασισμένες στη στοχοθεσία της κάθε κατηγορίας. Με την ολοκλήρωση της κάθε ενότητας ο/η εκπαιδευτικός αναρτά στο κοινό padlet που έχει δημιουργηθεί για τις ανάγκες του δικτύου μία από τις δράσεις που θεωρεί αντιπροσωπευτική και περιγράφει με λίγα λόγια με ποια βιβλία ασχολήθηκε και τι δραστηριότητες έλαβαν χώρα. Ο τρόπος αποτύπωσης των δράσεων εναπόκειται στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού. Μπορεί να ανεβάζει φωτογραφίες και ένα μικρό επεξηγηματικό κειμενάκι ή ένα βίντεο.

Στην παρακάτω εικόνα απεικονίζεται το padlet, που αποτέλεσε το ψηφιακό μέσο διαμοιρασμού των δράσεων και διασύνδεσης των σχολείων. Στον οριζόντιο άξονα του padlet φαίνονται ενδεικτικά μερικοί από τους συμμετέχοντες (Εικόνα 1) ενώ στον κάθετο οι άξονες βάση των οποίων κινείται το κάθε σχολείο θεματικά (Εικόνα 2).



Το padlet του Δικτύου στο οποίο εικονίζονται κάποιες θεματικές των συμμετεχόντων σχολείων (εικ1, 2)

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συναντιούνται ανά δύο μήνες περίπου. Η πρώτη συνάντηση έγινε αρχές του Σεπτέμβρη για να γνωριστούν όλοι μεταξύ τους, να συζητήσουν και να συναποφασίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν στο δίκτυο. Οι υπόλοιπες συναντήσεις έχουν ως στόχο τον αναστοχασμό του κάθε άξονα, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και ιδεών καθώς και την οργάνωση και την ανταλλαγή ιδεών για βιβλία και προτεινόμενες δραστηριότητες του επόμενου άξονα. Σε επίπεδο διάχυσης και γνωστοποίησης όλων των δράσεων του δικτύου από τους εκπαιδευτικούς, συναποφασίστηκε η διοργάνωση μίας ημερίδας η οποία θα λάβει χώρα κοντά στις αρχές Ιουνίου και θα περιλαμβάνει δράσεις που συμμετείχαν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολείων του δικτύου, ώστε να γίνουν γνωστές στους γονείς των μαθητών και στην ευρύτερη τοπική κοινότητα του νομού Χανίων.

Οι δράσεις που έλαβαν χώρα στα πλαίσια του δικτύου φιλαναγνωσίας ανέδειξαν ότι η ανάγνωση ενός βιβλίου μπορεί να συνδεθεί και με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όπως στη Γλώσσα η ανάλυση και επεξεργασία κειμενικών ειδών, στα Εικαστικά η αποτύπωση ιδεών μέσω της δημιουργίας ενός κολάζ, στη Μουσική η δημιουργία τραγουδιού με βάση τον θεματικά άξονα και στις ΤΠΕ η δημιουργία ενός ψηφιακού βιβλίου. Η διαφορά της φιλαναγνωσίας με τη διδακτική του κάθε γνωστικού αντικειμένου μεμονωμένα έγκειται στο γεγονός πως η φιλαναγνωσία παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να ενεργοποιηθούν και να μετατραπούν σε κριτικούς αναγνώστες που θα επιλέξουν και θα προσεγγίσουν οι ίδιοι το κειμενικό είδος που τους ενδιαφέρει ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν και το δικό τους στη συνέχεια (Καπλάνη, 1999).

2.3. Δράσεις του Δικτύου Φιλαναγνωσίας

Στο Δίκτυο αυτό όλα τα σχολείο που συμμετείχαν, υλοποίησαν πολύ ευφάνταστες και δημιουργικές δραστηριότητες με αφορμή ένα βιβλίο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Ε΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου Σκινέ- Φουρνέ επεξεργάστηκαν το βιβλίο της Αγγελικής Δαρλάση " Το Παλιόπαιδο" και με τη μέθοδο του black-out poetry δημιούργησαν το δικό τους καινούριο κείμενο ομαδοσυνεργατικά.

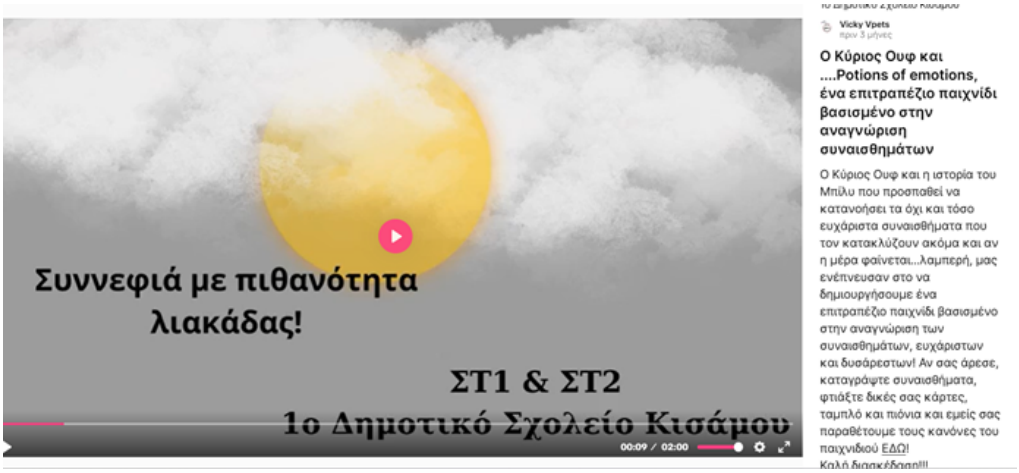
Το Παλιόπαιδο της Αγγελικής Δαρλάση με την τεχνική της black out poetry (εικ.3)

Αντίστοιχα στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Κισάμου οι μαθητές με αφορμή το βιβλίο "Η παλέτα των Συναισθημάτων" δημιούργησαν το δικό τους βιβλίο των Συναισθημάτων.

Το Ξενοδοχείο των Συναισθημάτων μετασχηματίζεται (εικ.4.)

Πολύ ενδιαφέρουσα υπήρξε και η δράση των μαθητών του 2ου νηπιαγωγείου Κισάμου, οι οποίοι με αφορμή του βιβλίου "Πατάτες-Πατάτες" της Anita Lobel δημιούργησαν το δικό τους ψηφιακό βιβλίο με τη βοήθεια του Book Creator (εικόνα 6).

Εξαιρετικά δημιουργική ήταν και η δράση της Στ΄ Τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Κισάμου, η οποία διαβάζοντας αρχικά το βιβλίο "Ο κύριος Ουφ" δημιούργησαν το δικό τους επιτραπέζιο παιχνίδι.



Ο κύριος Ουφ σε.επιτραπέζιο παιχνίδι (εικ.5)

Τέλος, και οι μαθητές της Δ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου Δραπανιά με αφορμή το "Μεγάλο Βιβλίο των Συναισθημάτων" συνδύασαν τη μουσική, την παντομίμα και τη μίμηση στην αποτύπωση των συναισθημάτων.

Το ψηφιακό βιβλίο του 2ου Νηπιαγωγείου Κισάμου (εικ.6).

2.4. Οφέλη από τη δημιουργία του Δικτύου ως Κοινότητα Μάθησης

Τα οφέλη από την δημιουργία και λειτουργία του Δδικτύου αυτού Φιλαναγνωσίας που συνένωσε έξι σχολικές μονάδες-Νηπιαγωγεία και Δημοτικά- υπήρξαν σημαντικά σε πολλά επίπεδα.

Το Δίκτυο αποτέλεσε ένα εξαιρετικό παράδειγμα κοινότητας μάθησης με όχημα την αγάπη για το βιβλίο. Οι δράσεις που αναπτύχθηκαν στη φιλαναγνωστική αυτή κοινότητα μάθησης βασίστηκαν στη συνεργασία, τη διάδραση και τη δημιουργικότητα, προσφέροντας πολλαπλά παιδαγωγικά και κοινωνικά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους: μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Αρχικά, επιτεύχθηκε η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας από την πρώιμη ηλικία. Η επαφή των παιδιών με τα βιβλία ενισχύθηκε μέσα από ποικίλες βιωματικές δράσεις, που ενσωμάτωναν το παιχνίδι, τη δραματοποίηση, την εικονογράφηση, τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες. Οι μαθητές ήρθαν σε ουσιαστική επαφή με ποιοτικά αναγνώσματα, καλλιεργώντας τη φαντασία, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργική σκέψη (Καλογήρου, 2019). Καλλιεργήθηκαν σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και ενδυναμώθηκε η συναισθηματική τους νοημοσύνη (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012 · Ντούλια, 2021).

Παράλληλα, υλοποιήθηκαν δράσεις με στόχο την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Η σύμπραξη Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων ενίσχυσε τη συνέχεια και τη συνοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσφέροντας κοινές εμπειρίες στους μαθητές που βρίσκονται στο μεταίχμιο της σχολικής μετάβασης. Μέσα από κοινές δράσεις και κοινό γλωσσικό "χώρο" (το βιβλίο), τα παιδιά ένιωσαν ασφάλεια και αναγνώρισαν οικείες πρακτικές στη νέα σχολική βαθμίδα.

Σημαντινά οφέλη όμως καταγράφησαν και σε επίπεδο εκπαιδευτικών καθώς ενδυναμώθηκε και καλλιεργήθηκε μια κουλτούρα συνεργασίας και διαμοιρασμού μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν καλές πρακτικές, να συνδημιουργήσουν και να εμπλουτίσουν το διδακτικό τους ρεπερτόριο. Η χρήση του Padlet ως κοινής ψηφιακής πλατφόρμας ανέδειξε τη δύναμη των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων στη διάχυση ιδεών και στη δημιουργία ενός κοινού αποθετηρίου υλικού.

Αλλά και σε επίπεδο συνεργασίας σχολείου –οικογένειας σημειώθηκαν σημαντικά οφέλη με την ενεργό συμμετοχή των γονέων. Οι γονείς έγιναν συμμέτοχοι στη μαθησιακή διαδικασία, είτε μέσα από τη συμμετοχή τους σε δράσεις φιλαναγνωσίας είτε με την ενίσχυση της αναγνωστικής κουλτούρας στο σπίτι. Η σύνδεση σχολείου–οικογένειας γύρω από έναν κοινό σκοπό ενίσχυσε τη μεταξύ τους εμπιστοσύνη και συνεργασία.

Επιπλέον, η σχολική κοινότητα αναδύθηκε σε χώρο δημιουργίας. Το Δίκτυο ανέδειξε το σχολείο ως ζωντανό οργανισμό μάθησης, ανοιχτό στη συνεργασία, στον πειραματισμό και στην εξωστρέφεια. Οι δράσεις που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν είχαν ως κοινό παρονομαστή τη χαρά της ανακάλυψης, της δημιουργίας και της μοιρασιάς.

Τέλος, ενισχύθηκε σημαντικά ο ψηφιακός γραμματισμός. Η χρήση του Padlet ως εργαλείου κοινοποίησης εμπειριών και ιδεών, αλλά και η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης με παιδοκεντρικό και κριτικό τρόπο,προσέφερε στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εξοικειωθούν με πρακτικές ασύγχρονης συνεργασίας και να αντιληφθούν τη δυναμική της δικτύωσης στον εκπαιδευτικό χώρο.

3. Συμπεράσματα

Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας αποτελεί θεμέλιο λίθο για τη γλωσσική ανάπτυξη, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργική σκέψη των παιδιών (Γκίβαλου & Πόλίτης, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, έξι σχολικές μονάδες, Νηπιαγωγεία και Δημοτικά, συνέπραξαν με στόχο τη δημιουργία ενός Δικτύου Φιλαναγνωσίας που λειτούργησε ως μια δυναμική κοινότητα μάθησης. Η σύμπραξη αυτή αξιοποίησε την αγάπη για το βιβλίο ως συνεκτικό κρίκο για τη συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν ανέδειξαν τη φιλαναγνωσία ως όχημα μετάβασης και συνεκτικότητας ανάμεσα στις βαθμίδες του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού. Κοινές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, διαθεματικές δραστηριότητες και δημιουργικές αναγνώσεις έδωσαν στα παιδιά την ευκαιρία να οικοδομήσουν εμπειρίες σε περιβάλλον ασφάλειας, συνέχειας και χαράς

Η ανταλλαγή καλών πρακτικών, η αμοιβαία ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή των γονέων κατέστησαν το δίκτυο ένα ζωντανό πεδίο συλλογικής μάθησης και επαγγελματικής εξέλιξης**.** Ο ψηφιακός πίνακας Padlet αποτέλεσε το κοινό εργαλείο καταγραφής, κοινοποίησης και διάχυσης των δράσεων, λειτουργώντας ως ψηφιακή γέφυρα επικοινωνίας και έμπνευσης.

Τα αποτελέσματα από τη λειτουργία του συγκεκριμένου δικτύου φιλαναγνωσίας κατέδειξαν ότι το παραπάνω δίκτυο προσφέρει στους μαθητές/τριες μια ολοκληρωμένη εμπειρία μάθησης ενσωματώνοντας και άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως η μουσική, τα εικαστικά, η θεατρική αγωγή, οι Τ.Π.Ε, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη και την αισθητική τους καλλιέργεια. Καλλιεργήθηκε και ενισχύθηκε η φιλαναγνωσία σε όλους τους μαθητές/τριες, μικρούς/ές και μεγαλύτερους/ες μέσα από ποιοτικές αναγνώσεις, δημιουργικές δραστηριότητες και διαθεματική προσέγγιση. Καταγράφησαν θετικές εμπειρίες ομαλής μετάβασης τόσο μεταξύ βαθμίδων όσο και μεταξύ τάξεων

της ίδιας βαθμίδας καθώς και θετική συναισθηματική ανταπόκριση Τα συνδεδεμένα σχολεία του Δικτύου ως μια ενεργή κοινότητα μάθησης συνέβαλαν να καλλιεργηθεί η φιλαναγνωσία και να γνωρίσουν τα παιδιά είδη της λογοτεχνίας σε συνδυασμό με άλλες μορφές τέχνης. Η διακαλλιτεχνική αυτή εμπειρία που βιώσαν οι μ αθητές/τριες συνέβαλε στο να εδραιωθούν πιο στέρεες διαμαθητικές σχέσεις. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έμαθαν να συνεργάζονται, να εργάζονται ομαδικά και να δημιουργούν τα δικά τους έργα όπως κείμενα, ποιήματα, τραγούδια, πίνακες ζωγραφικής αποτυπώνοντας τις δικές τους ιδέες και απόψεις.

Αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικών αναδείχθηκε η δύναμη της συνεργασίας μέσα από τη δημιουργία πεδίου συνεργασίας, ανταλλαγής καινοτόμων πρακτικών, συν-σχεδιασμού δραστηριοτήτων και εμβάθυνσης στον ρόλο τους ως συντονιστών της μάθησης.

Το Δίκτυο αυτό κατάφερε να συνενώσει όχι μόνο εκπαιδευτικούς και μαθητές αλλά και γονείς, οι οποίοι συμμετειχαν ενεργά σε δράσεις προωθώντας την ενίσχυση της σχέσης σχολείου–οικογένειας μέσω της κοινής προώθησης της φιλαναγνωσίας. Ταυτόχρονα, οι γονείς αναγνώρισαν τον καθοριστικό τους ρόλο ως υποστηρικτών της αναγνωστικής πορείας των παιδιών τους.

Καταληκτικά, το Δίκτυο Φιλαναγνωσίας δεν αποτέλεσε μόνο ένα σύνολο δράσεων, αλλά ένα **ζωντανό εργαστήρι παιδαγωγικής καινοτομίας και κοινοτικής μάθησης**, με επίκεντρο το παιδί και την αξία του βιβλίου ως γέφυρα επικοινωνίας, συνεργασίας και πολιτισμικής καλλιέργειας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γκίβαλου-Κατσίκη, Α.,& Πολίτης, Δ. (2013). Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και Προοπτικές. Αθήνα: Διάδραση.

Καλογήρου. Τζ. (2019). Λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά.Θεωρητικές και κριτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Επτάλοφος.

Καπλάνη, Β. (1999). Η Θέση της Ποίησης σε Ένα Νέο Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας: Προβλήματα και Προοπτικές. Στο: Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: ΤυπωθήτωΓιώργος Δαρδανός. σσ. 359-67.

Κατσαρού, Ελένη (2024). Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής και η σημασία τους στην εκπαίδευση. Περιοδικό ΕΔΕΕΚ.

Κοψιδά-Βρεττού, Π.(2011). Φιλαναγνωσία και σχολικές βιλιοθήκες. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ντούλια, Α(2021). Η δύναμη της Αφήγησης. Λογοτεχνικές αναγνώσεις και Δημιουργική έκφραση, Χανιά: Πυξίδα

Πατέρα, Α., & Τσιλιμένη, Τ.(2012). Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναιθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. NJ: Prentice Hall: Englewood Cliffs.

Clement, M., et al., (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? Teaching and Teacher Education 16, 81-101.

Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2010). Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions. Scandinavian Journal of Management, 26(1), 77–86.

Department of Education and Training of Victoria, (2005). Professional Learning in Effective Schools: The seven Principles of Highly Effective Professional Learning. Melbourne: DET.

Dufour, R. (2006). What Is a "Professional Learning Community"? Big Idea #1: Ensuring That Students Learn. Communities, 1–6.

Jensen, K., Lahn, L., Nerland, M. (2012). Professional Learning in the Knowledge society.
Rotterdam: Sense Publishers.

Malone, D. G., & Gallagher, P. (2009). Transition to preschool special education: A review of the literature. Early Education & Development, 20(4), 584-602. doi: 10.1080/10409280802356646

Senge P., et al. (2012). Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. London Boston.

Wenger, E. (1999). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P. and Bruderlein, C. (2022). Communities of practice in and across organizations: a guidebook. Social Learning Lab. Available online: https://www.wenger-trayner.com/cop-guidebook/

Wenger-Trayner, E. andWenger-Trayner, B. (2020). Learning to make a difference: value-creation in social learning spaces. Cambridge University Press.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ-ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Λάμπρου Αθηνά-Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Υπ. Διδάκτορας, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γκαντόλιας Βασίλειος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εστιάζοντας στη συνεργασία γονέων-σχολείου,την προσαρμογή των μαθητών και την εκπαιδευτική τους απόδοση. Χρησιμοποιώντας δεδομένα από 102 γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η έρευνα καταδεικνύει τη σημασία της ενεργούς γονεϊκής εμπλοκής στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Διαπιστώθηκε ότι οι μητέρες συνεργάζονται περισσότερο με το σχολείο και οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο επηρεάζουν θετικά την προσαρμογή και απόδοση των παιδιών τους. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εκπαιδευτική πρόοδο, ενώ το φύλο ή ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την προσαρμογή των μαθητών. Η μελέτη προσφέρει χρήσιμες κατευθύνσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή συμμετοχή, σχολείο-οικογένεια, εκπαιδευτική απόδοση

1. Εισαγωγή

Η γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο έχει σημαντική επίδραση στην κοινωνική, συναισθηματική, αναπτυξιακή και ακαδημαϊκή λειτουργία των παιδιών (Galindo & Sheldon, 2012). Αυτή η συμμετοχή μπορεί να εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως η εθελοντική συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, η επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου, η βοήθεια με τη μελέτη, η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων και η συμμετοχή σε οργανώσεις γονέων και εκπαιδευτικών (Stewart, 2008). Όταν οι γονείς συμμετέχουν ουσιαστικά, αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη μάθηση των παιδιών τους (Epstein, 2001). Η στενή συνεργασία και η συχνή επικοινωνία με τα σχολεία μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων και στη δημιουργία ενός πιο ανταποκρινόμενου σχολικού περιβάλλοντος (Arnold et al., 2008). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή συμμετοχή είναι καθοριστική για τη βελτίωση της μάθησης, της υγιούς ανάπτυξης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών (Bunting et al., 2013). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές δεν βρίσκουν σημαντική σχέση μεταξύ της γονεϊκής συμμετοχής και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Fan, 2001; Mattingly et al., 2002), επισημαίνοντας ότι η επίδραση εξαρτάται από τον τύπο της συμμετοχής, τα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. ηλικία) και το οικογενειακό υπόβαθρο (Crosnoe, 2001; Desimone, 2001).

Η γονεϊκή συμμετοχή θεωρείται βασικό στοιχείο του σχολικού κλίματος, το οποίο επηρεάζει την εμπειρία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και αναφέρεται σε κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις και οργανωτικές δομές (Εθνικό Κέντρο Μάθησης και Ιθαγένειας, 2007). Τέλος, η ενίσχυση και η συνεχής βελτίωση των σχέσεων και της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών (Erdener, 2016). Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο στο σχολικό περιβάλλον, και έρευνες (Ma, Shen & Krenn, 2014; Venter, Joubert, & Chetty, 2014).

1.2. Θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου-γονέων

Η παρούσα ενότητα περιγράφει τρεις σημαντικές θεωρίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη των παιδιών και τη γονεϊκή εμπλοκή:

Θεωρία Γνωσιακής Ανάπτυξης (Piaget): Ο Piaget (1981), υποστηρίζει ότι τα παιδιά είναι ενεργοί μαθητές που οικοδομούν τη γνώση τους μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους. Αναγνωρίζει λοιπόν τέσσερις βασικές φάσεις στην ανάπτυξη των παιδιών: η αισθητηριακή-κινητική, η προληπτική, η συγκεκριμένη λογική σκέψη και η αφηρημένη σκέψη. Η γονεϊκή συμμετοχή είναι κρίσιμη σε κάθε μία από αυτές τις φάσεις, καθώς επιτρέπει στους γονείς να παρέχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα και να ενισχύσουν τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία (Vygotsky): Ο Vygotsky (1978) τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι γονείς, σύμφωνα με τον Vygotsky, διαδραματίζουν έναν καθοδηγητικό ρόλο. Αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της καθοδήγησης και της συνεργασίας σε δραστηριότητες που είναι λίγο πάνω από το τρέχον επίπεδο ικανότητας του παιδιού, αλλά όχι τόσο δύσκολες ώστε να το απογοητεύσουν.

Θεωρία Οικολογικών Συστημάτων (Bronfenbrenner): Η θεωρία του Bronfenbrenner (1979), αναγνωρίζει ότι η ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις με διάφορα περιβάλλοντα ή «συστήματα». Αυτά τα συστήματα περιλαμβάνουν την άμεση οικογενειακή μονάδα (microsystem), τα σχολεία και τις κοινότητες (mesosystem και exosystem), και την ευρύτερη κοινωνία και τον πολιτισμό (macrosystem). Η γονεϊκή εμπλοκή είναι κρίσιμη σε κάθε επίπεδο αυτών των συστημάτων, διότι οι γονείς βοηθούν τα παιδιά να δημιουργήσουν ισχυρές σχέσεις σε κάθε επίπεδο, είτε είναι στο σπίτι, στο σχολείο ή στην κοινότητα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 102 γονέων από όλη την Ελλάδα, χρησιμοποιώντας Google Forms. Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησε τις απόψεις των γονέων για τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες και την επικοινωνία με το σχολείο, και την επίδραση αυτής της συμμετοχής στην εκπαιδευτική απόδοση των παιδιών τους. Χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες Likert και τα εξής ερωτηματολόγια:

- Συνεργασία Γονέων-Σχολείου (Parent-Teacher Involvement Questionnaire - PTIQ)
- Προσαρμογή Μαθητών (School Engagement Scale)
- Εκπαιδευτική Απόδοση (Academic Performance Questionnaire)

Η δειγματοληψία ευκολίας χρησιμοποιήθηκε μέσω κοινωνικών δικτύων και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη ανάλυση των απόψεων των γονέων.

2.2. Παρουσίαση των δημογραφικών

Πίνακας 1. Κατανομή του φύλου

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Τον πατέρα	28	27.5 %
Τη μητέρα	74	72.5 %

Πίνακας 2. Κατανομή της ηλικίας των συμμετεχόντων

Ηλικία συμμετεχόντων:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έως 30 ετών	15	14.7 %
30-40 ετών	44	43.1 %
40-50 ετών	36	35.3 %

Ηλικία συμμετεχόντων:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
50 ετών και άνω	7	6.9 %

Πίνακας 3. Κατανομή της δομής της οικογένειας των συμμετεχόντων

Δομή οικογένειας:	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Διγονεϊκή	91	89.2 %
Μονογονεϊκή (άγαμος, σε διάσταση,χωρισμένος/η, χήρος/α, κλπ.)	11	10.8 %

Πίνακας 4. Κατανομή του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων

Επίπεδο Σπουδών:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δημοτικό σχολείο	3	2.9 %
Γυμνάσιο-Λύκειο	12	11.8 %
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	44	43.1 %
Μεταπτυχιακό	37	36.3 %
Διδακτορικό	6	5.9 %

Πίνακας 5. Κατανομή του φύλου του παιδιού για το οποίο συμπληρώνεται το ερωτηματολόγιο

Φύλο του παιδιού για το οποίο συμπληρώνεται το ερωτηματολόγιο:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Αγόρι	55	53.9 %
Κορίτσι	47	46.1 %

Πίνακας 6. Κατανομή του συνολικού αριθμού των παιδιών που ανήκουν στην οικογένεια

Συνολικός αριθμός παιδιών που ανήκουν στην οικογένεια:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1 παιδί	43	42.2 %
2 παιδιά	43	42.2 %
3 παιδιά	16	15.7 %

2.3. Παρουσίαση 3 κλιμάκων (στοιχείων του ερωτηματολογίου)

Πίνακας 7. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση του πρώτου ερωτηματολογίου: Έχετε παρευρεθεί σε γονικές συναντήσεις

Τιμές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1 = Ποτέ	5	4.9 %
2 = Σπάνια	10	9.8 %
3 = Μερικές φορές	20	19.6 %
4 = Συχνά	35	34.3 %
5 = Πάντα	32	31.4 %

Στο ***Πίνακα 7*** παρατηρούμε ότι περίπου το 1/3 των συμμετεχόντων παρευρίσκεται πάντα στις συναντήσεις (31.4 %), ενώ το 34.3 % αναφέρει ότι συμμετέχει συχνά. Συνολικά, το 65.7 % των ερωτώμενων δηλώνει ότι παρευρίσκεται σε αυτές τις συναντήσεις με συχνότητα «συχνά» ή «πάντα», γεγονός που δείχνει υψηλό επίπεδο δέσμευσης στην επικοινωνία με το σχολείο.

Πίνακας 8. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση του δεύτερου ερωτηματολογίου: Προσπαθείτε να ολοκληρώσετε τις εργασίες σας στην ώρα τους

Τιμές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1 = Διαφωνώ απόλυτα	2	2.0 %
3 = Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	12	11.8 %
4 = Συμφωνώ	51	50.0 %
5 = Συμφωνώ απόλυτα	37	36.3 %

Στον ***Πίνακα 8***, το 86.3 % των ερωτώμενων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση, καταδεικνύοντας σημαντική δέσμευση στην έγκαιρη ολοκλήρωση των εργασιών τους.

Πίνακας 9. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση του τρίτου ερωτηματολογίου: Πόσο προετοιμασμένο πιστεύετε ότι είναι το παιδί σας για τις εξετάσεις.

Τιμές	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
1 = Καθόλου	3	2.9 %
2 = Λίγο	4	3.9 %
3 = Ούτε λίγο ούτε πολύ	24	23.5 %
4 = Πολύ	50	49.0 %
5 = Πάρα πολύ	21	20.6 %

Στον ***Πίνακα 9***, περίπου οι μισοί ερωτώμενοι (49.0 %) θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι πολύ προετοιμασμένα, ενώ το 20.6 % δηλώνει ότι είναι πάρα πολύ προετοιμασμένα. Συνολικά, το 69.6 % των συμμετεχόντων εκφράζει ικανοποίηση ως προς την προετοιμασία των παιδιών τους

2.4. Υπολογισμός Μέσης Βαθμολογίας (Mean scores) και παρουσίαση τους με περιγραφική στατιστική

Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά των εννοιών της έρευνας

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Συνεργασία Γονέων-Σχολείου	3.86	0.820
Προσαρμογή των Μαθητών	3.93	0.672
Εκπαιδευτική Απόδοση	3.77	0.629

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στατιστικά που παρουσιάζονται στον ***Πίνακα 10***, οι μέσοι όροι για τις έννοιες της έρευνας πλησιάζουν την τιμή 4, κάτι που δείχνει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες, κατά μέσο όρο, συμφωνούν με τις προτεινόμενες δηλώσεις. Συγκεκριμένα, η **Συνεργασία Γονέων-Σχολείου** έχει μέσο όρο 3.86, η **Προσαρμογή των Μαθητών** 3.93 και η **Εκπαιδευτική Απόδοση** 3.77. Οι τιμές αυτές αντικατοπτρίζουν θετικές απόψεις των ερωτώμενων σε όλες τις έννοιες. Παράλληλα, οι τυπικές αποκλίσεις είναι όλες μικρότερες της μονάδας (0.820, 0.672 και 0.629, αντίστοιχα), κάτι που υποδεικνύει χαμηλή διασπορά στις απαντήσεις και συνεπώς μικρές αποκλίσεις στις απόψεις των ερωτώμενων γύρω από τους μέσους όρους. Αυτά τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι οι ερωτώμενοι/ες έχουν σχετικά ομοιόμορφες απόψεις, ενισχύοντας την αξιοπιστία των ευρημάτων.

2.5. Υπολογισμός συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των Μέσων Βαθμολογιών (Mean scores)

Πίνακας 11. Πίνακας συσχετίσεων (Pearson) μεταξύ των κλιμάκων της έρευνας

	Συνεργασία Γονέων-Σχολείου	Προσαρμογή των Μαθητών	Εκπαιδευτική Απόδοση
Συνεργασία Γονέων-Σχολείου	—		
Προσαρμογή των Μαθητών	0.882 ***	—	
Εκπαιδευτική Απόδοση	0.664 ***	0.717 ***	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Στον ***Πίνακα 11*** που παρατίθεται, παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις τρεις κλίμακες της έρευνας Συνεργασία Γονέων-Σχολείου, Προσαρμογή των Μαθητών και Εκπαιδευτική Απόδοση.

- Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις κλίμακες Συνεργασία Γονέων-Σχολείου και Προσαρμογή των Μαθητών είναι r=0.882∗∗∗r = 0.882***r=0.882∗∗∗. Πρόκειται για πολύ υψηλή θετική συσχέτιση, που υποδεικνύει ότι οι δύο αυτές κλίμακες έχουν ισχυρή σχέση μεταξύ τους, και η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας p<0.001p < 0.001p<0.001.
- Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις κλίμακες Συνεργασία Γονέων-Σχολείου και Εκπαιδευτική Απόδοση είναι r=0.664∗∗∗r = 0.664***r=0.664∗∗∗. Αυτή είναι μια υψηλή θετική συσχέτιση, υποδηλώνοντας ότι η κλίμακα Ε1 σχετίζεται θετικά με την κλίμακα Ε3, με τη συσχέτιση να είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο p<0.001p < 0.001p<0.001.
- Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις κλίμακες Προσαρμογή των Μαθητών και Εκπαιδευτική Απόδοση είναι r=0.717∗∗∗r = 0.717***r=0.717∗∗∗. Αυτή είναι επίσης μια υψηλή θετική συσχέτιση, η οποία δείχνει ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις κλίμακες Ε2 και Ε3, στατιστικά σημαντική σε επίπεδο p<0.001p < 0.001p<0.001.

2.6. T-tests με στατιστικά σημαντική διαφορά

- Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους πατέρες και στις μητέρες όσον αφορά τη συνεργασία με το σχολείο, ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:
- Τεστ Κανονικότητας Shapiro-Wilk:

Το τεστ Shapiro-Wilk έδειξε ότι το $p = 0.063 > 0.05$, γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν απορρίπτεται η υπόθεση της κανονικότητας για τα δεδομένα.

- Τεστ Ομοιογένειας Διακυμάνσεων Levene:

Στο τεστ του Levene, το $p = 0.003 < 0.05$, το οποίο δείχνει ότι η παραδοχή της ομοιογένειας των διακυμάνσεων παραβιάζεται. Συνεπώς, θα χρησιμοποιηθεί το τεστ Welch, που είναι κατάλληλο για περιπτώσεις με άνισες διακυμάνσεις.

- Τεστ Welch's:

Η ανάλυση του τεστ Welch έδειξε $t(36.3) = -3.81$ με $p < 0.001$. Επειδή το p είναι μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0.05, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση (H_0) και επιβεβαιώνουμε την εναλλακτική υπόθεση (H_1), που **δηλώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πατέρων και των μητέρων όσον αφορά τη συνεργασία με το σχολείο**.

- Περιγραφικά Στατιστικά:

Στον ***Πίνακα 12*** παρατίθενται τα περιγραφικά στατιστικά για τις δύο ομάδες. Οι μητέρες έχουν υψηλότερο μέσο όρο (M = 4.06, SD = 0.645) στην συνεργασία με το σχολείο σε σχέση με τους πατέρες (M = 3.31, SD = 0.976). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.001$).

Πίνακας 12. Περιγραφικά Στατιστικά της Συνεργασίας Γονέων-Σχολείου ως προς το φύλο των γονέων

	Ομάδα	N	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου
Συνεργασία Γονέων-Σχολείου ως προς το φύλο των Γονέων	Πατέρας	28	3.31	3.28	0.976	0.185
	Μητέρα	74	4.06	4.00	0.645	0.0750

- Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους πατέρες και τις μητέρες ως προς την προσαρμογή των μαθητών, ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:
- Τεστ Κανονικότητας Shapiro-Wilk:

Στο Shapiro-Wilk τεστ παρατηρούμε ότι το $p = 0.003 < 0.05$, γεγονός που δείχνει ότι η υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται. Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, και επομένως δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις παραμετρικές μεθόδους, όπως το ανεξάρτητο t-test. Αντίθετα, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney U.

- Τεστ Mann-Whitney U:

Το αποτέλεσμα του τεστ Mann-Whitney U είναι $p < 0.001$, το οποίο είναι μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0.05. Αυτό σημαίνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) και επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση (H_1), που υποδηλώνει ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πατέρων και των μητέρων ως προς την προσαρμογή των μαθητών.**

- Περιγραφικά Στατιστικά:

Στον ***Πίνακα 13*** παρατηρούμε ότι οι μητέρες έχουν υψηλότερο μέσο όρο (M = 4.10) σε σχέση με τους πατέρες (M = 3.49) στην προσαρμογή των μαθητών. Η τυπική απόκλιση για τις μητέρες είναι μικρότερη (SD = 0.567), υποδεικνύοντας μεγαλύτερη συγκέντρωση των δεδομένων γύρω από τον μέσο όρο, ενώ οι πατέρες έχουν μεγαλύτερη διακύμανση (SD = 0.733).

Πίνακας 13. Περιγραφικά Στατιστικά της Προσαρμογής των Μαθητών ως προς το φύλο των γονέων

	Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου
Προσαρμογή των μαθητών ως προς το φύλο των Γονέων	Πατέρας	28	3.49	3.56	0.733	0.139
	Μητέρα	74	4.10	4.11	0.567	0.0660

2.7. ANOVA με στατιστικά σημαντική διαφορά

- Για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών των γονέων ως προς τη συνεργασία τους με το σχολείο, ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

Πίνακας 14: Περιγραφική Στατιστικά του Επιπέδου Σπουδών των Γονέων ως προς την Συνεργασία τους με το Σχολείο

	Επίπεδο Σπουδών:	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	ΣΜ
Επίπεδο Σπουδών Γονέων ως προς την Συνεργασία τους με το Σχολείο	Δημοτικό σχολείο	3	2.56	0.509	0.2940
	Γυμνάσιο-Λύκειο	12	3.28	0.850	0.2452
	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	44	3.88	0.619	0.0932
	Μεταπτυχιακό	37	4.05	0.766	0.1259
	Διδακτορικό	6	4.30	1.422	0.5807

- Τεστ Κανονικότητας Shapiro-Wilk:

Ο έλεγχος κανονικότητας μέσω του Shapiro-Wilk Test δίνει p-value < 0.05 (p < 0.001), το οποίο υποδεικνύει ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως, επιλέγεται το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis για την ανάλυση της διαφοράς.

- Τεστ Kruskal-Wallis:

Το p-value του Kruskal-Wallis Test είναι 0.001, το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, υποδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνεργασία των γονέων με το σχολείο ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους.

- Περιγραφικά Στατιστικά:

Στον ***Πίνακα 14*** φαίνεται ότι οι διαφορές στις μέσες τιμές είναι εμφανείς, με την ομάδα "Διδακτορικό" να έχει τη μεγαλύτερη μέση τιμή συνεργασίας, ακολουθούμενη από την ομάδα "Μεταπτυχιακό". Η ομάδα "Δημοτικό σχολείο" έχει τη χαμηλότερη μέση τιμή συνεργασίας.

- Σύγκριση Ζευγών (Pairwise comparisons):

Στον ***Πίνακα 15***, τα p-values των συγκρίσεων ζευγών είναι κυρίως μεγαλύτερα από το 0.05, υποδεικνύοντας ότι οι διαφορές ανάμεσα στις περισσότερες ομάδες δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Ωστόσο, η γενική διαφορά μεταξύ των ομάδων επιβεβαιώνεται από το Kruskal-Wallis test.

Πίνακας 15. Εκ των υστέρων έλεγχοι των ομάδων ανά δύο – τεστ DSCF

		W	p
Δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο-Λύκειο	2.04	0.598
Δημοτικό σχολείο	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	3.61	0.079
Δημοτικό σχολείο	Μεταπτυχιακό	3.54	0.090
Δημοτικό σχολείο	Διδακτορικό	2.29	0.486
Γυμνάσιο-Λύκειο	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	3.06	0.193
Γυμνάσιο-Λύκειο	Μεταπτυχιακό	3.68	0.070
Γυμνάσιο-Λύκειο	Διδακτορικό	3.13	0.174
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	2.00	0.619
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	Διδακτορικό	3.18	0.162

Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	2.43	0.425

- Για να εξεταστεί η Προσαρμογή των Μαθητών με βάση το Επίπεδο Σπουδών των Γονέων ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

Πίνακας 16: Περιγραφική Στατιστικά του Επιπέδου Σπουδών των Γονέων ως προς την Προσαρμογή των Μαθητών στο Σχολείου

	Επίπεδο Σπουδών:	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	ΣΜ
Επιπέδου Σπουδών των Γονέων ως προς την Προσαρμογή	Δημοτικό σχολείο	3	3.30	0.863	0.4983
	Γυμνάσιο-Λύκειο	12	3.44	0.662	0.1912
	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	44	3.92	0.504	0.0759
	Μεταπτυχιακό	37	4.09	0.646	0.1062
	Διδακτορικό	6	4.31	1.214	0.4956

- Έλεγχος Κανονικότητας (Shapiro-Wilk):

Ο Shapiro-Wilk Test έδειξε p-value < 0.05 ($p < 0.001$), υποδεικνύοντας ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως, επιλέγεται το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis για να συνεχίσουμε την ανάλυση.

- Τεστ Kruskal-Wallis:

Το Kruskal-Wallis Test έδωσε p-value = 0.002, το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, υποδεικνύοντας ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην προσαρμογή των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των γονέων**. Η εκπαίδευση των γονέων φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση της προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

- Περιγραφικά Στοιχεία:

Στον ***Πίνακα 16*** παρατηρούμε ότι οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (π.χ., "Διδακτορικό" και "Μεταπτυχιακό") φαίνεται να έχουν καλύτερη εκτίμηση ή επιρροή στην προσαρμογή των μαθητών, με τη μέση τιμή να αυξάνεται καθώς αυξάνεται το επίπεδο σπουδών των γονέων.

- Σύγκριση Ζευγών (Pairwise Comparisons):

Στον ***Πίνακα 17*** φαίνεται ότι οι συγκρίσεις ζευγών έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην προσαρμογή των μαθητών μεταξύ των εξής ομάδων:

Η ομάδα Γυμνάσιο-Λύκειο παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στην προσαρμογή των μαθητών σε σύγκριση με:

- Μεταπτυχιακό ($p = 0.024$)
- Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ ($p = 0.050$)

Πίνακας 17. Εκ των υστέρων έλεγχοι των ομάδων ανά δύο – τεστ DSCF

		W	p
Δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο-Λύκειο	0.410	0.998
Δημοτικό σχολείο	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	2.169	0.541
Δημοτικό σχολείο	Μεταπτυχιακό	2.622	0.343
Δημοτικό σχολείο	Διδακτορικό	2.228	0.513
Γυμνάσιο-Λύκειο	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	3.857	0.050
Γυμνάσιο-Λύκειο	Μεταπτυχιακό	4.219	0.024
Γυμνάσιο-Λύκειο	Διδακτορικό	2.923	0.235
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	1.918	0.656
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	Διδακτορικό	3.415	0.111
Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	2.535	0.378

- Για να εξεταστεί η Εκπαιδευτική Απόδοση των Μαθητών με βάση το Επίπεδο Σπουδών των Γονέων πραγματοποιήθηκαν τα εξής βήματα:

Πίνακας 18: Περιγραφική Στατιστικά του Επιπέδου Σπουδών των Γονέων ως προς την Εκπαιδευτική Απόδοση των Μαθητών στο Σχολείου

	Επίπεδο Σπουδών:	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	ΣΜ
Επίπεδο Σπουδών Γονέων ως προς την Εκπαιδευτική Απόδοση των Μαθητών	Δημοτικό σχολείο	3	3.17	0.709	0.4096
	Γυμνάσιο-Λύκειο	12	3.21	0.571	0.1649
	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	44	3.80	0.398	0.0599
	Μεταπτυχιακό	37	3.92	0.618	0.1017
	Διδακτορικό	6	4.08	1.301	0.5313

- Έλεγχος Κανονικότητας (Shapiro-Wilk):

Ο Shapiro-Wilk Test έδειξε p-value < 0.05 ($p < 0.001$), υποδεικνύοντας ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως, το κατάλληλο τεστ για να εξετάσουμε τη διαφορά μεταξύ των ομάδων είναι το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis.

- Τεστ Kruskal-Wallis:

Το Kruskal-Wallis Test έδωσε p-value < 0.001, το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, υποδεικνύοντας ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των γονέων.** Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών διαφέρει σημαντικά ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

- Περιγραφικά Στοιχεία:

Στον ***Πίνακα 18*** παρατηρούμε ότι οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (π.χ., "Μεταπτυχιακό" και "Διδακτορικό") φαίνεται να σχετίζονται με υψηλότερες μέσες τιμές στην εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών.

- Σύγκριση Ζευγών (Pairwise Comparisons):

Στον ***Πίνακα 19*** οι συγκρίσεις ζευγών έδειξαν σημαντικές διαφορές στην εκπαιδευτική απόδοση μεταξύ των ομάδων "Γυμνάσιο-Λύκειο" και "Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ" (p = 0.006) και "Γυμνάσιο-Λύκειο" και "Μεταπτυχιακό" (p = 0.006). Αυτό υποδεικνύει ότι οι γονείς με επίπεδο εκπαίδευσης Γυμνασίου-Λυκείου παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες στην εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών σε σχέση με τους γονείς με ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης.

Πίνακας 19. Εκ των υστέρων έλεγχοι των ομάδων ανά δύο – τεστ DSCF

		W	p
Δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο-Λύκειο	-0.205	1.000
Δημοτικό σχολείο	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	2.377	0.446
Δημοτικό σχολείο	Μεταπτυχιακό	2.623	0.342
Δημοτικό σχολείο	Διδακτορικό	2.191	0.530
Γυμνάσιο-Λύκειο	Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	4.797	0.006
Γυμνάσιο-Λύκειο	Μεταπτυχιακό	4.827	0.006
Γυμνάσιο-Λύκειο	Διδακτορικό	2.988	0.215
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	1.527	0.817
Πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ	Διδακτορικό	3.237	0.148
Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	2.336	0.464

3. Συμπεράσματα

Η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τη συνεργασία γονέων-σχολείου, την προσαρμογή των μαθητών και την εκπαιδευτική τους απόδοση, ανέδειξε σημαντικά ευρήματα:

- Συνεργασία Γονέων-Σχολείου:
- Οι μητέρες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας με το σχολείο σε σχέση με τους πατέρες, με στατιστικά σημαντική διαφορά.
- Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στη συνεργασία μεταξύ διγονεϊκών και μονογονεϊκών οικογενειών ή μεταξύ διαφορετικών φύλων των παιδιών.
- Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συσχετίζεται σημαντικά με τη συνεργασία, με γονείς ανώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων να εμφανίζουν αυξημένη συνεργασία.
- Προσαρμογή των Μαθητών:
- Οι μητέρες εκτιμούν υψηλότερα την προσαρμογή των μαθητών σε σχέση με τους πατέρες.
- Η προσαρμογή των μαθητών δεν επηρεάζεται σημαντικά από το φύλο του παιδιού, τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια ή την ηλικία των γονέων.
- Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων επηρεάζει θετικά την προσαρμογή, με τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης να συνδέονται με καλύτερη προσαρμογή.
- Εκπαιδευτική Απόδοση των Μαθητών:
- Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εκπαιδευτική απόδοση μεταξύ πατέρων και μητέρων ή μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.
- Ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια δεν φαίνεται να επηρεάζει την εκπαιδευτική απόδοση.

- Οι μαθητές με γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου επιτυγχάνουν καλύτερες εκπαιδευτικές επιδόσεις, κάτι που επιβεβαιώνεται από τη στατιστική ανάλυση.

Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ότι η ηλικία των γονέων φαίνεται πως δεν σχετίζεται με στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συνεργασία, την προσαρμογή ή την απόδοση των μαθητών, ενώ οι οικογένειες με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης παρουσιάζουν διαφορές στις στάσεις και στις αντιλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στις στατιστικά σημαντικές διαφορές που εντοπίστηκαν. Τέλος, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την κρίσιμη σημασία της συνεργασίας των γονέων με το σχολείο και της εκπαίδευσης των γονέων για τη διαμόρφωση θετικών αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Η προσαρμογή και η απόδοση των μαθητών δεν εξαρτώνται μόνο από τον οικογενειακό τύπο ή τον αριθμό των παιδιών αλλά σχετίζονται ισχυρά με την εκπαίδευση των γονέων, τονίζοντας τη σημασία της επένδυσης στην εκπαιδευτική υποστήριξη των οικογενειών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Arifa, L. L., Susilawati, E., Faruk, M., & Laily, N. (2021). The urgency of the role of parents in fostering children morality (Study of Surah Luqman verses 12-24). Al Ghazali, 4(2), 195–216.

Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. School Psychology Review, 37, 74-90.

Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty, R., Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtadt, N., Astor, R. A. (2015). Compensating, mediating, and moderating effects of school climate on academic achievement gaps in Israel. Teachers College Record, 117, 1-34.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bunting, H., Drew, H., Lasseigne, A., & Anderson-Butcher, D. (2013). Enhancing parental involvement and family resources. In C. Franklin, M. B. Harris, P. Allen- Meares (Eds.), The school services sourcebook: A guide for school-based professionals (pp. 633-645). New York, NY: Oxford University Press.

Cahyawati, F. F., Muslihudin, M., Suklani, S. (2021). The Impact of Family Environment and Habitual Programs in Islamic Religious Education Subjects on the Formation of Student Character. Jurnal Educatio Fkip Unma, 7(1), 7–11.

Desimone, L. (2001). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? Journal of Educational Research, 93, 11-30.

Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships. Boulder, CO: Westview Press.

Erdener, M. A. (2016). Principals' and teachers' practices about parent involvement in schooling. Universal Journal of Educational Research, 4(n12A), 151–159.

Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. Journal of Experimental Education, 70, 27-61.

Galindo, C., Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. Early Childhood Research Quarterly, 27, 90-103.

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y. (2014). The relationship between parental involvement and adequate yearly progress among urban, suburban, and rural schools. School Effectiveness and School Improvement, 25(4), 629–650.

Mattingly, D. J., Prislin, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L., Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. Review of Educational Research, 72, 549-576.

National Center for Learning and Citizenship. (2007). The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy.

Nurfarida, E., & Solihat, I. (2017). Children story literacy in the family as a learning tool for shaping the character of elementary school children. JPSD (Journal of Elementary School Education, 4(2), 258–271.

Piaget, J. (1981). Their relations during child development. Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement the influence of school-and individual-level factors on academic achievement. Education and Urban Society, 40, 179-204.

Sudarsana, I. K. (2018). The role of family and society in the decentralization of national education. Maha Widya Bhuwana: Journal of Education, Religion, and Culture, 1(1).

Suprajogo, T. (2017). The main actors in children education in the digital era: Family or environment? Yaa Bunayya: Journal of Early Childhood Education, 1(1), 13–20.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. Review of Educational Research, 83, 357-385.

Untara, I. M. G. S., Somawati, A. V. (2020). Internalization of character education in early childhood within Hindu families in Timpag Village, Tabanan Regency. Cetta: Journal of Educational Sciences, 3(2), 333–358.

Venter, N. V. L., Joubert, J., Chetty, R. (2014). Characteristics of a school, community and family partnership to increase parental involvement in learning at rural multigrade schools. Mediterranean Journal of Social Sciences, 5(23), 12–25.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ - ΟΙ ΟΜΙΛΟΙ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ

Βασιλείου Δημήτριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ02 ΔΔΕ Κυκλάδων,
Διδάκτωρ τμήματος Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας των ομίλων των Προτύπων και Πειραματικών Γενικών Λυκείων (ΠΠΛ), σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών – συντονιστών τους, προκειμένου να αναζητηθούν όλες εκείνες οι επιτυχημένες «συνταγές» για την οργάνωση κοινοτήτων μάθησης εντός του σχολικού οργανισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι όμιλοι των ΠΠΛ μπορεί να λειτουργήσουν ως «συνεργατικές κοινότητες μάθησης» στις οποίες οι μαθητές – μέλη τους αναπτύσσουν σταθερές σχέσεις, καθώς μαθαίνουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ειδικότερα, η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία του ομίλου προϋποθέτει την ανάπτυξη συνεργατικής ικανότητας και συμβάλλει στην εξέλιξη του ομίλου σε κοινότητα μάθησης, εφόσον οι μαθητές συμμετέχουν σε όλες τις επιλογές της μαθησιακής διαδικασίας, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, οργανώνουν τις εμπειρίες τους, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, εργάζονται συλλογικά και ανακαλύπτουν κίνητρα για τη μάθηση μέσα από τις ίδιες τις δραστηριότητές τους.

Λέξεις κλειδιά: όμιλοι, ομάδες μάθησης, συνεργατική μάθηση, κοινότητες μάθησης.

1. Εισαγωγή

Στις δομημένες δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο, εκτός του ωρολογίου προγράμματος (προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, ευρωπαϊκά προγράμματα, όμιλοι κ.α.) συντελείται μαθησιακή διαδικασία με διαφορετικό τρόπο, τεχνικές, μέσα, με στόχο την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην παραγωγή της νέας γνώσης, που προϋποθέτει την ισορροπία ισχύος στη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών για την καλλιέργεια ενός περιβάλοντος συνέρευνας, συνδημιουργίας και συμπαραγωγής της γνώσης. Η επιλογή της χρήσης του όρου «όμιλος» από τα νομοθετικά κείμενα για τον προσδιορισμό των εξωδιδακτικών σχολικών δραστηριοτήτων που οργανώνονται και υλοποιούνται στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία δεν έγινε τυχαία. Φαίνεται ότι αποσκοπούσε να δώσει έμφαση στη δημιουργία ενώσεων που μπορούν να προκύψουν στον χώρο του σχολείου και να αναλάβουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων, συμπληρώνοντας κατά κάποιον τρόπο το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ). Αυτές οι ενώσεις βασίζονται στις σχέσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ των μελών τους, προσδίδοντας ένα διαφορετικό χαρακτήρα στη διαδικασία της μάθησης. Η παρούσα εργασία που αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας (Βασιλείου, 2024) στο πλαίσιο της οποίας επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η οργάνωση, η λειτουργία και η σημασία των ομίλων των ΠΠΛ, εστιάζει στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας των ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας των ΠΠΛ, προκειμένου να αναδείξει τις δυνατότητες της συνεργατικής μάθησης και τη συμβολή της στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης εντός του σχολικού οργανισμού.

Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται δύο διαφορετικοί όροι με παραπλήσια σημασία, “collaborative learning” και “cooperative learning” για την απόδοση του όρου «συνεργατική μάθηση». Πιο συγκεκριμένα, η “collaborative learning” τονίζει συχνά τη συνεργασία και τη

συνεισφορά όλων των μελών μιας ομάδας για την κοινή εκπαίδευση, ενώ η "cooperative learning" μπορεί να υπονοεί μια πιο δομημένη προσέγγιση, μια περισσότερο «ομαδοσυνεργατική» διαδικασία μάθησης με πιθανόν καθορισμένους ρόλους και συγκεκριμένους στόχους για τις ομάδες (Istifici & Caya, 2011). Παρά τις διαφορές μεταξύ των δύο εννοιών, ο Kirschner (2001) υποδεικνύει ότι και οι δύο επιθετικοί προσδιορισμοί (collaborative/cooperative), όταν προσδιορίζουν την έννοια της μάθησης (learning) μοιράζονται αρκετά κοινά στοιχεία, όπως:

- η μάθηση είναι ενεργητική,
- ο δάσκαλος είναι συνήθως περισσότερο ένας διευκολυντής παρά ένας «σοφός επί σκηνής»,
- η διδασκαλία και η μάθηση προέρχονται από τις εμπειρίες,
- οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες μικρών ομάδων,
- οι μαθητές φέρουν ευθύνη για τη μάθηση,
- οι μαθητές ανακαλύπτουν τις δικές τους υποθέσεις και διαδικασίες σκέψης,
- αναπτύσσονται κοινωνικές και ομαδικές δεξιότητες μέσω της αμοιβαίας ανταλλαγής απόψεων και συμφωνιών.

Αυτές οι ομοιότητες ευθυγραμμίζονται στενά με την άποψη των Johnson και Johnson (1996) ότι η συνεργατική μάθηση (ΣΜ) έχει ως προϋπόθεση την αξιοποίηση μικρών ομάδων, όπου οι μαθητές εργάζονται από κοινού για να μεγιστοποιήσουν όχι μόνο τη δική τους αλλά και τη μάθηση των συμμαθητών τους (Resta & Laferriere, 2007: 66). Σύμφωνα με τους Johnson και Johnson, (2008) διακρίνονται τρία είδη συνεργατικής μάθησης:

- Στην τυπική συνεργατική μάθηση, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και οργανώνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες, προκειμένου οι μαθητές να χρειάζεται να συνεργαστούν.
- Στην άτυπη συνεργατική μάθηση, οι ευκαιρίες για συνεργασία προκύπτουν φυσικά, χωρίς προηγούμενο σχεδιασμό.
- Στις συνεργατικές ομάδες βάσης (cooperative based groups), οι μαθητές οργανώνονται σε μικρές ομάδες σε μια πιο μακροχρόνια συνεργατική δομή. Οι ομάδες αυτές μπορεί να διατηρούνται για μια ολόκληρη εκπαιδευτική περίοδο ή ακόμη και περισσότερο. Η ιδέα είναι ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν σταθερές σχέσεις και να μάθουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους καθ' όλη τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Johnson & Johnson, 2008: 26-32).

Η ΣΜ άνοιξε τον δρόμο για τα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης σε περιβάλλοντα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (κοινότητες μάθησης) καθώς και για μορφές διδασκαλίας, όπως η υποστηρικτική και η διαφοροποιημένη (Φρυδάκη, 2009: 272). Η αλληλεξάρτηση μέσα σε ομαδικές δραστηριότητες, η συμμετοχή σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων και η συγκρότηση της γνώσης και του νοήματος μέσω των αλληλεπιδράσεων θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα κριτήρια διαφοροποίησης της κοινότητας μάθησης (learning community) από τη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο της ΣΜ μέσω της διάδρασης μπορεί να αποτελέσει κοινότητα μάθησης (ΚΜ) μια ομάδα συμμετεχόντων μαθητών μέσω των κοινών τους εμπειριών (Φρυδάκη, 2009: 343). Μέσα από τη συνεργασία στην ομάδα οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν και να μοιράζονται γνώσεις, να δημιουργήσουν δηλαδή μια μικρή ΚΜ εντός του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου (Αρβανίτη, 2013). Οι μαθητές στο πλαίσιο της ομάδας που λειτουργεί ως ΚΜ μπορεί να συνεργαστούν σε συνθήκες ενεργητικής μάθησης και να κατασκευάσουν κοινωνικά τη γνώση, καθώς μπορούν να συμμετέχουν σε όλες τις επιλογές της μαθησιακής διαδικασίας (επιλογή περιεχομένου, υλικού, πηγών, δραστηριοτήτων, ρυθμών), να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να οργανώσουν τις εμπειρίες τους και να μάθουν ο ένας από τον άλλον, να εργαστούν συλλογικά και να ανακαλύψουν κίνητρα για τη μάθηση μέσα από τις ίδιες τις δραστηριότητές τους (Φρυδάκη, 2009: 425-426).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας που συντελείται στους ομίλους των ΠΠΛ, μιας μαθησιακής διαδικασίας που οργανώνεται στο πλαίσιο του Γενικού Λυκείου (ΓΕΛ), της δευτεροβάθμιας μεθυποχρεωτικής εκπαίδευσης με τον κατεξοχήν εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό από τη μια μεριά να επισκιάζει οποιεσδήποτε δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος, από την άλλη μεριά όμως να τις καθιστά αναγκαίες. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε την παρούσα μελέτη είναι: *«Πώς οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία στους ομίλους των ΠΠΛ;».*

Ως καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση επιλέχτηκε η ποιοτική ερευνητική μελέτη και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών – συντονιστών των ομίλων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν συνολικά είκοσι επτά, τρεις από καθένα από τα εννέα ΠΠΛ της Αττικής. Οι εκπαιδευτικοί/συντονιστές των ομίλων αποτελούν το «κρίσιμο δείγμα» (μέθοδος σκόπιμης δειγματοληψίας – τεχνική λήψης κρίσιμου δείγματος), καθώς είναι τα υποκείμενα της μαθησιακής/παιδαγωγικής διαδικασίας που συντελείται με τη συμμετοχή/δράση τους. Ο ερευνητής φρόντισε οι συμμετέχοντες/ουσες (εκπαιδευτικοί) στην έρευνα να προέρχονται από το σύνολο των ΠΠΛ της Αττικής, ώστε να καλύπτουν όσο το δυνατόν περισσότερες όψεις της λειτουργίας των ομίλων (Creswell, 2016:207). Πρόκειται για εννέα διαφορετικά σχολεία που λειτουργούν σε διαφορετικές περιοχές της Αττικής και με διαφορές στο μαθητικό τους δυναμικό, καθώς περιλαμβάνουν όλες τις πιθανές κατηγοριοποιήσεις των ΠΠΛ: ιστορικά σχολεία, σχολεία πανεπιστημίου, σχολεία περιοχών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα είναι αυτός της «ανάλυσης ποιοτικού περιεχομένου» και για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκαν οι αρχές της «θεματικής ανάλυσης». Κάθε θέμα παρουσιάζεται ξεχωριστά και αναδεικνύεται το περιεχόμενό του βάσει των ιδιαίτερων πτυχών που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων, αναδεικνύονται, επίσης, ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ή διακυμάνσεις που χαρακτηρίζουν το κάθε θέμα και παρατίθενται αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων, προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα και να φανεί με πειστικό τρόπο πώς αναδεικνύονται τα θέματα ή οι ιδιότητές τους (Τσιώλης, 2018: 122).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Για τη διερεύνηση της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας των ομίλων υποβλήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του δείγματος επτά ερωτήσεις που αφορούσαν:

- στον συνολικό αριθμό των μαθητών που παρακολούθησαν τον όμιλο, τον οποίο συντόνιζαν,
- στον συνολικό αριθμό των μαθητών της Γ΄ Λυκείου που παρακολούθησαν τον όμιλο,
- στον συνολικό αριθμό των μαθητών από άλλα σχολεία που παρακολούθησαν τον όμιλο,
- στην επίδραση του εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού του ΓΕΛ) στη συμμετοχή των μαθητών στον όμιλο,
- στον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος του ομίλου,
- στις πηγές άντλησης του εκπαιδευτικού υλικού,
- στην παραγωγή πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού.

Η λειτουργία του ομίλου εξαρτάται, οπωσδήποτε, από τη συμμετοχή των μαθητών – μελών του στη μαθησιακή του διαδικασία. Ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών (ερώτηση 1) σχετίζεται άμεσα με την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς προσδιορίζει το μέγεθος της παιδαγωγικής ομάδας που θα σχηματιστεί και επηρεάζει στην επιλογή των μαθησιακών στρατηγικών, των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, καθώς και των διδακτικών μέσων. Πρόκειται

για έναν αριθμό από τον οποίο εξαρτάται η δυναμική της ομάδας που θα σχηματιστεί, μιας ομάδας μαθητών (αγοριών και κοριτσιών) που προέρχονται όχι μόνο από διαφορετικά τμήματα, αλλά και από διαφορετικές τάξεις. Παρά τον ποιοτικό χαρακτήρα της έρευνας, κρίθηκε σκόπιμο να τεθεί σε όλους τους εκπαιδευτικούς – συντονιστές ομίλου ξεχωριστό ερώτημα για τον ακριβή αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών της Γ΄ Λυκείου (Ερώτηση 2) και των μαθητών από άλλα ΓΕΛ (Ερώτηση 3), προκειμένου να αναδειχθεί ο προβληματισμός τους για τη δυνατότητα αυτών των μαθητών να συμμετάσχουν, αλλά και τη δυνατότητα των ομίλων να τους προσελκύσουν στο πλαίσιο του εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού του ΓΕΛ (Ερώτηση 4).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε όμιλο συμμετέχουν τελικά περίπου 12-15 μαθητές, παρά τον αριθμό των αρχικών αιτήσεων που είναι συνήθως μεγαλύτερος, κατά το ήμισυ και σπανιότερα διπλάσιος. Ο Ε7 αναφέρει: «*Αρχικά υπήρξε έτσι ένα μεγάλο ρεύμα. Ξεκινήσαμε περίπου με 30 άτομα. Τώρα είμαστε σταθερά 13 στην ομάδα πλέον».* Ως παράγοντες που επηρεάζουν την αριθμητική σύνθεση του ομίλου και τη σταθερότητα αυτής προσδιορίζονται από ορισμένους εκπαιδευτικούς (Ε5,Ε6,Ε8,Ε10, Ε22): η θεματική του ομίλου, ο συνολικός αριθμός των μαθητών του σχολείου και ο αριθμός των ομίλων που προσφέρεται για επιλογή στο ίδιο σχολείο. Ο Ε22 αναφέρει: *«Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι εμείς είμαστε ένα μικρό σχολείο … δηλαδή περίπου η κάθε τάξη έχει 45 το ανώτερο 50 μαθητές. Και δεν γίνεται και ένας μόνο όμιλος στο σχολείο γίνονται αρκετοί όμιλοι και υπάρχει και μεγάλη διασπορά των μαθητών».* Η συγκεκριμένη ερώτηση έδωσε τη δυνατότητα σε τέσσερις εκπαιδευτικούς (Ε1,Ε5,Ε14,Ε23) να μιλήσουν για το άνοιγμα των ομίλων τους σε επισκέπτες μαθητές. Η Ε14 υποστηρίζει: *« … υπάρχει και η δυνατότητα να εμπλακούν και μαθητές που μπορεί να μην ανήκουν στο μόνιμο δυναμικό του ομίλου, αλλά τους ενδιαφέρει η συγκεκριμένη θεματική ενότητα και θέλουν να την παρακολουθήσουν. Ο όμιλος πρέπει να είναι μία ανοιχτή ομάδα που μπορεί να δεχτεί και άλλους. Θεωρώ ότι αν αντιμετωπιστεί σαν μία ομάδα 12 μαθητών που είναι καταρτισμένοι σε ένα συγκεκριμένο θέμα τότε σίγουρα έχει χάσει και το ρόλο του. Το θέμα είναι να ανοιχτούν οι όμιλοι σε πεδίο δράσης ευρύτερο».* Αξίζει να επισημανθεί ότι δύο έστω εκπαιδευτικοί (Ε9,Ε19) διαπιστώνουν ότι μια ομάδα 12 – 15 ατόμων αποτελεί ιδανική συνθήκη τάξης, αναλογιζόμενοι ίσως το διπλάσιο αριθμό μαθητών στις σχολικές τάξεις. Η Ε19 αναφέρει: *«Αλλά δεν τους ήθελα και τους μεγάλους ομίλους, γιατί αυτό που κάναμε ήθελε πολλή κουβέντα. Κι ήταν ωραίο να το συζητάμε μεταξύ μας. Όταν ήταν περισσότερα παιδιά χανόταν αυτό το concept. Χρειαζόταν και περισσότερη ώρα ο χωρισμός σε ομάδες».*

Η αδυναμία συμμετοχής των μαθητών της Γ΄ Λυκείου είναι κάτι δεδομένο και παγιωμένο, το οποίο δεν φαίνεται να προβληματίζει τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν πρόκειται να αλλάξει στο πλαίσιο του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν προκλήθηκε συζήτηση, όπως αναμενόταν, γι' αυτό το ζήτημα καθώς από τους είκοσι επτά εκπαιδευτικούς του δείγματος οι μισοί περίπου (οι δεκατέσσερις) απάντησαν αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση, χωρίς να σχολιάσουν τη μη συμμετοχή μαθητών της Γ΄ Λυκείου στον όμιλο τους. Από τους υπόλοιπους δεκατρείς εκπαιδευτικούς, οι επτά αναφέρονται στη συμμετοχή μαθητών της Γ΄ Λυκείου στον όμιλό τους, επισημαίνοντας τον πολύ μικρό αριθμό μαθητών που συμμετέχουν από ενδιαφέρον στον όμιλό τους (Ε4,Ε16,Ε17) και την έκπληξη που τους προκαλεί η συμμετοχή μαθητών από την Γ΄ Λυκείου (Ε4,Ε5,Ε7,Ε16,Ε17,Ε19,Ε20), Η Ε19 αναφέρει σχετικά*:«Για τα παιδιά της Γ΄ Λυκείου κάποιες φορές ο όμιλος ήτανε μία ξεκούραση μία φυγή από το διάβασμα που είχαν, αλλά οπωσδήποτε δεν είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν έτσι όπως έπρεπε να συμμετάσχουν στον όμιλο».* Οι υπόλοιποι έξι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τους λόγους που προσελκύουν τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου, παρά τις αυξημένες υποχρεώσεις τους:

- στη θεματική συγκεκριμένων ομίλων, όπως το θέατρο (Ε6), ο κινηματογράφος (Ε8), η επιχειρηματολογία (Ε11), η μουσική (Ε21) και
- στο δέσιμο με την ομάδα λόγω της συμμετοχής τα προηγούμενα χρόνια (Ε9,Ε18).

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Ε18: *«Αυτή η συμμετοχή βέβαια είναι πολύ μικρή Ε ... είναι παιδιά που έχουν ενδιαφέρον για το αντικείμενο και τα προηγούμενα χρόνια έχουν δεθεί με την ομάδα του ομίλου και γι' αυτό συμμετέχουν τουλάχιστον περισσότερο στο πρώτο τετράμηνο».*

Σύμφωνα με τα νομοθετικό πλαίσιο και τον κανονισμό λειτουργίας των ομίλων, στους ομίλους των ΠΠΛ μπορούν να συμμετέχουν και μαθητές από άλλα ΓΕΛ. Δεκατρείς από τους είκοσι επτά ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς του δείγματος κάνουν λόγο για μικρό αριθμό μαθητών (δύο ή τριών) από άλλα σχολεία που συμμετείχαν στον όμιλό τους. Συνήθως είναι φίλοι κάποιων μαθητών του ομίλου (Ε5,Ε8,Ε9,Ε12,Ε16,Ε21,Ε22), ή προέρχονται από γειτονικά σχολεία (Ε10,Ε17,Ε18,Ε19,Ε23) ή είχαν καθηγητή τον συντονιστή εκπαιδευτικό (Ε4). Ο Ε4 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Σε μας φέτος συμμετέχουν παιδιά από το Λύκειο της συναδέλφου με την οποία συνεργαζόμαστε στον όμιλο. Ήταν πέρυσι εκεί και πολλοί μαθητές της θέλησαν να συμμετέχουν στον όμιλο. Άλλες χρονιές είχα παιδιά από γειτονικά σχολεία».* Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι τρεις εκπαιδευτικοί (Ε2,Ε13,Ε26) υποστηρίζουν ότι σημαντικός παράγοντας για την προσέλκυση μαθητών από άλλα σχολεία είναι η ενημέρωσή τους για τους ομίλους του ΠΠΛ που λειτουργεί στην περιοχή τους, η οποία μάλιστα θα είναι περισσότερο αποτελεσματική, εάν πραγματοποιηθεί από τους μαθητές – μέλη τους. Η Ε2 αναφέρει σχετικά: *«Πιστεύω ότι η λύση είναι να απευθυνθείς κατευθείαν μέσω των παιδιών. Τα παιδιά είναι οι καλύτεροι μεσολαβητές για να φέρουν άλλα παιδιά στο σχολείο και στον όμιλο».*

Σε συνέχεια της διερεύνησης του θεματικού πεδίου για τη συμμετοχή των μαθητών στον όμιλο, θεωρήθηκε σκόπιμο να υποβληθεί το ερώτημα για την επίδραση του εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού του ΓΕΛ ως παράγοντα ανασταλτικού στη λειτουργία των ομίλων. Δεν αποκλείεται βέβαια ο συγκεκριμένος παράγοντας να λειτουργήσει και παρωθητικά, καθώς στο πλαίσιο του ΓΕΛ αποτελεί από τις λίγες ευκαιρίες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που προάγουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Οι μισοί περίπου από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (δεκατέσσερις από τους είκοσι επτά) υποστηρίζουν ότι ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός του ΓΕΛ αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη σύνθεση και για τη λειτουργία των ομίλων, επισημαίνοντας ότι:

- το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που συμμετέχει στους ομίλους προέρχεται από την Α΄ Λυκείου (Ε8,Ε10,Ε12,Ε16,Ε25,Ε26,Ε27),
- η φροντιστηριοποίηση του Λυκείου δημιουργεί προσκόμματα στη συμμετοχή των μαθητών στους ομίλους (Ε9,Ε21,Ε22,Ε23,Ε24,Ε25) και
- στο Γυμνάσιο υπάρχει μεγαλύτερη ευχέρεια για συμμετοχή σε ομίλους (Ε6,Ε13).

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Ε25: *«Στο Λύκειο συγκρούονται δύο διαφορετικές λογικές, από τη μία μεριά η προετοιμασία για τις εξετάσεις και από την άλλη μεριά η απόκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων. Οι όμιλοι προσφέρουν το δεύτερο. Είναι λογικό λοιπόν να έρχονται σε αντίθεση με τις εξετάσεις και τη φροντιστηριοποίηση που απαιτούν αυτές».* Για τους υπόλοιπους δεκατρείς εκπαιδευτικούς, ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου μπορεί να λειτουργήσει παρωθητικά για τη συμμετοχή των μαθητών στους ομίλους, καθώς:

- οι όμιλοι δημιουργούν ευκαιρίες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που προάγουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Ε14,Ε19,Ε22,Ε27),
- η θεματική κάποιων ομίλων μπορεί να συνδεθεί με την προετοιμασία για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις (Ε11,Ε14,Ε15,Ε23).

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της Ε19 για την αναγκαιότητα μετάβασης από την επιλογή ομίλου με το σκεπτικό της προετοιμασίας για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις στην επιλογή ομίλου για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που προάγουν τη δημιουργικότητα: *«Έχει μεγάλη αξία να μάθουν εκτός από την προετοιμασία για τις εξετάσεις ότι υπάρχει και ο χώρος της μελέτης, ο χώρος της έρευνας. Και δεν αναιρεί οπωσδήποτε το ένα το άλλο.».*

Σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται και το «αναλυτικό πρόγραμμα» για τη λειτουργία του ομίλου στο ΠΠΛ με βασικά χαρακτηριστικά την ευελιξία και την αναγκαιότητα αναπροσαρμογής

του. Σχεδιάζεται σταδιακά ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ε5, Ε8, Ε9, Ε12, Ε16, Ε18, Ε20) και τον αριθμό της ομάδας (Ε9). Έχει ελεύθερη δομή, στην οποία όμως μπορεί να παρέμβουν οι μαθητές (Ε2,Ε5). Υπάρχει ένα αρχικό πλάνο, το οποίο υφίσταται αλλαγές (Ε4, Ε6, Ε7, Ε8, Ε9, Ε10, Ε11, Ε17), ανάλογα με τη θεματική του ομίλου (Ε6,Ε7,Ε9,Ε15,Ε20,Ε21) και με στόχο τα παιδιά να χαίρονται η συμμετοχή τους (Ε18) και να τους δίνεται η ευκαιρία να κάνουν προτάσεις (Ε21), Ο Ε18 αναφέρει σχετικά: *«Υπάρχει μία ευελιξία, γιατί ο στόχος είναι και τα παιδιά να χαίρονται η συμμετοχή τους, γιατί δεν είναι εύκολο μετά από 7ωρο που έχουνε μάθημα να καθίσουν άλλες δύο ώρες εκτός προγράμματος και να κάνουμε κάτι το οποίο τους είναι βαρετό ή δεν τους είναι ενδιαφέρον».*

Η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας του ομίλου, εξαρτάται, επίσης, σε μεγάλο βαθμό από το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού που θα αξιοποιηθεί και έχει ιδιαίτερη σημασία να προσδιοριστούν οι πηγές από τις οποίες αντλείται το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και να διερευνηθεί η δυνατότητα παραγωγής νέου εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες του ομίλου. Το εκπαιδευτικό υλικό του ομίλου συλλέγεται, όπως θα επιλεγόταν και θα συγκεντρωνόταν το υλικό για τη διεξαγωγή έρευνας σε κάποιο γνωστικό πεδίο, όπως συμβαίνει και στη μάθηση που βασίζεται στη μέθοδο project (Han, & Bhattacharya, 2011). Επιχειρείται, δηλαδή, επισκόπηση κατά κάποιο τρόπο της παρούσας βιβλιογραφίας και δικτυογραφίας. Η Ε6 αναφέρει σχετικά*:«Παραδείγματος χάρη στον όμιλο της ιστορίας αξιοποιήσαμε το διαδίκτυο, sites μεγάλων μουσείων. Κάναμε και εικονικές περιηγήσεις σε μεγάλα μουσεία. Για τον όμιλο θεάτρου βιβλιογραφία σχετική με τα θεατρικά έργα. Εκεί δεν είχα και τόσο πολλές επιστημονικές πηγές. Χρησιμοποιήσαμε το διαδίκτυο και παραστάσεις που είχανε παρουσιαστεί στο διαδίκτυο βλέπαμε».* Πηγές εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να αποτελέσουν επίσης: η επικαιρότητα (Ε11,Ε19,Ε27), οι εκπαιδευτικές επισκέψεις (Ε18,Ε19,Ε23), οι συναντήσεις με ειδικούς επιστήμονες (Ε2), η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και βιωματικές δράσεις (Ε16). Οι δεκαέξι από τους είκοσι επτά εκπαιδευτικούς αναδεικνύουν τη συνεισφορά των μαθητών – μελών του ομίλου στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, αναφέροντας συγκεκριμένες περιπτώσεις ανάλογα με τη θεματική του ομίλου, όπως παραγωγή κειμένων (Ε4,Ε5,Ε12,Ε20), αφισών (Ε5), σκίτσων/ζωγραφιών (Ε5,Ε9), μουσικών συνθέσεων (Ε21), ποιημάτων (Ε21), διασκευή θεατρικού έργου (Ε6,Ε17), δημιουργία αποθετηρίου κειμένων για αγώνες επιχειρηματολογίας (Ε7,Ε11) ή για δημιουργική γραφή (Ε12), δημιουργία παρουσιάσεων (Ε8,Ε9), έκδοση εφημερίδας (Ε10) ή περιοδικού (Ε23), εισηγήσεις σε συνέδρια (Ε18,Ε23), καταγραφή του ιστορικού αρχείου του σχολείου (Ε24), κατασκευή τεχνήματος στο πλαίσιο εφαρμογής της θεωρίας (Ε27). Το υλικό που έχει παραχθεί από μαθητές και εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της υλοποίησης των ομίλων μπορεί να αξιοποιηθεί, σύμφωνα με την άποψη πέντε εκπαιδευτικών (Ε4,Ε9,Ε19,Ε24,Ε25), και στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων του ωρολογίου προγράμματος. Παρατίθεται η απάντηση του Ε4: *«Θα έλεγα ότι παρήχθηκε και πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό. Παραδείγματος χάρη οι συνάδελφοι που έκαναν μάθημα στη Γλώσσα στη Β΄ Λυκείου χρησιμοποιούσαν στην αντίστοιχη ενότητα για το δημοσιογραφικό λόγο κείμενα των μαθητών του ομίλου».*

3. Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας μελέτης που συγκεντρώθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των είκοσι επτά εκπαιδευτικών του δείγματος θα επιχειρηθεί να απαντηθεί το βασικό ερευνητικό ερώτημα:«Πώς οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο των ομίλων των ΠΠΛ;». Η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας των ομίλων καθορίζεται από τον σχηματισμό της παιδαγωγικής ομάδας, τον σχεδιασμό και την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, την επιλογή και παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.

Τα παραπάνω ευρήματα για την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας του ομίλων συνδέονται με τα βιβλιογραφικά δεδομένα για τη μετάβαση από τη συνεργατική μάθηση στις κοινότητες μάθησης στο πλαίσιο του μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κοινωνία της γνώσης του 21ου αιώνα. Στην παιδαγωγική ομάδα των ομίλων των ΠΠΛ μπορεί να είναι αρκετά περιορισμένη η συμμετοχή των μαθητών της Γ΄ Λυκείου, των μαθητών από άλλα σχολεία και των «επισκεπτών μαθητών», δημιουργούνται όμως οι προϋποθέσεις για οριζόντια ροή επικοινωνίας με

τη δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών και ανατροφοδότησης ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών τάξεων (τουλάχιστον της Α΄ και Β΄ Λυκείου) και τμημάτων των ΠΠΛ. Μάλιστα, οι όμιλοι καταφέρνουν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στο κατεξοχήν εξετασιοκεντρικό περιβάλλον των ΠΠΛ, καθώς διαθέτουν τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας που μαθαίνει συνεργατικά (Kalantzis & Cope, 2013). Σύμφωνα με την Cohen (1994) μπορεί να αναπτυχθεί κουλτούρα συνεργασίας και ισότιμης αλληλεπίδρασης σε μια αρκετά μικρή ομάδα μαθητών, στην οποία μπορούν όλοι να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα και να την υλοποιούν χωρίς την άμεση επίβλεψη του εκπαιδευτικού, όταν ανάμεσα στα μέλη αναπτύσσεται κουλτούρα συνεργασίας και ισότιμης αλληλεπίδρασης ανεξάρτητα από τις οποιεσδήποτε διαφορές τους (εθνοτικές, οικονομικές, κοινωνικές κ.α.) με τη συμβολή και του εκπαιδευτικού της τάξης (Cohen, 1994:4). Οι όμιλοι των ΠΠΛ μπορεί, επίσης, να λειτουργήσουν ως συνεργατικές ομάδες βάσης, στις οποίες σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (2008) οι μαθητές αναπτύσσουν σταθερές σχέσεις, καθώς μαθαίνουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος (Johnson & Johnson, 2008: 32).

Εξάλλου, η συμμετοχή των μαθητών στις επιλογές της μαθησιακής διαδικασίας του ομίλου (διαμόρφωση προγράμματος σπουδών, επιλογή και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού) προϋποθέτει την ανάπτυξη συνεργατικής ικανότητας και συμβάλλει στην εξέλιξη του ομίλου σε κοινότητα μάθησης, στην οποία, σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2009) μπορεί να επιτευχθεί η ενεργητική μάθηση και η κοινωνική κατασκευή της γνώσης, όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε όλες τις επιλογές της μαθησιακής διαδικασίας (επιλογή περιεχομένου, υλικού, πηγών, δραστηριοτήτων, ρυθμών), αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, οργανώνουν τις εμπειρίες τους, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, εργάζονται συλλογικά και ανακαλύπτουν κίνητρα για τη μάθηση μέσα από τις ίδιες τις δραστηριότητές τους (Φρυδάκη, 2009: 425-426). Επιπλέον, οι βασικές παράμετροι της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας του ομίλου (σύσταση παιδαγωγικής ομάδας, σχεδιασμός αναλυτικού προγράμματος, επιλογή και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού) είναι ανάλογες με τον σχεδιασμό της μάθησης που βασίζεται στη μέθοδο project (Han & Bhattacharya, 2011).

Κατά συνέπεια, η μαθησιακή διαδικασία, που οργανώνεται στο πλαίσιο των ομίλων δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αλλαγές στην κουλτούρα μάθησης, που επηρεάζουν και μπορεί να επηρεάσουν ακόμη περισσότερο την οργάνωση της διδασκαλίας στην τάξη ενδυναμώνοντάς την με μαθητοκεντρικές στρατηγικές, πρακτικές και μεθόδους. Η σύσταση και η σύνθεση της παιδαγωγικής ομάδας των ομίλων, η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, η επιλογή και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να αξιοποιηθούν για την προώθηση αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία, απαραίτητων ιδιαίτερα στη βαθμίδα του ΓΕΛ, εξαιτίας της επικράτησης του εξετασιοκεντρικού κατεξοχήν προσανατολισμού, της βαθμοθηρίας και της διεκπεραιωτικής ολοκλήρωσης της εξεταστέας ύλης. Το ζήτημα λοιπόν είναι, εάν οι θετικές πτυχές της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας των ομίλων μπορούν να μεταφερθούν στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική τάξη και να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αρβανίτη, Ε. (2013). Κοινότητες μάθησης στο νέο ελληνικό Σχολείο: Ένα πλαίσιο δια βίου και διευρυμένης επαγγελματικής μάθησης. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*,1,8-29.

Βασιλείου, Δ. (2024). *Οι όμιλοι αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας των Προτύπων και Πειραματικών Γενικών Λυκείων* (Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (κωδ. 57068). https://didaktorika.gr/eadd/handle/10442/57068

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου μτφρ., Χ. Τσορμπατζούδης επιμ., 2η ελληνική έκδ.). Αθήνα: Ίων.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (Ε. Αρβανίτη επιμ., Γ. Χρηστίδης μτφρ.). Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης.* Αθήνα: Κριτική.

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

Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–35.

Han, S. & Bhattacharya, K. (2011). Constructionism, Learning by Design and Project Based Learning. In M. Orey (Ed.), *Emerging Perspectives on learning, teaching and technology.* Retrieved Jan. 22, 2024 from: https://pirun.ku.ac.th/~btun/papert/design.pdf

Istifici, I. & Caya, Z. (2011). Collaborative learning in teaching a second language through the internet. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 11, (3), 88-96.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role. In R. M. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 9-37). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_1

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperation and the use of technology. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 785 -812). London: MacMillan.

Kirschner, P. A. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Learning and Instruction,* 10 (1), 1–9.

Resta, P. & Laferrière, T. (2007). Technology in support of collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 19 (1), 65-83.

«ΟΛΑ ΟΣΑ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΑ ΕΜΑΘΑ…» ΣΕ ΦΑΡΟ! Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΙΣ «ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΦΑΡΩΝ»

Κακαρούχα Παρασκευή
Διδάκτωρ Πολιτισμικού Τουρισμού – Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

Περίληψη

Η πολιτειότητα αναφέρεται σε ένα σύνολο αρχών, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες χαρακτηρίζουν τη συμμετοχή των ατόμων σε κοινωνικές ομάδες. Εμπνευσμένη από τον τίτλο και την προσέγγιση του βιβλίου του Robert Fulghum *«Όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζω τα έμαθα στον παιδικό σταθμό»*, η εργασία περιγράφει τις συνθήκες διαβίωσης σε κτιστούς ναυτικούς φάρους πριν την αυτοματοποίησή τους, οι οποίες ώθησαν τα ανήλικα μέλη των «οικογενειών» των φαροφυλάκων να αναπτύξουν την ιδιότητα του πολίτη σε ένα πλαίσιο άτυπης μάθησης, που εξυπηρετούσε πολλαπλούς στόχους. Οι «οικογένειες φάρων» παρείχαν καθοδήγηση και ασφάλεια στους ναυτιλλομένους, κάτι που αποτελούσε και το πρωταρχικό μέλημά τους, αλλά και το βασικό «μέσο» για τη μύηση των νεαρών μελών στις αξίες και την έμπρακτη εκδήλωση της ενεργού πολιτειότητας. Ταυτόχρονα, μέσω της διαχείρισης των φωτιστικών πύργων και της παρουσίας τους εκεί, οι «οικογένειες φάρων» τοποθέτησαν στον χάρτη, διατήρησαν, αναζωογόνησαν και προσέδωσαν ταυτότητα σε λησμονημένα σημεία του πλανήτη.

Λέξεις κλειδιά: ιδιότητα του πολίτη, πολιτειότητα, φάροι, φαροφύλακες, «οικογένειες φάρων», κοινωνικό κεφάλαιο, πολιτισμικό κεφάλαιο, άτυπη εκπαίδευση και μάθηση

1. Εισαγωγή

Το περιεχόμενο της έννοιας της πολιτειότητας ή ιδιότητας του πολίτη (“citizenship”) εξελίσσεται και προσδιορίζεται ανάλογα με το εκάστοτε πολιτισμικό συγκείμενο. Κάθε απόπειρα διατύπωσης ενός οικουμενικού ορισμού θα εκκινούσε από μια εσφαλμένη αντίληψη περί ομοιογένειας ανάμεσα σε εποχές, κοινωνίες, κουλτούρες και ταυτότητες (Ellison, 1999, in: Jones & Gaventa, 2002). Κάποιες σχολές σκέψης, με ίσως πιο επιδραστικές τη φιλελεύθερη (“liberal”), την κοινοτιστική (“communitarian”) και την αστική δημοκρατική (“civic republican”), έχουν συνδέσει την πολιτειότητα με αξίες, πρακτικές, δικαιώματα και υποχρεώσεις, που καθορίζουν την ενεργό συμμετοχή των ατόμων σε κοινωνικές ομάδες (Jones & Gaventa, 2002).

Οι σύγχρονες θεωρήσεις για την κατεύθυνση της εκπαίδευσης, τυπικής και μη τυπικής, εστιάζουν στην ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη και προτείνουν στρατηγικές, μεθόδους και εργαλεία για την προαγωγή της μέσω της εκπαιδευτικής πράξης (Schugurensky & Myers, 2003· Haste, 2010· Vesterinen, Tolppanen & Aksela, 2016· Kester, 2023). Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του πολίτη είναι δυνατόν να καλλιεργούνται και να εδραιώνονται ακόμη και εκτός στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι «οικογένειες φάρων» του παρελθόντος αποτέλεσαν ένα τέτοιο άτυπο μαθησιακό πλαίσιο. Επρόκειτο για μια διακριτή κοινωνική κατηγορία, μια ιδιότυπη κοινοτική δομή, εντός της οποίας αναλαμβάνονταν ρόλοι, κατανέμονταν αρμοδιότητες, εκτελούνταν καθήκοντα και ασκούνταν δικαιώματα. Οι φαροφύλακες, αφοσιωμένοι στην ασφάλεια και τον προσανατολισμό των ναυτιλλομένων, ανέθεταν εργασίες σε μέλη των «οικογενειών» τους, που μόνιμα ή περιστασιακά κατοικούσαν στον φάρο. Κάθε δραστηριότητα συντονιζόταν με τον εικοσιτετράωρο κύκλο λειτουργίας του πυρσού. Εργασία και αναψυχή εναρμονίζονταν με τις προδιαγραφές του φαρικού σκηνικού, παρέχοντας σε όλους, και ιδίως στα νεαρά άτομα, ευκαιρίες για αυθόρμητη και ενσώματη εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη, αλλά και άμεση αξιοποίησή της σε πραγματικές, συχνά αντίξοες, καταστάσεις.

Ένα εκ πρώτης όψεως απλά, αλλά ιεραρχικά, διαρθρωμένο κοινωνικό σύστημα, όπως αυτό των φάρων, ενθάρρυνε πολλά από τα ανήλικα μέλη των «οικογενειών» να μάθουν να συμβιώνουν και να συνεργάζονται σε πιεστικές συνθήκες, να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τη διαφορετικότητα, να κατανοούν και να αποδέχονται συναισθήματα, να παρατηρούν, να σέβονται και να θαυμάζουν τη φύση, να εξοικειώνονται με τον θάνατο, να διαχειρίζονται πόρους ή/και να επινοούν λύσεις για την αντιμετώπιση της ανεπάρκειάς τους, κοντολογίς, να συμμετέχουν δημιουργικά στην επίτευξη του ύψιστου κοινού σκοπού, που δεν ήταν άλλος από την προστασία των ναυτιλλομένων, των σκαφών, των φορτίων και των οικοσυστημάτων.

Ο ρόλος των φάρων, ως μαθησιακού περιβάλλοντος που προωθούσε θεμελιώδεις κοινωνικές αξίες, δεξιότητες και γνώσεις, θυμίζει εν πολλοίς εκείνον του παιδικού σταθμού, όπως ορίζεται στο δημοφιλές βιβλίο του Αμερικανού Robert Fulghum *«Όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζω τα έμαθα στον παιδικό σταθμό»* (“All I Need to Know I Learned in Kindergarten”, 2004). Το βιβλίο, αν και επικρίθηκε για την επιφανειακή και υπεραπλουστευτική επιχειρηματολογία του, στην ουσία επισημαίνει, και μέσα από τις αναθεωρήσεις του, ότι βασικά κοινωνικά γνωρίσματα, στάσεις και συμπεριφορές ανάγονται στα πρώτα έτη ζωής και αναπτυξιακά ορόσημα ενός ανθρώπου. Είναι η ηλικία κατά την οποία τα παιδιά, βρέφη ή νήπια, παύουν να εκπαιδεύονται αποκλειστικά από την οικογένεια, που έχει θέσει τα θεμέλια για την κοινωνικο-συναισθηματική ετοιμότητά τους, και εντάσσονται σε θεσμοθετημένους χώρους, τους παιδικούς σταθμούς, όπου μυούνται συστηματικά και σύμφωνα με δοκιμασμένα παιδαγωγικά πρότυπα σε αρχές και κανόνες κοινωνικής συγκρότησης, συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης. Υπό αυτή την έννοια, στον τίτλο της παρούσας εργασίας διασταυρώνονται και παραλληλίζονται οι φάροι με τους παιδικούς σταθμούς: ως τόποι πρώιμης, βασικής και εφαρμοσμένης εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη. Παρόλο που οι «οικογένειες φάρων» δεν διέθεταν παιδαγωγική κατάρτιση, σε κάποιες περιπτώσεις ούτε καν στοιχειώδεις γραμματικές γνώσεις, κατάφερναν, σε ένα υβριδικό οργανωσιακό σχήμα εργασίας-εκπαίδευσης-οικογένειας, να γαλουχούν ενεργούς πολίτες, παράλληλα με ή/και πολύ μακριά και ανεξάρτητα από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εργασία παρουσιάζει ευρήματα από έρευνα πεδίου, η οποία βασίσθηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με ενήλικους σήμερα συγγενείς φαροφυλάκων (τέκνα, ανίψια, εγγόνια) και συνδυάσθηκε με επιτόπια μελέτη σε περιοχές φάρων. Η συνομιλία με άτομα που βίωσαν ως παιδιά τη ζωή σε φάρους αποκάλυψε, εκτός από συγκινητικές προσωπικές ιστορίες, μια διάσταση της οντολογίας των φάρων που δεν έχει τύχει μεγάλης προσοχής από την ακαδημαϊκή κοινότητα: την «εκπαιδευτική» και, εν τέλει, πολιτισμική συμβολή τους στην προετοιμασία και την ενεργοποίηση «καλών καγαθών», κατά τον Αριστοτέλη, πολιτών. Η εργασία περιλαμβάνει επίσης μια σύντομη θεωρητική συζήτηση σχετικά με την έννοια της πολιτειότητας και την ενσωμάτωσή της σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ δίνει έμφαση στις ιδιαιτερότητες της διαβίωσης σε απόκεντρους και υπεραπόκεντρους φάρους στην Ελλάδα και το εξωτερικό, οι οποίες δημιούργησαν γόνιμο έδαφος για την «πολιτική» διαπαιδαγώγηση των νεαρών ενοίκων τους, αλλά και διαμόρφωσαν ένα πολιτισμικό κεφάλαιο που αξίζει να διασωθεί και να αναδειχθεί μέσα και από εκπαιδευτικές δράσεις.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η ιδιότητα του πολίτη ή πολιτειότητα

Η πολιτειότητα συνιστά μια δυναμική, πολιτισμικά κατασκευασμένη, ιδιότητα, το περιεχόμενο της οποίας σχετίζεται με το κοινωνικό-πολιτειακό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται και εκδηλώνεται. Συνδέεται άρρηκτα με την ταυτότητα («Ποια/ος είμαι;»), την κρίση («Τι οφείλω να πράξω;») και τη δράση («Τι πράττω;»), όχι μόνο στη δημόσια (Habermas, 1984 & 1991), αλλά και στην ιδιωτική σφαίρα (Fenton, 2005). Ανάλογα με τα κοινωνικά-πολιτειακά συμφραζόμενα, η πολιτειότητα εξωτερικεύεται ως άσκηση ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων, ως αυτοπροσδιορισμός, ελεύθερη βούληση και εισφορά στον διάλογο για την ανάδειξη και τη διαχείριση κρίσιμων ζητημάτων, ή, αντιθέτως, χειραγωγείται, συρρικνώνεται, απαγορεύεται, διώκεται.

Ως έννοια, η πολιτειότητα είναι ευρύτερη από την ιθαγένεια, που υποδηλώνει εθνοτική/φυλετική καταγωγή, αλλά και την υπηκοότητα, που προϋποθέτει νομική σχέση με μια οργανωμένη πολιτεία ή ένα κυρίαρχο κράτος (Van Gunsteren, 1988· Osler & Starkey, 2005). Εκφέρεται δε ως εποικοδομητική, ενάρετη και σώφρων, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, συμμετοχή σε διαβουλεύσεις, διαδικασίες λήψης αποφάσεων και ανάληψης πρωτοβουλιών.

Οι Osler & Starkey (2005) επεκτείνουν την ιδιότητα του πολίτη πέρα από γεωγραφικά όρια, κάνοντας λόγο για «κοσμοπολιτειότητα», η οποία αντανακλάται σε πεποιθήσεις, νοοτροπίες και πράξεις σε περιφερειακή (π.χ. ευρωπαϊκή) ή/και οικουμενική κλίμακα. Η κοσμοπολίτικη θέαση του εαυτού και του «άλλου» μπορεί να διευκολύνει τη διασύνδεση και την αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή, εμπεδώνοντας την αλληλεγγύη, τη δικαιοσύνη και την ειρήνη ανάμεσα σε διαφορετικές κοινότητες στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, χωρίς να αποκηρύσσονται καθιερωμένες αφηγήσεις και ταυτίσεις με συγκεκριμένες κουλτούρες (Kester, 2023). Εξάλλου, η τεχνολογική πρόοδος και η διάδοση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης επηρεάζουν την ποιότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας, προκαλώντας ταυτόχρονα αλλαγές στη στόχευση και τις πρακτικές του πολιτικού ακτιβισμού (Haste, 2010).

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση στην πολιτειότητα, αυτή (οφείλει να) αποσκοπεί στην ανάπτυξη ηθικών, συνειδητοποιημένων και δραστήριων δημοκρατικών πολιτών. Ωστόσο, άλλοτε χρησιμοποιείται ως όχημα για την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση ατόμων και ομάδων, αλλά και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας, και άλλοτε πάλι ως μηχανισμός για τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της καθεστηκυίας τάξης. Ανάλογα διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές, τα αναλυτικά προγράμματα και τα παιδαγωγικά εργαλεία, που τοποθετούνται σε ένα ιδεολογικό συνεχές ανάμεσα στον προοδευτισμό και τον συντηρητισμό. Αυτές οι δύο ανταγωνιστικές τάσεις κυριάρχησαν στην εκπαίδευση του πολίτη κατά τον 20ό αιώνα, ενώ σήμερα διακρίνεται η ανάγκη για μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την παθητική στην ενεργητική, από την εθνοκεντρική στην πλανητική/οικολογική, από τη διαπολιτισμική στην πολυπολιτισμική, από τη φονταμενταλιστική στην ειρηνευτική, από την τυπική στην ουσιαστική πολιτειότητα (Schugurensky & Myers, 2003).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η κατεύθυνση ενός εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζεται εν πολλοίς από τη θέση και τη δυναμική που κάθε κοινωνία αναγνωρίζει στα νεαρά μέλη της. Η θεώρηση των παιδιών ως πολιτικών όντων, με ανόθευτη και ανεξάντλητη φαντασία και διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων ανά ηλικία ή μορφή και βαθμό συμμετοχής σε κοινότητες, ή, από την άλλη πλευρά, ως υποψήφιων, εν αναμονή, μεταξύ γρήγορων μεταβάσεων, δρώντων, ενόσω δηλαδή προθερμαίνονται να αναλάβουν ευθύνες ενόψει της ενηλικίωσής τους, ορίζει τόσο το αποτύπωμα ενός εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, όσο και τις επιδιώξεις, τα γνωστικά αντικείμενα ή άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνδέονται ειδικά με την ιδιότητα του πολίτη (Lister, 2007).

Εξάλλου, σύμφωνα με καταστατικές διακηρύξεις για την αποστολή της εκπαίδευσης σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, η καλλιέργεια της πολιτειότητας δεν εξαντλείται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, άρα δεν αφορά μόνο παιδιά και εφήβους, αλλά διαχέεται ως αξία σε όλες τις δομές και τις δραστηριότητες διά βίου μάθησης (Κατσίμπρας & Κεχαγιάς, 2019). Ως εκ τούτου, ο πολιτικός γραμματισμός (και πολιτισμός) χρειάζεται να διαπερνά τα προγράμματα σπουδών σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και πλαίσιο κατάρτισης και επιμόρφωσης, καθώς και να ενισχύεται σε κάθε συνθήκη άτυπης μάθησης (π.χ. αυτομόρφωση, εργασία, ταξίδια, μουσεία, θεάματα, ΜΜΕ, κοινωνική δικτύωση), προκειμένου να συμβάλλει στον εμπλουτισμό, την ανανέωση και τη δίκαιη διανομή των «μερισμάτων» του «κοινωνικού κεφαλαίου», όπως αυτό περιγράφεται από τον Putnam (2000).

2.2. Οι «οικογένειες φάρων»

Το επάγγελμα του φαροφύλακα ήταν πιο επίμοχθο κάποτε, πριν την αυτοματοποίηση των φάρων και τις υπόλοιπες διευκολύνσεις της σύγχρονης ζωής, κυρίως για εκείνους που εργάζονταν σε απομονωμένες και δύσβατες τοποθεσίες, όπου η επικοινωνία, η προσέγγιση και ο ανεφοδιασμός ήταν σύνθετες, χρονοβόρες και μερικές φορές επικίνδυνες διαδικασίες (Πετρομανιάτης, 1940· Παπαγεωργίου, 2019).

Τα καθήκοντα των φαροφυλάκων ακολούθησαν τις εξελίξεις στην τεχνολογία των φάρων και απλουστεύθηκαν, περιορίσθηκαν ή/και μεταλλάχθηκαν με το πέρασμα του χρόνου. Από την εποχή του Φάρου της Αλεξάνδρειας, στις αρμοδιότητες των φαροφυλάκων περιλαμβάνονται η συντήρηση του φωτιστικού μηχανήματος και ολόκληρου του φαρικού συγκροτήματος, η επιτήρηση άλλων πυρσών στην περιοχή αρμοδιότητας, η διάσωση και η περίθαλψη ναυαγών, η έπαρση και η υποστολή της σημαίας, η συλλογή μετεωρολογικών δεδομένων, η τήρηση ημερολογίων και αρχείων, η επικοινωνία με τους κυβερνήτες πλοίων, τους αλιείς και τις αρχές, η περιφρούρηση του φάρου έναντι πειρατικών επιθέσεων και άλλων κακόβουλων ενεργειών, ο καθαρισμός των οδών πρόσβασης, ακόμη και η υποδοχή και η ξενάγηση επισκεπτών (Κακαρούχα, 2023α· Κακαρούχα, 2023β).

Από την περίοδο της ταχείας ανάπτυξης της φαροδομίας (18ος-19ος αιώνας) έως και πριν μερικές δεκαετίες, που ξεκίνησαν η αυτοματοποίηση των φάρων και η απόσυρση του έμψυχου δυναμικού τους σε όλο τον κόσμο, σε κάθε σταθμό της ίδιας περιοχής υπηρετούσαν από δύο έως έξι άτομα, ανάλογα με την κατηγορία (δηλαδή το μέγεθος) του φωτιστικού μηχανήματος, του πύργου και των παρακείμενων βοηθητικών κτισμάτων. Το κυκλικό σχήμα υπηρεσιών έδινε τη δυνατότητα στους φαροφύλακες να αναπαύονται και να συναντούν τους οικείους τους, τουλάχιστον όποτε το επέτρεπαν οι αποστάσεις και οι καιρικές συνθήκες.

Εάν προβλεπόταν από τον κανονισμό λειτουργίας του φαρικού δικτύου, η (συνήθως πολυμελής) οικογένεια συνόδευε τον φαροφύλακα ή τον επισκεπτόταν σε αργίες και διακοπές. Η σύζυγος και τα τέκνα αναλάμβαναν ανεπίσημα καθήκοντα και συνέβαλλαν αμισθί στη φροντίδα του φάρου και την εξασφάλιση τροφής. Η διατήρηση της ατομικής υγείας και ασφάλειας ήταν βασική υποχρέωσή τους, καθώς η ιατρική μέριμνα δεν ήταν τακτική ή εύκολα προσβάσιμη. Γενικά, η θητεία στον φάρο γινόταν «οικογενειακή υπόθεση» και οι «οικογένειες φάρων», που μερικές φορές απαρτίζονταν από μέλη οικογενειών συνυπηρετούντων φαροφυλάκων, συνέθεταν ολόκληρα αυτόνομα και αυτοδιοικούμενα συστήματα, με πόρους, κανόνες και αρχές οργάνωσης και συμμετοχής στρατιωτικού τύπου (Πετρομανιάτης, 1940· Παπαγεωργίου, 2019· Moira, Mylonopoulos & Kakaroucha, 2024).

Η μεταφορά, η παραγωγή και η συντήρηση τροφής ήταν μείζον ζήτημα, ιδίως σε απομακρυσμένα από οικισμούς σημεία, δηλαδή σε απόκεντρους και υπεραπόκεντρους φάρους (π.χ. σε ακρωτήρια, βραχονησίδες, παραμεθόριες περιοχές). Το λιτό και επαναλαμβανόμενο διαιτολόγιο εμπλουτιζόταν με επεξεργασμένα τρόφιμα που μπορούσαν να συντηρηθούν για μεγάλο διάστημα. Αν το έδαφος και το κλίμα της περιοχής ευνοούσαν, κάποιες «οικογένειες» δημιουργούσαν μικρούς λαχανόκηπους, όπου μπορούσαν να καλλιεργούν οπωροκηπευτικά, αρωματικά και θεραπευτικά φυτά ή/και να εκτρέφουν πουλερικά, κουνέλια ή αμνοερίφια (Gregory, 2015· Κακαρούχα, 2023α· Κακαρούχα, 2023β). Γενικά, η προμήθεια ειδών διατροφής ή άλλων αγαθών αναγκαίων για τη διαβίωση στον φάρο, καθώς και εργαλείων, ανταλλακτικών, οικοδομικών υλικών κ.λπ. για τη συντήρηση του φαρικού συμπλέγματος, έπρεπε να προϋπολογίζεται εγκαίρως και σε συνάρτηση με τα καιρικά φαινόμενα, αλλά και τον προγραμματισμό των φαρικών αποστολών. Η μεταφορά τους ενείχε επικινδυνότητα, ενώ η παραγωγή και η κατανάλωσή τους απαιτούσαν συνεννόηση, ευρηματικότητα, προνοητικότητα και πειθαρχία από όλους τους ενοίκους ενός φάρου.

Ανεξάρτητα από τις πολιτικές, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ή τον βαθμό υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης σε κάθε εποχή, παιδιά που διέμεναν μόνιμα σε δυσπρόσιτους φάρους ήταν δύσκολο να παρακολουθούν με συνέπεια το σχολικό πρόγραμμα, αφού χρειαζόταν να διανύουν καθημερινά μεγάλες χερσαίες ή/και θαλάσσιες αποστάσεις. Εξάλλου, η παρουσία τους στους φάρους, που με σύγχρονους όρους συνιστούσε παιδική εργασία, ήταν ωφέλιμη, αν όχι απαραίτητη, ενώ για κάποια παιδιά ήταν πιο συναρπαστική και απελευθερωτική από τον εγκλεισμό στη σχολική αίθουσα (Κακαρούχα, 2023β). Έτσι, οι «οικογένειες φάρων» συμπλήρωναν ή υποκαθιστούσαν το σχολείο, αξιοποιώντας αυτοσχέδιες, εμπειρικές και βιωματικές, μεθόδους εκπαίδευσης, αλλά και βιβλία λογοτεχνικά, θρησκευτικού και πατριωτικού περιεχομένου, που οι υπηρεσίες διοίκησης φάρων διέθεταν στο προσωπικό τους (Διακόπουλος, συνέντευξη σε Σόβολο,

σε: Παγουλάτου-Κυπαρρίση, 2013). Πάντως, η πολιτειότητα υπήρξε διαχρονική επιδίωξη, εκ των ων ουκ άνευ συνιστώσα του φαρικού οικοσυστήματος, *modus vivendi* για τις «οικογένειες φάρων».

2.3. Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα σχετικά με το πολιτισμικό κεφάλαιο που αντιπροσωπεύουν οι φάροι ξεκίνησε στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής (Κακαρούχα, 2023β) και συνεχίζεται έως σήμερα. Ειδικά για τους πυρσούς του Ελληνικού Φαρικού Δικτύου, που πλέον αριθμεί περισσότερους από 1.600 φάρους, φανούς και φωτοσημαντήρες, με δεκάδες από αυτούς να αποτελούν διατηρητέα μνημεία, η μελέτη επικεντρώνεται σε συμβολικές διαστάσεις και ερμηνείες τους.

Η έρευνα πεδίου περιλαμβάνει επιτόπια καταγραφή σε φαρικές περιοχές της Ελλάδας (π.χ. τοποθεσία, πρόσβαση, παρουσία φαροφύλακα) και συνεντεύξεις με άτομα που έχουν εργασθεί (φαροφύλακες) ή ζήσει (συγγενείς φαροφυλάκων) σε ελληνικούς φάρους ή/και τους έχουν εντάξει στην επαγγελματική δραστηριότητά τους (π.χ. μηχανικοί, ζωγράφοι, φωτογράφοι, συγγραφείς), αναδεικνύοντας τον πολύσημο ρόλο τους στην πολιτισμική διαδρομή της χώρας.

Η έννοια της πολιτειότητας που συζητείται εδώ προέκυψε απροσχεδίαστα, κυρίως από τη θεματική ανάλυση συνεντεύξεων με συγγενείς (τέκνα, ανίψια, εγγόνια) φαροφυλάκων, οι οποίοι πέρασαν μέρος της παιδικής και εφηβικής ηλικίας τους, είτε μόνιμα είτε περιστασιακά, σε φαρικά συγκροτήματα, από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Συγκεκριμένα, έχουν πραγματοποιηθεί ημιδομημένες συνεντεύξεις με οκτώ άνδρες και τέσσερις γυναίκες (γεννηθέντες και γεννηθείσες, αντίστοιχα, τις δεκαετίες 1950 και 1960), που προσεγγίζονται μέσω της ομάδας «Ελληνικοί Φάροι και Φαροφύλακες» στο Facebook. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με το συμβολικό αποτύπωμα των φάρων και τις δυνατότητες περαιτέρω αξιοποίησής τους ως πολιτισμικών πόρων. Τα άτομα που έχουν συμμετάσχει στην έρευνα διέμειναν σε έναν έως τρεις φάρους, σε διαφορετικά σημεία της χώρας, τα οποία δεν κατονομάζονται, ούτως ώστε να διασφαλισθεί η προστασία των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων. Για ορισμένους, η τοποθεσία του φάρου ταυτιζόταν με τον τόπο καταγωγής ή ήταν πλησίον αυτού, ενώ για άλλους σηματοδοτούσε μετακίνηση (ίσως περισσότερες από μία), αποκοπή από το οικείο περιβάλλον και προσαρμογή στις ειδικές συνθήκες που όριζε κάθε νέα εγκατάσταση.

2.4. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι φάροι ως κτήρια, τόποι και αλληγορίες περικλείουν ζωηρές αντιθέσεις, οι οποίες συνενώνονται αρμονικά στην πολυπρόσωπη φυσιογνωμία τους: φως-σκοτάδι, ζωή-θάνατος, αναχώρηση-επιστροφή, αποτροπαϊκότητα-θελκτικότητα, απομόνωση-κοσμοπολιτισμός, παράδοση-καινοτομία κ.ο.κ. Τα πρόσωπα της έρευνας υπογραμμίζουν την πρακτική και συμβολική σημασία των φάρων, επιστρέφουν με νοσταλγία στις περιόδους της ζωής τους κοντά σε φαροφύλακες και αφηγούνται με συγκίνηση περιστατικά από εκείνα τα χρόνια.

Οι θεματικές κατηγορίες που διακρίνονται κατά την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων είναι ποικίλες (π.χ. οικογενειακές σχέσεις, επικοινωνία με ναυτιλλομένους/γειτονικές κοινότητες/κεντρική διοίκηση, εξοικείωση με τον θάνατο, αυτογνωσία/πνευματικότητα, υλική/άυλη κληρονομιά των φάρων). Το ζήτημα της πολιτειότητας, αν και δεν αναφέρεται ρητά, περιγράφεται, τίθεται περιφραστικά ή υπονοείται σε πολλές από τις απαντήσεις-εξιστορήσεις.

Συγκεκριμένα, κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι χαρακτηρίζουν τους φάρους ως *«σχολεία ζωής»* και *«φυτώρια ευσυνειδησίας και αλληλεγγύης»*, καθώς οι συνθήκες του φαρικού πεδίου υπαγόρευαν και ενίσχυαν τη συλλογικότητα, την ευρηματικότητα, την αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι ένοικοι-επισκέπτες ενός φάρου αισθάνονταν την υποχρέωση να υποστηρίζουν τους φαροφύλακες στο απαιτητικό έργο τους, να εισφέρουν στις καθημερινές εργασίες, να αναζητούν εφικτές και βιώσιμες λύσεις για πάγια και έκτακτα προβλήματα, ενώ κινητοποιούνταν για τη διάσωση και τη φιλοξενία ναυαγών χωρίς διακρίσεις. Ένας συνεντευξιαζόμενος πιστεύει ότι σήμερα νοιάζεται για τον συνάνθρωπο και ασχολείται με τα κοινά, επειδή είναι κάτι που *«διδάχθηκε από τον φάρο»*, ενώ

κάποια συνεντευξιαζόμενη εξηγεί ότι οι, αυτονόητες για την ίδια, κοσμοπολίτικες αντιλήψεις και η ανοικτότητά της στην ετερότητα οφείλονται στα βιώματα σε φάρους.

Σύμφωνα με άλλες συνεντεύξεις, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών φύλων και ηλικιών ήταν προς όφελος της ανάπτυξης αρετών και δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση και ο σεβασμός. *«Στον φάρο δεν υπήρχαν αγορίστικες και κοριτσίστικες δουλειές»*, επισημαίνει μια συνεντευξιαζόμενη. *«Μπορεί κάποιες δουλειές να χρειάζονταν περισσότερη δύναμη και αντοχή, όμως ο αδελφός μου έμαθε να καθαρίζει τζάμια και να μπαλώνει ρούχα, όπως κι εγώ έμαθα να ψαρεύω και να κάνω κουπί»*. Σύμφωνα με άλλη μαρτυρία, πολύ σημαντική ήταν επίσης η συνύπαρξη με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. *«Το ότι δεν υπήρχε γειτονιά, όπου θα έβρισκα παιδιά της ηλικίας μου, μου έδωσε την ευκαιρία να παρακολουθώ τους μεγαλύτερους, να ακούω με προσοχή τις ιστορίες τους, να μαθαίνω από αυτούς για τα έθιμα και τις παραδόσεις του τόπου μας»*, δηλώνει ένας συνεντευξιαζόμενος. Με άλλα λόγια, η συγκατοίκηση εντός μιας *«διευρυμένης οικογένειας»*, αυτής της *«ιδιόρρυθμης οικοκοινότητας»* του φάρου, φαίνεται ότι ευνοούσε τη διαγενεακή επικοινωνία, ενδυνάμωνε τους δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της και μεγιστοποιούσε την κοινωνική δημιουργικότητα, ενώ, αντιθέτως, δεν άφηνε περιθώρια για εγωκεντρισμό ή πρόταξη του ατομικού συμφέροντος.

Η ζωή σε φάρους θεωρείται από τους συνεντευξιαζόμενους εξίσου καθοριστική για την ανάπτυξη οικολογικής πολιτειότητας. Εννέα στις δώδεκα συνεντεύξεις αναφέρονται επανειλημμένως και εκτενώς σε θέματα, όπως ο *«θαυμασμός για την ομορφιά της φύσης»*, η *«αγάπη για όλα τα πλάσματα του Θεού»*, η *«φροντίδα για τη γη που μας γεννά και μας τρέφει»*. Η τοποθεσία, η απομόνωση και οι δυσκολίες στην τροφοδοσία συνεπάγονταν διαρκή έκθεση στο φυσικό περιβάλλον και συνετή διαχείριση των διαθέσιμων πόρων. Η βιωματική σύνδεση με τη φύση, ως πεδίο εργασίας, εκπαίδευσης και αναψυχής, καθώς και η επίγνωση των περιορισμών που αυτή επιβάλλει, λειτούργησαν *«υπέρ μιας περίπου αυτόματης οικολογικής ευαισθησίας που σήμερα είναι πιο πολύτιμη από ποτέ»*.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδόν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι *«χάρη στους φάρους έμαθαν να αγαπούν να διαβάζουν»*. Μακριά από το σχολείο, ελλείψει ποικιλίας δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου και εξαιτίας του εδαφικού ανάγλυφου ή των καιρικών φαινομένων, τα παιδιά των «οικογενειών φάρων» στρέφονταν στα βιβλία, που θεωρούσαν *«φίλους και συνεργάτες, που σαν το κύμα έπαιρναν το μυαλό μακριά και το έφερναν πίσω στην πραγματικότητα με φρέσκες ιδέες»*. Ακόμη και η ανάγνωση εφημερίδας παρουσίαζε ενδιαφέρον για τα παιδιά, γινόταν αφορμή για συγκέντρωση μικρών και μεγάλων γύρω από μια λάμπα ή κοντά στην εστία, ενώ ταυτόχρονα αποτέλεσε την αφετηρία για τη σημερινή *«ανάγκη για ενημέρωση και προσπάθεια να αλλάξουν μερικά από όσα δυσάρεστα συμβαίνουν στον κόσμο»*.

3. Συμπεράσματα

Η χρονική απόσταση από την παιδική ηλικία και η φυσική απομάκρυνση από το συναρπαστικά άγριο και συνάμα ανακουφιστικά οικείο φαρικό τοπίο είναι πιθανόν να επηρεάζουν θετικά τις αντιλήψεις των ενήλικων σήμερα συμμετεχόντων στην έρευνα, νεαρών μελών «οικογενειών φάρων» κατά τις δεκαετίες 1950-1970. Η μνήμη εξωραΐζει, ίσως και εξιδανικεύει, ορισμένες καταστάσεις, ενώ η βιωματική και γενεαλογική σύνδεση με το πολιτισμικό - κοινωνικό, φυσικό και κατασκευασμένο - οικοσύστημα των φάρων τροφοδοτεί με ευγνωμοσύνη, αγαλλίαση και ρομαντισμό τις αφηγήσεις τους. Η υποκειμενικότητα είναι συμβατή με τις μεθόδους ποιοτικής έρευνας, καθώς φωτίζει διακριτικά πτυχές των υπό συζήτηση θεμάτων, χωρίς πρόθεση για γενίκευση των διαπιστώσεων.

Σε ό,τι αφορά την πολιτειότητα, η οποία εντάχθηκε αυθόρμητα στη συζήτηση από τους ίδιους τους συνεντευξιαζόμενους, φαίνεται ότι αποτελούσε αναγκαιότητα για τη διαβίωση και την επιβίωση στους φάρους, αλλά και εγνωσμένη από τους ίδιους αξία και επιλεγμένη πορεία ζωής. Η άσκηση στην ιδιότητα του πολίτη κατέστη μέλημα των «οικογενειών φάρων», οι οποίες, παράλληλα με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα ή μακριά από αυτό, μύησαν τα νεαρά μέλη τους στην

αλληλοβοήθεια, τον γόνιμο διάλογο, την τήρηση κανόνων, την εξοικονόμηση πόρων, τη μέριμνα για τα ανθρώπινα και τα μη ανθρώπινα όντα, τη δικαιοσύνη.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο των φάρων μελετάται, αναδεικνύεται και διατηρείται μέσω στοχευμένων δράσεων σε όλο τον κόσμο. Ειδικά οι διαστάσεις που αφορούν στην πολιτειότητα μετουσιώνονται σε δραστηριότητες που εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική πράξη, συντελούν στην προστασία της υλικής και άυλης παρακαταθήκης των φάρων, αποκαλύπτουν δημιουργικούς τρόπους συμμετοχής στην κοινωνική ζωή. Επαγγελματίες στον χώρο της διά βίου μάθησης ή/και ενεργοί πολίτες ασχολούνται συστηματικά με τις «οικογένειες φάρων», που πολλές δεκαετίες νωρίτερα «δίδαξαν» με το παράδειγμά τους πολλά από εκείνα που οφείλουμε να γνωρίζουμε και να πράττουμε ως κοινωνικά όντα σήμερα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Κακαρούχα, Π. (2023α). Έλληνες φαροφύλακες: Συμπαραστάτες των ναυτιλλομένων, «κατά θάλασσαν στρατός» ή θεματοφύλακες της πολιτιστικής κληρονομιάς των φάρων;. *Ναυτική Επιθεώρηση, 183*(625), 18-37.

Κακαρούχα, Π. (2023β). *Οι ελληνικοί παραδοσιακοί φάροι ως πολιτισμικό και τουριστικό κεφάλαιο.* Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα. http://dx.doi.org/10.26265/polynoe-5017

Κατσίμπρας Α., & Κεχαγιάς Χ.-Θ. (2019). Πολιτειότητα και Αμοιβαιότητα στο σύγχρονο Σχολείο: μια φιλοσοφική προσέγγιση. *Επιστήμες Αγωγής*, *2019*(1), 39-56. https://doi.org/10.26248/.v2019i1.434

Παγουλάτου-Κυπαρρίση, Κ. (επιμ.) (2013). *Πετρόκτιστοι Φάροι. Ταίναρο και Μαλέας*. Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.

Παπαγεωργίου, Γ. (2019). *Ελληνικοί Πέτρινοι Φάροι*. Αθήνα: ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ Α.Β.Ε.Ε.

Πετρομανιάτης, Λ. (1940). *Φαροφύλακες. Με τους ερημίτες των ελληνικών ακτών*. *Ένα πρωτότυπο ρεπορτάζ που εδημοσιεύθη εις την Βραδυνήν* (2009, ανατύπωση). Αθήνα: Υπηρεσία Ιστορίας Ναυτικού.

Ξενόγλωσση

Fenton, L. (2005). Citizenship in Private Space. *Space and Culture*, *8*(2), 180-192. https://doi.org/10.1177/1206331205274810

Fulghum, R. (2004). *All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten. Uncommon Thoughts on Common Things*. 25th Anniversary Edition. New York: Ballantine Books.

Gregory, E. (2015). Experience: I grew up in a remote lighthouse. 20.03.2015. https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2015/mar/20/experience-grew-up-lighthouse-tasmania-australia?fbclid=IwAR2xVBk572pNBRgrylKyAOz2chgWQdEJB_1_Cm9WGKKGleiGkgqVREbIv-Y

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.

Habermas, J. (1991). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: The MIT Press.

Haste, H. (2010). Citizenship education: A critical look at a contested field. In: Sherrod, L.R., Torney-Purta, J., & Flanagan, C.A. (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 161-188). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Jones, E., & Gaventa, J. (2002). *Concepts of Citizenship: A Review.* Sussex: Institute of Development Studies.

Kester, K. (2023). Global citizenship education and peace education: Toward a postcritical praxis. *Educational Philosophy and Theory*, *55*(1), 45-56. https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2040483

Lister, R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children?. *Theoretical Inquiries in Law, 8*(2), 693-718. https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165

Moira, P., Mylonopoulos, D., & Kakaroucha, P. (2024). "Lighthouse families" in Greece: Their contribution to forming and preserving coastal cultural identities. In: Bonora, L., Catelani, M., De Vincenzi, M., & Matteucci, G. (Eds.), *Tenth International Symposium "Monitoring of Mediterranean Coastal Areas: Problems and Measurement Techniques"* (pp. 448-458). Firenze University Press. https://doi.org/10.36253/979-12-215-0556-6.41

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.

Schugurensky, D., & Myers, J.P. (2003). Citizenship education: Theory, research and practice. *Encounters on Education, 4*, 1-10. https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v4i0.655

Van Gunsteren, H.R. (1988). Admission to Citizenship. *Ethics, 98*(4), 731-741. https://www.jstor.org/stable/2380894

Vesterinen, V.-M., Tolppanen, S., & Aksela, M. (2016). Toward citizenship science education: what students do to make the world a better place?. *International Journal of Science Education, 38*(1), 30-50. http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2015.1125035

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΖΩΗΣ ‘Η ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΓΚΗΣ;

Κοζιάκη Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 – Msc Εκπαιδευτική Ψυχολογία
Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον ως προς την ύπαρξη σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, την αναγκαιότητα ή μη αυτών αλλά και τη δυναμική τους.

Το σχολείο και η οικογένεια, μέχρι πρόσφατα, αποτελούσαν δυο αποκλίνοντα πεδία, μεταξύ των οποίων η δυνατότητα για συνεργασία και επικοινωνία ήταν εντελώς περιορισμένη. Οι εκπαιδευτικοί ήταν οι μόνοι που επιτρεπόταν να έχουν λόγο ως προς τη σχολική συμπεριφορά και επίδοση των παιδιών ενώ οι γονείς απαγορευόταν να παρέμβουν με τον οποιοδήποτε τρόπο στις σχολικές διεργασίες και αυτό ήταν μια συνθήκη που κατά καιρούς οδήγησε σε αμοιβαία εχθρότητα.

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να ερευνήσει μέσω συστηματικής ανασκόπησης μέσα από 10 μελέτες, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας και την επιρροή τους στη σχολική διαδικασία και την επίδοση των μαθητών. Τα ευρήματα έδειξαν πως ο συνδυασμός δυνατών θετικών σχέσεων μεταξύ των δυο ομάδων με τα υψηλά επίπεδα σχολικής ικανοποίησης, προωθούν την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ψυχική υγεία.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, οικογένεια, γονεΙκή εμπλοκή, γονεϊκή συμμετοχή, σχέση

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια το σχολείο ως κοινότητα αποτελεί καίριο παράγοντα για τη σύγχρονη κοινωνία αφού προετοιμάζει τους νέους για την ενσωμάτωσή τους σε αυτήν. Ο ρόλος του φυσικά δεν περιορίζεται μόνο εκεί αφού σε πολλές περιπτώσεις η οικογένεια φαίνεται να έχει αποτύχει ως προς τη σωστή διαπαιδαγώγηση, ένταξη αλλά και στην ορθή αντιμετώπισή διαφόρων καταστάσεων από το παιδί, που παρουσιάζονται είτε μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής ζωής, είτε μέσα στα πλαίσια της σχολικής ζωής. Απόροια όλων των παραπάνω είναι η κρίση των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας.

Οι σχέσεις σχολείου - οικογένειας και συγκεκριμένα οι καλές σχέσεις, αποτελούν τον πρωταγωνιστή στη δημιουργία και διατήρηση της ήρεμης ψυχολογικής ανάπτυξης των παιδιών, στην ευημερία τους καθώς και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Δυστυχώς όμως αυτό δεν ήταν πάντα εφικτό είτε λόγω μη προθυμίας κάποιας από τις δυο πλευρές, είτε λόγω αυξημένων υποχρεώσεων, είτε ακόμα και λόγω απάθειας. Αποτέλεσμα επομένως όλων των προαναφερθέντων, ήταν ο περιορισμός της επικοινωνίας των δυο κοινοτήτων σε πολύ τυπικές συναντήσεις για ζητήματα καθαρά διαδικαστικά (τυπική ενημέρωση, βαθμολογίες κ.α.). Το σχολείο διατηρούσε πάντα μια αποστασιοποιημένη θέση αφού υπήρχε η νοοτροπία πως από τη στιγμή της εισόδου του παιδιού στη σχολική κοινότητα μέχρι και την ώρα της αποχώρησής του, ο μόνος υπεύθυνος και λογοδοτούμενος για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο εκπαιδευτικός. Οι γονείς απαγορευόταν να παρέμβουν με τον οποιοδήποτε τρόπο στα πλαίσια της σχολικής ζωής. Όπως ανέφερε ο Waller το 1932, γονείς και εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονταν ως ΄΄φυσικοί εχθροί με μια και μοναδική συνιστώσα: να αντιμάχονται ο ένας τον άλλον΄΄(σ.68).

Σε βάθος χρόνου όμως και έπειτα από μια σειρά ερευνητικών ευρημάτων, εκδηλώθηκε η πεποίθηση πως η επιτυχία ενός παιδιού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις φιλοδοξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού (Bernstein, 1975 Bourdieu & Passeron, 1990).

Οι καθημερινές ανάγκες αλλά και τα διάφορα περιστατικά που παρατηρήθηκαν κατά καιρούς κατά τη διάρκεια της ημέρας μέσα στη σχολική κοινότητα, ενέτειναν και απαίτησαν τη δημιουργία συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται διάφορες μορφές ανάμειξης των γονέων στη σχολική κοινότητα με πιο πρόσφατες εκείνες των Epstein, & Salinas 1992 1995 Connors & Epstein, 1995.

Στο σημείο αυτό δεν πρέπει να παραληφθεί πως ο βαθμός υιοθέτησης και καθιέρωσης στοχευμένων πρακτικών, διαφοροποιείται από σχολείο σε σχολείο ανάλογα με τις αντιλήψεις της εκάστοτε σχολικής κοινότητας για το αν ο ρόλος των γονέων θα έχει την ιδιότητα της απλής ΄έμπλοκής΄΄ή εκείνη της ΄΄συμμετοχής΄΄.

Για το λόγο αυτό η εργασία δομήθηκε πάνω σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος, που αφορά το θεωρητικό πλαίσιο και στο δεύτερο μέρος, που αφορά τα ευρήματα της έρευνας, συνοδευόμενο από τη συζήτηση και τις διαπιστώσεις που προέκυψαν. Στο τέλος παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Γονεϊκή εμπλοκή και Γονεϊκή συμμετοχή

Παραδοσιακά, η ανατροφή των παιδιών υπήρξε βασικό καθήκον της οικογένειας, η οποία από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους έπρεπε να βρει τρόπο πραγματοποίησης και των αναγκών διαβίωσης αλλά και της εκπαίδευσης και αγωγής τους. Η ΄΄υποχρέωση΄΄ της εκπαίδευσης, σε βάθος χρόνου μετατοπίστηκε στους φιλοσόφους και τους παιδαγωγούς μέχρι το σήμερα όπου την βαρύτατη αυτή ευθύνη έχει αναλάβει το σχολείο. Μια ευθύνη, η οποία δεν περιορίζεται μόνο σε μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ψυχολογικό και ηθικό.

Για την πραγματοποίηση λοιπόν της παραπάνω απαίτησης, αδήριτη ανάγκη είναι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, γνωστή με τον διαδεδομένο πλέον όρο ‘’γονεϊκή εμπλοκή΄΄.

Ο όρος ΄΄γονεϊκή εμπλοκή΄΄αποτελεί έναν πολυσύνθετο όρο, ο οποίος σύμφωνα με εκτενείς έρευνες αφορά σε μια διαρκώς εξελλισόμενη διαδικασία (Χατζηχρήστου, 2011) ενώ περιγράφει επίσης τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Πεντέρη – Πετρογιάννης, 2013). Οι Turnbull, Erwin, Soodak and Shogren (2011) ορίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων ως μια κατάσταση όπου οι δυο κοινότητες έρχονται σε αμοιβαία κατανόηση του γνωστικού υπόβαθρου και της κρίσης της αντίθετης πλευράς, εστιάζοντας στη συνεργασία μεταξύ των δυο.

Τα τελευταία χρόνια, εξετάζεται κατά πόσο ο όρος ΄΄γονεϊκή εμπλοκή΄΄αντιπροσωπεύει τις σύγχρονες αντιλήψεις για τον πολυσύνθετο χαρακτήρα της συμμετοχής του οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και τρίτων ατόμων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντ’αυτού, έχουν προταθεί όροι όπως, γονεϊκή συμμετοχή, σχέσεις σχολείου – οικογένειας, εκπαιδευτική συμμαχία.

Οι όροι ΄΄γονεϊκή εμπλοκή΄΄και ΄΄γονεϊκή συμμετοχή΄΄συχνά χρησιμοποιούνται ενναλλακτικά στη βιβλιογραφία ως συνώνυμοι. Ο παραπάνω ισχυρισμός όμως δεν είναι σωστός αφού η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται αποκλειστικά στη συμμετοχή της οικογένειας σε σχολικές διαδικασίες έπειτα από απόφαση του διδακτικού προσωπικού (Tomlison, 1991), ενώ ο όρος γονεϊκή συμμετοχή εστιάζει στον ενεργό ρόλο τον γονέων σε διαδικασίες που αφορούν στη διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (Soliman, 1995). Προκειμένου να αντιληφθούμε καλύτερα την παραπάνω διαφορά, αρκεί μόνο να αναφέρουμε ένα παράδειγμα που αφορά τον αθλητισμό, το οποίο αποτυπώνεται στον Συμεού (2005:173): «Σε μια αθλητική συνάντηση οι θεατές εμπλέκονται ως εξωτερικοί παράγοντες από τις κερκίδες του σταδίου αλλά δεν έχουν δικαιώματα ενώ οι αθλητές συμμετέχουν και αναλαμβάνουν δράση.

2.2. Μορφές Γονεϊκής Εμπλοκής

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ένας μεγάλος αριθμός μορφών και ενεργειών γονεϊκής εμπλοκής (Clark, 1983;1993; Epstein, 1985; Sutherland, 1991; Epstein & Dauber, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Sanders, 1998; Γεωργίου, 2000; Μπόνια κ.ά., 2007).

Η μορφολογία της γονεϊκής εμπλοκής διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα αναλόγως με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Εμπεριέχει όμως βασικούς παράγοντες όπως είναι η γονεϊκή μέριμνα, η επικοινωνία, η υποστήριξη του σχολικού έργου, η μάθησης στο σπίτι και η λήψη αποφάσεων σε συνεργασία με την κοινότητα (Epstein, 2001). οι οποίοι επικρατούν ευρέως ανεξαρτήτως εθνικότητας.

Συγκεκριμένα, η γονεϊκή μέριμνα εμπεριέχει την ομαλή μετάβαση του παιδιού από τη μια βαθμίδα στην άλλη, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και διαδικασιών που απαιτούνται προκειμένου να αντεπεξέλθουν τα παιδιά στις σχολικές ανάγκες και απαιτήσεις, την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης αλλά και τη διατήρηση μιας σταθερά καλής ψυχολογίας και εσωτερικού κόσμου ευρύτερα.

Η επικοινωνία αφορά σε αυτό ακριβώς που λέει και η ίδια η λέξη. Στην επικοινωνία δηλαδή είτε των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είτε των εκπαιδευτικών με τους γονείς, για θέματα άλλοτε τυπικά (συναντήσεις, βαθμοί), άλλοτε γνωστικού περιεχομένου (μαθησιακές επιδόσεις, συμμετοχή) και άλλοτε συμπεριφοράς, με την μια από τις δυο πλευρές να κάνει κάθε φορά την πρώτη κίνηση.

Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου εστιάζει στην προσφορά κάθε μορφής εθελοντικής εργασίας των γονέων στη σχολική κοινότητα (επισκευές, αγορά διαφόρων υλικών, σχεδιασμός εορτών κ.α.)

Η μάθηση στο σπίτι εστιάζει στην παροχή βοήθειας στις κατ'οίκον εργασίες ενώ η λήψη αποφάσεων αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων σε θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Γονεϊκή Εμπλοκή

Παρά τη σπουδαιότητα αλλά και την αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου και οκογένειας, δεν καθίσταται πάντα δυνατή η επίτευξή της. Η εθνικότητα των δυο ομάδων, το γνωστικό τους επίπεδο, το κοινωνικοπολιτικό τους επίπεδο, η κουλτούρα τους, οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες καθώς και τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε ομάδας, αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες επιρροής της σχέσης μεταξύ των δυο (Keyes, 2002).

Είναι προφανές πως η εμπλοκή των γονέων όταν αυτή είναι αποδεκτή από τη σχολική μονάδα, επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως αυτούς που αναφέραμε παραπάνω. Όταν αυτοί οι παράγοντες δέχονται αλλαγές, θα αλλάξει και ο τρόπος εμπλοκής των γονέων στη σχολική κοινότητα αλλά και στη σχέση με το διδακτικό προσωπικό. Παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί, την οικογένεια αλλά και τη σχολική μονάδα, ταξινομούνται ως οι πιο σημαντικοί (Fan & Williams, 2009).

2.3.1. Παράγοντες που αφορούν το παιδί

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς, το φύλο και η ηλικία του παιδιού επηρεάζει το μέγεθος της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή. Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη που φοιτά το παιδί, τόσο μειώνεται η επιθυμία των γονέων να συμμετέχουν, σε αντίθεση με τους γονείς μικρότερων τάξεων όπου συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Επίσης, έχει αποδειχθεί πως οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται πιο ενεργά στα σχολικά δρώμενα των παιδιών τους αφού συνηθίζεται τα αγόρια να έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και πιο προληματικές συμπεριφορές σε σχέση με τα κορίτσια (Cripps & Zyromski, 2015). Τέλος, σε περιπτώσεις παιδιών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες ή κάποιου είδους αναπηρία, η εμπλοκή των γονέων συγκεκριμενοποιείται καθαρά και μόνο στην επικοινωνία με τους ειδικούς παδαγωγούς για τις παρεμβάσεις που χρήζουν εφαρμογή στο παιδί τους.

2.3.2. Παράγοντες που αφορούν την οικογένεια

Η οικογένεια και τα χαρακτηριστικά αυτής, αποτελούν κυρίαρχο παράγοντα ως προς την ύπαρξη ή μη της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο καθώς και τη δυναμική της. Το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, το μορφωτικό επίπεδο και το ταξικό επίπεδο δομούν κάποια από αυτά τα χαρακτηριστιά των γονέων, τα οποία επηρεάζουν τη διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής.

Σημαντικό ρόλο παίζουν, επίσης, οι προσωπικές σχολικές εμπειρίες των γονέων (Keyes, 2000:114; Chrispeels & Rivero, 2001:122) και η εμπλοκή των δικών τους γονέων, όσον αφορά στη γονεϊκή εμπλοκή, και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας του παιδιού (Mapp, 2002:8; Haack, 2007:53; Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009:37).

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ανά καιρούς, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι γονείς με χαμηλό κοινωνικομορφωτικό επίπεδο δείχνουν απροθυμία συνεργασίας με το θεσμό του σχολείου και έχουν χαμηλότερες προσδοκίες σε σχέση με εκείνες των εκπαιδευτικών (Μάνεσης, 2007:176). Ακόμα, στερούνται βασικών γνώσεων ακόμα και για τις τυπικές διαδικασίες ενώ παράλληλα δεν μπορούν να παρέχουν κανενός είδους βοήθεια στις σχολικές εργασίες των παιδιών. Αντίθετα, οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, φροντίζουν να έχουν ενεργό συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα ενώ είναι πιο άνετοι σε επίπεδο επικοινωνίας με το σχολείο.

Τέλος, ο κοινωνικός περίγυρος των γονέων επηρεάζει επίσης τη διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής, αφού οι γονείς εκείνοι που διατηρούν ποιοτικές σχέσεις εμπλουτίζονται με πρόσθετους εκπαιδευτικούς πόρους, με αποτέλεσμα να έχουν υψηλότερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (Μυλωνάκου & Μασούρου, 2010). Με βάση τα παραπάνω επομένως, οι μαθητές τείνουν να έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν οι γονείς τους αποτελούν ενεργό κομμάτι της σχολικής τους ζωής.

2.3.3. Παράγοντες που αφορούν το σχολείο

Θα ήταν μεγάλη παράλειψη αν δεν αναφερόμασταν στο γεγονός πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών, οι πεποιθήσεις τους αλλά και οι πρακτικές τους, το σχολικό κλίμα και φυσικά οι σχολικές προκλήσεις, αποτελούν επίσης καταλυτικούς παράγοντες, ίσως και τους πιο σημαντικούς απ' όσους αναφέρθηκαν, στη διαδικασία επιρροής της γονεϊκής εμπλοκής.

Η υιοθέτηση στάσεων και πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ως προς την αναγνώριση της οικογένειας ως ισότιμου εταίρου στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την ενημέρωση (Mapp, 2002:12), επηρεάζουν επίσης τη γονεϊκή εμπλοκή. Έχει παρατηρηθεί πως οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών αυξάνονται όταν εκπαιδευτικοί και γονείς συνεργάζονται, επικοινωνούν και συμμαχούν για το καλύτερο απότέλεσμα.

Τέλος, ο Διευθυντής επηρεάζει σημαντικά την παραπάνω διαδικασία μέσω παρότρυνσης και των δυο κοινοτήτων για αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία.

3. Είναι απαραίτητη τελικά η Γονεϊκή εμπλοκή;

Εδώ και πολλές δεκαετίες, τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς, φανερώνουν πως οι μαθητές επιτυγχάνουν πολύ καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν οι γονείς τους έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση (Domina 2005, Muller 1995, 1998 Sui Chu & Willms 1996). Βέβαια, δεν αποδεικνύουν όλες οι μελέτες τον παραπάνω ισχυρισμό αφού υπάρχουν και εκείνες που ισχυρίζονται πως η εμπλοκή των γονέων είναι κυρίως αποτέλεσμα εγωισμού και αντίδρασης στις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά τους (Catsampis 2001, Desimone 2001).

Οι Robinson & Harris 2014, πραγματοποίησαν μια έρευνα κατά την οποία φοιτητές προσπάθησαν να καθορίσουν τον βαθμό εμπλοκής των γονέων και τις ενέργειες αυτών που τους οδήγησαν στην επιτυχία. Οι απαντήσεις των ομάδων εστίασης εστίασαν σε τέσσερις παράγοντες:

α) οι γονείς είχαν υποστηρικτικό ρόλο στη σχολική αλλά και εξωσχολική ζωή των παιδιών τους ενώ δεν πίεζαν για την ακαδημαϊκή επιτυχία, β) οι γονείς καλλιέργησαν την έννοια της σπουδαιότητας του σχολείου, γ) η επιλογη ιδιωτικών ιδρυμάτων από τους γονείς θεωρώντας τα περισσότερο ποιοτικά, δ) απόδοση χαρακτηριστικών επιθέτων από τους γονείς όπως ¨είσαι

καταπληκτικός, το ήξερα ότι θα πετύχαινες¨, θεωρήθηκε ενθαρρυντική και τιμητική κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής.

Άλλες έρευνες που ασχολήθηκαν με το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής στην μαθησιακή διαδικασία, κατέδειξαν αρνητικά αποτελέσματα που αφορούν κυρίως την αρνητική στάση των μαθητών ως προς τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς, εξαιτίας της καλής σχέσης μεταξύ των δυο.

4. Μέθοδος της έρευνας

4.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε μέσα από τη συστηματική ανασκόπηση 10 σύγχρονων μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας, να εξάγει συμπερασμάτα όσο αναφορά τη σχέση οικογένειας – σχολείου καθώς και την αναγκαιότητα ή μη αυτής ως συνέπεια στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ψυχική υγεία των παιδιών. Κατά τη διάρκεια λοιπόν της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι η σχέση σχολείου – οικογένειας με την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών;
- Ποια είναι η σχέση σχολείου – οικογένειας με την ψυχική υγεία των παιδιών;
- Ποια είναι τα οφέλη από τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών;
- Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ των δυο κοινοτήτων;

4.2. Το δείγμα της έρευνας και η συλλογή του υλικού

Ως δείγμα μελετήθηκαν 10 διεθνείς έρευνες οι οποίες επικεντρώνονται κυρίως στις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών για το αν η σχεση σχολείου – οικογένειας αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την επιτυχή ή όχι ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών αλλά και της ψυχικής τους ευημερίας κατά τα σχολικά τους χρόνια.

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε από 20 Ιανουαρίου του 2025 έως 20 Φεβρουαρίου του 2025. Η συλλογή υλικού προήλθε από έρευνα σε διάφορες μηχανές αναζήτησης, επιστημονικών άρθρων, μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών.

Μετά το πέρας ενδελεχούς αναζήτησης, πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια επιλογή μεταξύ των ερευνών που μελετήθηκαν, με την ίδια να καταλήγει στις 10 πιο πρόσφατες και εγγύτερες επί του θέματος.

4.3. Περιορισμοί της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η παρούσα έρευνα βασίστηκε στη συστηματική ανασκόπηση της ερευνήτριας, επιστημονικών άρθρων και παρόμοιων ερευνών στην ελληνόγλωση και ξενόγλωση βιβλιογραφία, Το μικρό δυστυχώς, λόγω περιορισμένου χρόνου της ερευνήτριας, μέγεθος του δείγματος, αποτελεί σημαντικό περιορισμό της έρευνας διότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και δεν καθίσταται εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, οι μελέτες περιορίζονται κυρίως στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών και όχι των γονέων και των διευθυντών που αποτελούν τους άμεσα εμπλεκόμενους. Για τους παραπάνω λόγους, δεν εξάγεται μια πλήρης εικόνα για τις σχέσεις μεταξύ των δυο ομάδων.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν αυτό στο οποίο λίγο πολύ όλοι θα θέλαμε να καταλήξουμε είτε ως γονείς είτε ως εκπαιδευτικοί. Ο ενεργητικός ρόλος της οικογένειας στα πλαίσια

της σχολικής ζωής σε σημείο που δεν υπερβαίνει τα όρια που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί, η επικοινωνία από την πλευρά των γονέων όχι μόνο για τυπικούς λόγους αλλά για ουσιαστικούς και η επιθυμία για την καθημερινή σχολική πορεία και ανάγκες αυτής, αποτελούν χαρακτηριστικά που καθρεφτίζουν μια σχέση δυνατή, με γερές βάσεις και κυρίως υγιής μεταξύ των δυο ομάδων. Η άποψη που διαμορφώνεται και από την πλευρά των γονέων αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, είναι η μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στη σχολική καθημερινότητα. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα φαίνεται να είναι εκείνοι που την αποζητούν και περισσότερο. Και τα 10 άρθρα τα οποία επιλέχθηκαν για την παρούσα έρευνα, καταλήγουν στο 100% στα παραπάνω αποτελέσματα.

Φυσικά υπάρχουν και εκείνες οι έρευνες (μικρές σε αριθμό) που δηλώνουν πως είναι αρκετές οι φορές που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως έλεγχο τη γονεϊκή εμπλοκή στα εκπαιδευτικά θέματα με αποτέλεσμα να διατηρούν αμυντική στάση. Τα χαρακτηριστικά επίσης της οικογένειας και κυρίως των μητέρων (χαμηλή κοινωνική τάξη, χαμηλό οικονομικό προφίλ, έλλειψη βασικών γνώσεων) αποτελούν τροχοπέδη στην επικοινωνία με το σχολείο και στη διατήρηση μιας ουσιαστικής σχέσης μεταξύ των δυο.

6. Συμπεράσματα

«*Γονείς και δάσκαλοι έχουν πολλά κοινά αφού, και οι δυο επιθυμούν το καλό του παιδιού. Δυστυχώς όμως η έννοια του καλού διαφέρει πολύ μέσα στο μυαλό των δυο με αποτέλεσμα η σύγκρουσή τους να είναι αναπόφευκτη και να καταλήγουν τελικά ως φυσικοί εχθροί (natural enemies)»* Τα παραπάνω ανέφερε ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Willard Waller όταν ερωτήθηκε για την άποψη του για την γονεϊκή εμπλοκή. Από τότε και μέχρι σήμερα όμως, η άποψη αυτή έχει αλλάξει λόγω των διαρκών μεταρρυθμίσεων αλλά και αυξημένων απαιτήσεων στις σχολικές κοινότητες. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πλέον συνδέονται με δεσμούς συνεργασίας και «συμμαχίας» για το καλό των παιδιών τους.

Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την ανασκόπηση των ερευνών, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως «*οι θετικές σχέσεις, η επικοινωνία, ο ενεργός ρόλος και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες στην ενίσχυση και διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας των παιδιών και εκ των πραγμάτων στην ακαδημαϊκή επιτυχία τους».* Την ίδια λοιπόν στιγμή απαντάνε και στο αρχικό ερευνητικό μας ερώτημα, που αποτελεί και τον τίτλο της έρευνάς μας: «Αν τελικά η σχέση μεταξύ των δυο αυτών κοινοτήτων, αποτελεί μια σχέση ζωής ή μια σχέση ανάγκης».

Η ανάγκη δημιουργίας ευτυχισμένων, ψυχικά ήρεμων και ακαδημαϊκά επιτυχημένων παιδιών, είναι και πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα και ευθύνη και των δυο ομάδων (σχολείο, οικογένεια) ανεξαρτήτως με τις προσωπικές τους διαφορές.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου -οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση. 36, 101-113.

Μάνεσης, Ν. (2007). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Μπρούζος, Α. κ.ά. (επιμ.) Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Τόμος VI. Σχολείο και Οικογένεια: 173-191. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών & γονέων. Μέντορας, σσ.27-41.

Μπόνια, Α. Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2007). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο

σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.) Σχολείο και Οικογένεια, (69-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. & Μασούρου, Β. (2010). Η ανάπτυξη του Κοινωνικού Κεφαλαίου στη σύγχρονη εκπαίδευση. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα, 7–9 Μαΐου 2010, Πρακτικά Συνεδρίου (http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings /5th_conference.html).

Ξενόγλωσση

Bernstein, B. (1975). Towards a theory of educational transmissions (Class, codes and control, Vol. 3). London: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). Reproduction in education, society and culture. London: Sage

Chrispeels, J.H. & Rivero, E. (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. Peabody Journal of Education 76(2), pp.119-169.

Clark, R. (1993). Homework parenting practices that positively affect student achievement. In N.F.Chavkin (Ed.), Families and schools in a pluralistic society (pp. 53–71). Albany: State University of New York Press.

Clark, R. (1983). Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Connors, L. J., & Epstein, J. L. (1995). Parents and school partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting, Vol. 4. Applied and practical parenting (pp. 437–458). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cripps, K. & Zyromski, B. (2015). Adolescents' Psychological Well-Being and Perceived Parental Involvement: Implications for Parental Involvement in Middle Schools. RMLE Online, 33:4, 1-13

Epstein, J.L. (2001). School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview.

Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1995). Effects on students of an interdisciplinary program linking social studies, art, and family volunteers in the middle grades. Journal of Early Adolescence, 15(1), pp.114-144

Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (1992b). Manual of teachers: Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) math and science interactive homework in the elementary grades. Baltimore: The Johns Hopkins University Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

Fan, W. & Williams, C. (2009). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. Educational Psychology, Vol. 30, No. 1, 53–74

Haack, M.K. (2007). Parents' And Teachers' Beliefs About Parental Involvement In Schooling. Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. Paper 12. http://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/12

Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? Teachers College Record, 97(2), pp.310–331.

Keyes, C.R. (2000). Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers. Προσπελάστηκε στις 25-11-2012 από το http://ecap.crc.illinois.edu /pubs/katzsym/keyes.pdf

Mapp, K.L. (2002). Having their say: Parents describe how and why they are involved in their children's education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Sanders, M.G. (1998). School-family-community partnerships: An action team approach. The High School Magazine, 5 (3), 38-49.

Sutherland, I. (1991). Parent-Teacher Involvement Benefits Everyone. Early Child Development and Care. Vol.73(1). pp.121-131.

Waller, W. (1932). The School as a Social Organism. In W. Waller, The sociology of teaching (pp. 6–14). John Wiley & Sons, Inc.. https://doi.org/10.1037/11443-002

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΙΚΡΩΝ ΔΙΚΤΥΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ

Μπακιρτζή Ιωάννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τις συνθήκες δημιουργίας συνεργατικής κοινότητας μέσα από την υλοποίηση συνδιδασκαλίας, υπό την υποστήριξη του ενδοσχολικού συντονιστή. Ο θεσμός του ενδοσχολικού συντονιστή έχει τεθεί σε ισχύ ήδη από το 2022 και μέσα στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του εφάπτεται η προαγωγή συνεργατικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και η υλοποίηση διδασκαλιών με τη χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων. Στη δική μας περίπτωση, αποφασίστηκε να γίνει συνδιδασκαλία μεταξύ της εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης και της εκπαιδευτικού του τμήματος της Στ' τάξης σε ένα μάθημα της Ιστορίας. Για την υλοποίησή της, αξιοποιήθηκε ένα ψηφιακό βιβλίο, δημιουργημένο με την εφαρμογή BookBuilder. Το ψηφιακό βιβλίο, ακολουθώντας τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και με γνώμονα τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σχεδιάστηκε ώστε να καλύπτει τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών και να δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για ενθάρρυνση συμμετοχής όλων στο μάθημα. Τον σχεδιασμό του μαθήματος, την οργάνωση και την υλοποίηση της συνδιδασκαλίας είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν κι άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου που ανήκαν στην ίδια ομάδα της ενδοσχολικής συντονίστριας. Μετά το πέρας του μαθήματος, έλαβε χώρα η αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους μαθητές καθώς και η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός από το μικρό δίκτυο συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα καταγράφηκαν και ανακοινώθηκαν στο σύνολο της σχολικής μονάδας. Η δημιουργία θετικού και συνεργατικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η ανταλλαγή ιδεών για καινοτόμες πρακτικές και εργαλεία καθώς και το θετικό πρόσημο στη μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών έδειξε ότι ο θεσμός του ενδοσχολικού συντονιστή είναι σε θέση να ανοίξει νέους δρόμους και να καταδείξει νέους τρόπους συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, με στόχο την προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την απονομή ισότιμων ευκαιριών συμμετοχής όλων των μελών μίας σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθολική σχεδίαση για μάθηση, συνδιδασκαλία, ενδοσχολικός συντονιστής, μικρά δίκτυα συνεργασίας

1. Εισαγωγή

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της σημαντικότητας του ρόλου του ενδοσχολικού συντονιστή στην ανάπτυξη μικρών δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η επακόλουθη προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από αυτά. Συζήτηση των τελευταίων χρόνων στις επιστημονικές κοινότητες αποτελεί το πώς οι εκπαιδευτικοί θα καλλιεργήσουν συνεργατική κουλτούρα και θα ανταποκριθούν στις ολοένα και αυξανόμενες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους. Πιθανή απάντηση στο ζητούμενο αυτό έρχεται να δώσει ο θεσμός του ενδοσχολικού συντονιστή, ο οποίος δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, μπορεί να θέσει τα θεμέλια για ανάπτυξη πρωτοβουλιών σε επίπεδο καινοτόμων διδασκαλιών. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργασία τους δύνανται να ανταλλάξουν ιδέες, καλές πρακτικές, ανατροφοδοτικά σχόλια και να δημιουργήσουν από κοινού μαθήματα, τα οποία να προσφέρουν ισότιμες και αυξημένες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους μαθητές. Μία τέτοια προσπάθεια περιγράφεται παρακάτω, η οποία έλαβε χώρα σε σχολείο της Θεσσαλονίκης και πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της Ιστορίας της Στ΄ τάξης.

Το άρθρο είναι δομημένο σε τέσσερα κεφάλαια, αυτό της επισκόπησης των βασικών εννοιών, της παρουσίασης της διδασκαλίας, της αποτίμησής της καθώς και των συμπερασμάτων. Η εργασία διατρέχεται από τα εξής ερωτήματα, τα οποία γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν καθ' όλη την εκτάσή της:

- Ποιος ο ρόλος του ενδοσχολικού συντονιστή στη δημιουργία μικρών δικτύων συνεργασίας και στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
- Πώς μία συνδιδασκαλία βασισμένη στην καθολική σχεδίαση για μάθηση μπορεί να προσφέρει ισότιμες και αυξημένες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους μαθητές;
- Ας ξεκινήσουμε, λοιπόν, με την ανάλυση των βασικών εννοιών που θα μας απασχολήσουν εδώ.

2. Επισκόπηση βασικών εννοιών

2.1. Ο θεσμός του ενδοσχολικού συντονιστή

Ο θεσμός του ενδοσχολικού συντονιστή θεσπίστηκε με την Υ.Α. 102913/ΓΔ4/2022 και έκτοτε λειτουργεί σε όλα τα σχολεία της χώρας μας. Οι ενδοσχολικοί συντονιστές είναι υπεύθυνοι για το συντονισμό και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διοικητικά εποπτεύονται από τη Διεύθυνση του σχολείου και συνεργάζονται με τους Συμβούλους Εκπαίδευσης και άλλες παιδαγωγικές δομές για την εφαρμογή και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου. Οι κύριες αρμοδιότητές τους περιλαμβάνουν:

- τον συντονισμό και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από την παρακολούθηση του προγραμματισμού της διδακτέας ύλης,
- την οργάνωση επαγγελματικής ανάπτυξης και ανταλλαγής καλών πρακτικών,
- την προώθηση καινοτόμων διδασκαλικών εργαλείων και την αξιολόγησή τους,
- τη συνεργασία για την αξιολόγηση των μαθητών και τη σχολική ζωή,
- την οργάνωση τακτικών συναντήσεων και την παρακολούθηση διδασκαλιών καθώς και
- τη δημιουργία ετήσιου προγραμματισμού και έκθεσης δράσεων.

Όπως γίνεται φανερό από το Ν.4823/2021, στόχος για τη θέσπιση του ενδοσχολικού συντονιστή είναι η αναβάθμιση του σχολικού πλαισίου και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Επιδιώκεται οι εκπαιδευτικοί να βγουν από τη μοναξιά της τάξης τους, να συνθέσουν ομάδες και δίκτυα συνεργασίας και υποστήριξης, ώστε η διδασκαλία τους να είναι περισσότερο αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές τους. Σε τι συνίστανται, όμως τα μικρά δίκτυα συνεργασίας και τι μπορούν να μπορούν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς, θα το δούμε αμέσως παρακάτω.

2.2. Μικρά δίκτυα συνεργασίας

Τα μικρά δίκτυα συνεργασίας αποτελούν ομάδες εκπαιδευτικών που συνεργάζονται για την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους πρακτικής και την αντιμετώπιση κοινών εκπαιδευτικών προκλήσεων. Αυτά τα δίκτυα είναι πιο ευέλικτα και προσωπικά σε σχέση με τις μεγάλες εκπαιδευτικές κοινότητες, επιτρέποντας τη δημιουργία ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων και την οικοδόμηση εμπιστοσύνης (Stoll & Louis, 2018). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν μοιράζονται κοινούς στόχους και ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, εστιάζοντας σε θέματα όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η συμπερίληψη όλων των μαθητών (Hargreaves & O'Connor, 2018). Μέσω αυτών των δικτύων, οι δάσκαλοι ανταλλάσσουν ιδέες, βελτιώνουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις και αναπτύσσουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση προκλήσεων στην τάξη (Muijs, et al., 2011).

Τα μικρά δίκτυα προσφέρουν σημαντικά οφέλη, όπως η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης, η μείωση της επαγγελματικής απομόνωσης και η καλλιέργεια εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων. Ενισχύουν επίσης τη σχολική κουλτούρα και την πολιτισμική ευαισθησία, ενώ λειτουργούν ως μηχανισμοί καινοτομίας, επιτρέποντας την εφαρμογή νέων ιδεών στην εκπαίδευση (Darling-Hammond et al., 2019). Επιπλέον, αυτά τα δίκτυα συμβάλλουν στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων, προάγοντας την συμμετοχή των γονέων και τη σύνδεση με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς.

Τα δίκτυα συνεργασίας, μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης και της ανταλλαγής γνώσεων, οδηγούν σε μια διαρκή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Schleicher, 2018).

2.3. Μοντέλα συνδιδασκαλίας

Η συνδιδασκαλία είναι μία πρακτική που μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια λειτουργίας ενός μικρού δικτύου συνεργασίας, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και μία πρακτική που προτείνεται ως ωφέλιμη και αποτελεσματική από το θεσμό του ενδοσχολικού συντονιστή. Η συνδιδασκαλία αναφέρεται στην πρακτική κατά την οποία δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στην ίδια τάξη, με στόχο την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Η συνεργασία αυτή επιτρέπει στους δασκάλους να συνδυάζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές τους για να προσφέρουν μια πιο εμπλουτισμένη διδακτική εμπειρία στους μαθητές (Scruggs & Mastropieri, 2007).

Ένα από τα κύρια οφέλη της συνδιδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς είναι η ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση. Μέσω της συνεργασίας, οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν και να ανταλλάξουν διδακτικές πρακτικές, καθώς και να λάβουν ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους τους (Smith & Slepcevic, 2001). Αυτό ενισχύει την αίσθηση της συλλογικότητας και της αλληλοϋποστήριξης, ενώ μειώνει την επαγγελματική απομόνωση.

Επιπλέον, η συνδιδασκαλία προσφέρει στους δασκάλους την ευκαιρία να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, όπως η ομαδική εργασία, η διαχείριση διαφορετικών μαθησιακών αναγκών και η ευελιξία στην εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών. Όλα αυτά οδηγούν σε μια πιο δυναμική και αποτελεσματική διδακτική πρακτική, ενισχύοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης και την υποστήριξη στους μαθητές (Friend & Cook, 2010).

Τα μοντέλα της συνδιδασκαλίας αναφέρονται στις διαφορετικές στρατηγικές και τρόπους συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι όταν εργάζονται μαζί στην τάξη (Vaughn & Schumm, 1995). Κάθε μοντέλο έχει ως στόχο να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία και να υποστηρίξει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Τα πιο συνηθισμένα μοντέλα της συνδιδασκαλίας είναι τα εξής:

- Μοντέλο της κοινής διδασκαλίας (Team Teaching),
- Μοντέλο της υποστήριξης (One Teach, One Observe),
- Μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (One Teach, One Assist),
- Μοντέλο της κυκλικής διδασκαλίας (Parallel Teaching),
- Μοντέλο της συνδιδασκαλίας με "στρωματοποιημένη υποστήριξη" (Alternative Teaching) και το
- Μοντέλο της διδασκαλίας σε σταθμούς (Station Teaching)

Στη δική μας περίπτωση, το μοντέλο συνδιδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σε αυτό η μία δασκάλα ανέλαβε τη διδασκαλία της τάξης, ενώ η άλλη βοηθούσε ατομικά ή σε μικρές ομάδες τους μαθητές που χρειάζονταν επιπλέον υποστήριξη. Οι ρόλοι μεταξύ της εκπαιδευτικού του τμήματος και του τμήματος ένταξης που συνεργαστήκαμε για την εκπόνηση της διδασκαλίας, πολλές φόρες άλλαζαν. Το μοντέλο αυτό επιλέχθηκε καθώς ενισχύει την εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη.

2.4. Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τόσο τα μικρά δίκτυα συνεργασίας όσο και η πρακτική της συνδιδασκαλίας δεν προσφέρουν οφέλη μόνο στους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές, μέσα από το θετικό και εποικοδομητικό κλίμα που δημιουργείται, απολαμβάνουν υψηλότερες ευκαιρίες μάθησης και ισότιμης συμμετοχής και μεταχείρισης στη μαθησιακή διαδικασία. Βασικοί στόχοι και αξίες που άπτονται στη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ζητούμενο της σύγχρονης εποχής.

Προχωρώντας στην ανάλυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αυτή είναι μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που επιδιώκει να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, ενσωματώνοντας τις διαφοροποιήσεις και καταπολεμώντας τις διακρίσεις (Ainscow & Miles, 2008). Αντί να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες ως προσωπικό πρόβλημα του μαθητή, θεωρεί ότι το πρόβλημα έγκειται στο σύστημα και προάγει την ισότιμη συμμετοχή όλων. Η έννοια αυτής της εκπαίδευσης δεν είναι στατική και προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή, προσβλέποντας σε μια σχολική κοινότητα όπου η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ισότιμα (Capper & Frattura, 2009). Η εκπαίδευση αυτή έχει κοινωνικές και ηθικές διαστάσεις και θεωρείται θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού αγωνίζεται κατά του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης μαθητών. Η σύγχρονη αντίληψη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αφορά σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο σε ειδικές κατηγορίες, και ενθαρρύνει την ένταξη της διαφορετικότητας στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, αναγνωρίζει τη σημασία των οικογενειών, της κοινότητας και της συνεργατικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή (Slee & Allan, 2001).

Οι αρχές της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στο γενικό πρόγραμμα, τη συνεργασία σχολείου και κοινότητας και τη συνεχιζόμενη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και των πολιτικών (Booth & Ainscow, 2002). Βασικό στοιχείο τέλος, αποτελεί η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών που υποστηρίζουν και υλοποιούν τις παραπάνω αξίες. Μία από τις πρακτικές αυτές αποτελεί και η καθολική σχεδίαση για μάθηση, η οποία παρουσιάζεται στη συνέχεια.

2.5. Καθολική σχεδίαση για μάθηση

Η καθολική σχεδίαση για μάθηση (UDL) βασίζεται στην ενσωμάτωση της προσβασιμότητας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως ικανοτήτων ή πολιτισμικού υπόβαθρου (Rose & Meyer, 2002). Αντί να προσαρμόζεται ο μαθητής στο πρόγραμμα, το πρόγραμμα προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή, προσφέροντας ευελιξία και ποικιλία στον τρόπο παρουσίασης, δράσης και εμπλοκής. Η καθολική σχεδίαση περιλαμβάνει τρεις αρχές (CAST, 2024):

- Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης, επιτρέποντας την παρουσίαση του υλικού με διαφορετικούς τρόπους, όπως ακουστικά ή οπτικά, για να εξυπηρετεί διάφορες μαθησιακές διαδικασίες.
- Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης, δίνοντας στους μαθητές επιλογές για το πώς να εκφράσουν τη γνώση τους μέσω διαφορετικών εργαλείων και μέσων.
- Παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών με τρόπους που να συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους και να διατηρούν την επιμονή και την προσπάθεια.
    - Η καθολική σχεδίαση για μάθηση στοχεύει στην ενίσχυση της συμμετοχής, στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών.
    - Παρακάτω θα δούμε τη συνδιδασκαλία που έλαβε χώρα, ακολουθώντας τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση.
    -

3. Ο ρόλος της ενδοσχολικής συντονίστριας και η συνδιδασκαλία μας στο μάθημα της Ιστορίας

Η παρούσα συνδιδασκαλία πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2022-2023 σε ένα 12θέσιο Δημοτικό Σχολείο της Θεσσαλονίκης. Λόγω του αριθμού των τάξεων, στο σχολείο ορίστηκαν δύο εκπαιδευτικοί ως ενδοσχολικές συντονίστριες, οι οποίες ανέλαβαν ισάριθμους εκπαιδευτικούς υπό την ευθύνη τους. Μέσα από τις παιδαγωγικές συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν, άρχισαν να σχηματίζονται κάποια μικρά δίκτυα εκπαιδευτικών στη βάση των οποίων υπήρχαν κοινοί προβληματισμοί, κοινές επιδιώξεις και κοινή στοχοθεσία. Ένα από αυτά τα δίκτυα ήταν και το δικό μας, που περιελάμβανε τις δύο εκπαιδευτικούς της Στ΄ τάξης, την εκπαιδευτικό των Αγγλικών και αυτή του Τμήματος Ένταξης. Βασικό ρόλο, βέβαια, έπαιζε και η ενδοσχολική συντονίστρια που υποβοηθούσε τις συναντήσεις και την επικοινωνία μας σε ένα πιο αποτελεσματικό πλαίσιο. Μέσα από αυτή την επικοινωνία, προέκυψε η αναγκαιότητα παρέμβασης στο ένα τμήμα της Στ΄ τάξης, στο οποίο φοιτούσαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θεωρήθηκε πως μία συνδιδασκαλία με την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης θα προωθούσε τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Έτσι, με βάση τις ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών επιλέχθηκε η παρέμβαση να γίνει στο μάθημα της Ιστορίας.

Η διδασκαλία του θέματος «Ο Ιμπραήμ στην Πελοπόννησο - ο Παπαφλέσσας» αποτέλεσε συνέχεια της μελέτης της Μεγάλης Επανάστασης (1821-1830), όπως αυτή διδάσκεται στο Γ' μέρος του βιβλίου της Ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της μίας διδακτικής ώρας, στόχος μας ήταν να εξετάσουμε τα γεγονότα γύρω από τις κινήσεις του Ιμπραήμ Πασά στην Πελοπόννησο και τη μάχη στο Μανιάκι, αναλύοντας τις στρατηγικές του Κολοκοτρώνη. Επιπλέον, επιδιώξαμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να κατανοήσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων στις μάχες και να αναπτύξουν τις δεξιότητες αναζήτησης και αξιοποίησης ιστορικών πληροφοριών.

Η διδασκαλία οργανώθηκε σε τέσσερις φάσεις. Ξεκινήσαμε με την παρουσίαση του θέματος και τη σύνδεση με τα προηγούμενα μαθήματα, χρησιμοποιώντας εικόνα και συζήτηση για να ενεργοποιήσουμε τη σκέψη των μαθητών. Στη συνέχεια, ακολούθησε η εισαγωγή στο κείμενο, το οποίο διαβάσαμε και αναλύσαμε στην τάξη, προσφέροντας τη δυνατότητα για απορίες και διευκρινίσεις. Για να ενισχύσουμε τη συνεργασία και τη συμμετοχή, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και επεξεργάστηκαν το ψηφιακό βιβλίο, που δημιουργήθηκε με την πλατφόρμα UDL Bookbuilder, από την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης και συγγραφέα του παρόντος άρθρου. Κάθε ομάδα ανέλαβε να μελετήσει ένα συγκεκριμένο κομμάτι του μαθήματος, με τη δυνατότητα να διαβάσει, να ακούσει, να αναλύσει και να απαντήσει σε ερωτήσεις πάνω στο περιεχόμενο.

Η τρίτη φάση της διδασκαλίας περιλάμβανε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από κάθε ομάδα και την αλληλοενημέρωση με τους συμμαθητές τους. Με αυτόν τον τρόπο, όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μάθουν από τις αναλύσεις των άλλων και να ενισχύσουν τη γνώση τους. Στη συνέχεια, ολοκληρώσαμε το μάθημα με τη συμπλήρωση ενός χάρτη, που ήταν και η κύρια δραστηριότητα αξιολόγησης. Οι μαθητές τοποθέτησαν τα γεγονότα σε χάρτη, προκειμένου να κατανοήσουν την αλληλουχία και τη σημασία τους στον ιστορικό χώρο. Το μάθημα έκλεισε με μια σύντομη ανασκόπηση και τη σύνδεση με την επόμενη ενότητα.

4. Αποτίμηση διδασκαλίας

Τη συνδιδασκαλία παρακολούθησαν τα μέλη του μικρού δικτύου συνεργασίας καθώς και η ενδοσχολική συντονίστρια και στο διάστημα που ακολούθησε πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός και αποτίμηση πάνω σε αυτή. Λήφθηκαν σχόλια τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από των μαθητών για μία πιο ακριβή και αξιόπιστη αξιολόγηση. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν φανέρωσαν τη δυναμική της συνδιδασκαλίας αξιοποιώντας τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση καθώς και κάποιες πτυχές που έχρηζαν περισσότερης προσοχής και βελτίωσης.

Τα θετικά σχόλια που διατυπώθηκαν αφορούσαν συγκεντρωτικά στα εξής:

- Η εφαρμογή Bookbuilder του οργανισμού CAST, που βασίζεται στις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, είναι ένα δυναμικό εργαλείο και έδωσε τη δυνατότητα στις

εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν και να διαφοροποιήσουν το υπό διδασκαλία υλικό και αντικείμενο, ώστε να ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις ανάγκες του συνόλου των μαθητών.

- Οι μαθητές βρήκαν εξαιρετικά ενδιαφέρον το νέο τρόπο διδασκαλίας, εξέφρασαν την ικανοποίησή τους που είχαν ενεργό ρόλο σε αυτή και αισθάνθηκαν να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό το περιεχόμενο του μαθήματος.
- Η συνδιδασκαλία βοήθησε τις εκπαιδευτικούς να ανταλλάξουν ιδέες, να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να χαράξουν μία κοινή πορεία προς όφελος των μαθητών.

Στον αντίποδα, τα αρνητικά δεδομένα αφορούσαν στο γεγονός ότι:

- Ο χρονικός περιορισμός της μίας διδακτικής ώρας για την υλοποίηση μίας τέτοιας συνδιδασκαλίας ήταν αρκετά στενός και περιοριστικός.
- Η μη εξοικείωση των μαθητών με το συγκεκριμένο ψηφιακό βιβλίο δυσχέραινε την πλήρη αξιοποίηση και αποτελεσματικότητά του.
- Η μη εξοικείωση των εκπαιδευτικών στη συνδιδασκαλία άφηνε περιθώρια για περαιτέρω βελτίωση.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας προσπάθειας κατέδειξαν ότι η σημασία του ρόλου του ενδοσχολικού συντονιστή στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι πολυδιάστατη και κεντρική για την επιτυχία αυτής της προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, η σημαντικότητα του ρόλου αναδείχθηκε στα εξής:

1. **Ενίσχυσε τη συνεργασία και τη συλλογικότητα**: Η ενδοσχολική συντονίστρια διευκόλυνε την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό δίκτυο. Η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων ήταν κρίσιμη για τον ενεργό ρόλο όλων των μαθητών και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης.
2. **Αναγνώρισε και υποστήριξε τις ανάγκες των μαθητών**: Η συντονίστρια ήταν υπεύθυνη για την παρακολούθηση και αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών, εντοπίζοντας ενδεχόμενες δυσκολίες και παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη. Η αναγνώριση αυτών των αναγκών ήταν θεμελιώδης για τη διασφάλιση της ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.
3. **Δημιούργησε συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα**: Μέσω των δράσεών της, η συντονίστρια βοήθησε στην ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας που προάγει την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Μια τέτοια κουλτούρα ήταν θεμελιώδης για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές ένιωσαν ασφαλείς και ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση. Το ίδιο συνέβη και με τους εκπαιδευτικούς που δημιουργήσαν μικρά δίκτυα συνεργασίας.
4. **Αξιολόγησε και υποστήριξε τη συνεχή βελτίωση**: Η ενδοσχολική συντονίστρια συμμετείχε στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών και του προγράμματος, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι στρατηγικές συμπερίληψης ήταν αποτελεσματικές και ανταποκρίνονταν στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η συνεχής ανατροφοδότηση και βελτίωση ήταν κρίσιμη για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Συνολικά, η ενδοσχολική συντονίστρια διαδραμάτισε έναν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας τη συνεργασία, την εκπαίδευση και την υποστήριξη για όλους τους μαθητές. Μέσω της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της διασφάλισης των αναγκαίων πόρων και στρατηγικών, η συντονίστρια συνέβαλε στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου η ισότητα και η ποικιλία ήταν σεβαστές και υποστηρίζονταν ενεργά.

Εν κατακλείδι, το παρόν άρθρο συνοψίζει με σαφήνεια και πληρότητα την αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού του ενδοσχολικού συντονιστή για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Εστίασε στην αξιοποίηση μικρών δικτύων συνεργασίας και συνδιδασκαλίας, σε συνδυασμό με την πρακτική εφαρμογή του παραδείγματος διδασκαλίας της Ιστορίας, και ενίσχυσε την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η συνεργασία

μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία και να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Τέλος, η επιλογή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και του μοντέλου της συνδιδασκαλίας ήταν καθοριστική, καθώς επέτρεψε την προσαρμογή του περιεχομένου και της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Η συγκεκριμένη προσέγγιση έδειξε πόσο σημαντική ήταν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας για την πλήρη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, με στόχο την ενδυνάμωσή τους, ανεξαρτήτως των ατομικών διαφορών τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Νόμος υπ. αριθ. 4823/3-8-2021. «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021.

Υπουργική Απόφαση αριθ. 102913/ΓΔ4/2022. «Ενδοσχολικός συντονιστής».

Ξενόγλωσση

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All a Reality. UNESCO.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education.

Capper, C. A., & Frattura, E. M. (2009). Designing inclusive education: A theoretical and practical approach. Pearson.

CAST (2024). Universal design for learning guidelines version 3.0 [graphic organizer]. Lynnfield, MA: Author.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development. Applied Developmental Science, 24(2), 97-140.

Friend, M., & Cook, L. (2010). Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th ed.). Pearson.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All. Corwin Press.

Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. & West, M., (2011). Collaboration and Networking in Education. London, UK: Springer Science & Business Media.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. ASCD.

Schleicher, A. (2018). World Class: How to Build a 21st-Century School System. OECD Publishing.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. Exceptional Children, 73(4), 392-416.

Slee, R., & Allan, J. (2001). Inclusion and Education: A Critical Perspective. Routledge.

Smith, D. D., & Slepcevic, V. (2001). Co-teaching: A method to improve the academic success of students with disabilities in inclusive classrooms. Focus on Exceptional Children, 34(1), 1-16.

Stoll, L., & Louis, K. S. (2018). Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. McGraw-Hill Education.

Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). The ABCs of co-teaching: A collection of articles on co-teaching in inclusive classrooms. Special Education Leadership, 12(1), 15-24.

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ: ΧΩΡΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΘΟΥΚΥΔΙΔΗ & ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗ ΝΕΟΤΕΡΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Γάκη Ανδρονίκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, MSc Σύμβουλος Σταδιοδρομίας
MSc Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι να παρουσιαστεί μια διαθεματική διδακτική πρόταση που εφαρμόστηκε στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου και αποτελεί μέρος του προγράμματος «Το Σχολείο Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης: Αξιολόγηση Ομοτέχνων-Συνεργατικές Πρακτικές Εκπαιδευτικών». Συγκεκριμένα, οι μαθητές επεξεργάστηκαν ιστορικά γεγονότα από διαφορετικές χρονικές περιόδους, τα αντιπαρέβαλαν, εντοπίζοντας κοινά σημεία και διαφορές, ανέπτυξαν τον κριτικό τους στοχασμό και εξήγαγαν συμπεράσματα για την ανθρώπινη δράση μέσα στην ιστορική πορεία. Ειδικότερα, αντλήθηκαν αποσπάσματα από την Ιστορία του Θουκυδίδη (ΙΙΙ, 70-83) και παραθέματα από το σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου: α. απόσπασμα από τη Συνθήκη των Βερσαλλιών και σχολιασμός του επικεφαλής της γερμανικής αντιπροσωπείας, β. πίνακας της Guernica του Picasso με σχετικό παράθεμα, γ. παράθεμα με θέμα τον Ελληνικό Εμφύλιο Πόλεμο. Αξιοποιήθηκαν σχολικά εγχειρίδια, φωτοτυπίες, νέες τεχνολογίες και ppt. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, ενώ η διαδικασία του αναστοχασμού και της αξιολόγησης έγινε την επόμενη διδακτική ώρα.

Λέξεις-κλειδιά: Πελοποννησιακός Πόλεμος, Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Guernica, Εμφύλιος Πόλεμος.

1. Εισαγωγή

Τα επιλεγμένα χωρία από το 3ο Βιβλίο του Θουκυδίδη (ΙΙΙ, 70-83 στο Διαλησμά, Δρουκόπουλος, Κουτρουμπέλης, & Χρυσάφης, 2011) αφορούν τα Κερκυραϊκά, τα γεγονότα της αντιπαράθεσης Αθηναίων-Πελοποννησίων που έλαβαν χώρα στην Κέρκυρα κατά την πρώτη φάση του πολέμου. Ειδικότερα, στο Βιβλίο 3, Κεφ. 70-83 παρακολουθούμε τη διελκυστίνδα των συγκρούσεων και την προσπάθεια των δύο μεγάλων αντιπάλων να πάρει ο καθένας με το μέρος του την Κέρκυρα. Στην πορεία των γεγονότων, γίνεται ξεκάθαρος ο ρόλος των δύο προστάτιδων δυνάμεων και της επιμίσθιας στρατιωτικής υποστήριξης. Τελικά, στο νησί ξεσπά εμφύλια αναταραχή μεταξύ δημοκρατικών και ολιγαρχικών η οποία ενορχηστρώνεται παρασκηνιακά από την Αθήνα και τη Σπάρτη, οι οποίες παρουσιάζονται ως σωτήρες. Η κατάληξη αυτής της διαμάχης είναι οι ακρότητες που εκτυλίσσονται στα δύο στρατόπεδα. Οι δημοκρατικοί Κερκυραίοι με ωμότητα σκοτώνουν αδιακρίτως τους πολιτικούς τους αντιπάλους, ενώ οι ικέτες ολιγαρχικοί καταφεύγουν στην αλληλοεξόντωση και σε κάθε μορφή αυτοκτονίας. Το ήθος, γνώρισμα της ευγενικής ψυχής, δεν έχει καμία θέση στον πόλεμο, χλευάζεται και καταστρατηγείται. Το δίδαγμα στα δύο τελευταία κεφάλαια (82-83), την Παθολογία του Πολέμου, είναι ότι ο πόλεμος είναι δάσκαλος της βίας.

Το πρώτο παράλληλο ιστορικό γεγονός που μελετούν οι μαθητές είναι η Συνθήκη των Βερσαλλιών, μία από τις συνθήκες που σφράγισε τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Συγκεκριμένα, επιλέγονται δύο χωρία, ένα από την εν λόγω συνθήκη και ένα από τον σχολιασμό του επικεφαλής της γερμανικής αντιπροσωπείας στις Βερσαλλίες. Αμφότερα τα χωρία επεξεργάζονται το θέμα της ευθύνης. Στο πρώτο, όπως διατυπώνεται στη Συνθήκη των Βερσαλλιών, η αποκλειστική ευθύνη αποδίδεται στη Γερμανία τόσο για τις δικές της ενέργειες όσο και για τις ενέργειες των συμμάχων. Στο δεύτερο, ο επικεφαλής της γερμανικής αντιπροσωπείας δηλώνει ότι η Γερμανία εξαναγκάστηκε

να αναλάβει την αποκλειστική ευθύνη του πολέμου. Μάλιστα, σχολιάζει ότι ο γερμανικός λαός διεξήγαγε αμυντικό πόλεμο.

Το δεύτερο ιστορικό γεγονός που καλούνται οι μαθητές να προσεγγίσουν είναι ο βομβαρδισμός της πόλης Guernica της Ισπανίας. Ειδικότερα, παρατηρούν το πίνακα Guernica του Πικάσο και διαβάζουν μία πηγή που σχολιάζει το γεγονός (Noel Monks, «The bombing of Guernica, 1937» στο συλλογικό J. Carey (ed), *The Faber Book of Reportage*, 1986, σ. 521). Η πηγή αυτή εκθέτει τα δεινά που έλαβαν χώρα, τις συνέπειες του βομβαρδισμού, καθώς και την προσπάθεια του δικτάτορα Φράνκο να μεταθέσει την ευθύνη του βομβαρδισμού στην αντίπαλη παράταξη.

Τέλος, το τρίτο ιστορικό γεγονός αναφέρεται στον Ελληνικό Εμφύλιο Πόλεμο που ξέσπασε μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Οι μαθητές διαβάζουν ένα παράθεμα του Ιωάννη Σ. Κολιόπουλου (*Λεηλασία φρονημάτων*, τ. Β': *Το Μακεδονικό Ζήτημα στην περίοδο του Εμφυλίου Πολέμου (1945-1949) στη Δυτική Μακεδονία*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995, σ. 55-57). Στο απόσπασμα αυτό παρακολουθούν τις ακρότητες των δύο παρατάξεων, την αμετάκλητη άρνηση συμβιβασμού και τον ατέρμονο κύκλο βίας που γεννά μόνο βία.

Τα τρία αποσπάσματα που επεξεργάζονται είναι από το σχολικό βιβλίο της Γ΄ Λυκείου «Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου».

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Προαπαιτούμενες γνώσεις και μαθησιακές δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να γνωρίζουν τις δομές της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, να είναι σε θέση να προσεγγίζουν μεταφραστικά, να επεξεργάζονται νοηματικά και να ερμηνεύουν τα παραπάνω χωρία από το αρχαίο κείμενο, εφόσον το βασικό κείμενό τους είναι το αρχαίο κείμενο. Ουσιαστικά, θα πρέπει να έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο των παραγράφων που έχουν διδαχθεί από το 3ο Βιβλίο του Θουκυδίδη. Συνάμα, είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να έχουν μελετήσει κατά μόνας στο σπίτι τους αρχικά τα αποσπάσματα από την Ιστορία της Γ΄ Λυκείου, τα οποία και καλούνται να επεξεργαστούν και να συγκρίνουν. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να επιστρατεύσουν νοητικές δεξιότητες, όπως είναι η κριτική ικανότητα, η αφαιρετική σκέψη, η σύγκριση και η αξιολόγηση, καθώς και γνωστικές στρατηγικές για να διαχειριστούν τα παραπάνω χωρία.

Σκοπός σεναρίου-Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Η παρούσα διδακτική πρόταση έχει ως σκοπό να συσχετίσουν οι μαθητές/τριες ιστορικά γεγονότα που έλαβαν χώρα σε διαφορετικές χρονιές περιόδους και σε διαφορετικά σημεία, να τα αντιπαραβάλουν, να εντοπίσουν κοινά σημεία και διαφορές, να αναπτύξουν τον κριτικό τους στοχασμό και να εξάγουν συμπεράσματα για την ανθρώπινη δράση μέσα στην ιστορική πορεία.

Όσον αφορά τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, θα τα διακρίνουμε με βάση τα 4 θεματικά πεδία που προβλέπονται από τα ΠΣ:

Α) κείμενο και περικείμενο

Β) κείμενο ως περιεχόμενο

Γ) κείμενο ως μορφή

Δ) κείμενο ως πεδίο συνάντησης του αρχαίου με το σύγχρονο κόσμο

Αναλυτικά,

Α) **κείμενο και περικείμενο**

Οι μαθητές χρειάζεται να είναι σε θέση:

να συνδέουν τα συγκεκριμένα αποσπάσματα με το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής των γεγονότων, καθώς και μεταξύ τους

να αντιλαμβάνονται τη χρονική σειρά των γεγονότων και να τα συνδέουν με το χρονικό πλαίσιο

να τοποθετούνται στο ιστορικό πλαίσιο του Πελοποννησιακού πολέμου, καθώς και μεταγενέστερων γεγονότων -συνθήκη Βερσαλλιών, βομβαρδισμός της Guernica, Εμφύλιος Πόλεμος

Β**) κείμενο ως περιεχόμενο**

Οι μαθητές χρειάζεται να είναι σε θέση:

- να κατανοούν τα ιστορικά γεγονότα που έλαβαν χώρα στον Πελοποννησιακό πόλεμο
- να αντιλαμβάνονται το ρόλο των προστάτιδων δυνάμεων και την πίεση που άσκησαν στην Κέρκυρα
- να ερμηνεύουν τις συνέπειες που επιφέρει μία εμφύλια σύγκρουση
- να εντοπίζουν τα αίτια των ιστορικών γεγονότων
- να αντιλαμβάνονται το ρόλο ευθύνης που αναλαμβάνουν οι ιθύνοντες των πολεμικών συγκρούσεων
- να αντιπαραβάλλουν και να συγκρίνουν σημεία του κειμένου του Θουκυδίδη με μεταγενέστερα ιστορικά γεγονότα που επικεντρώνονται στις συνέπειες των πολέμων και δη των εμφύλιων συγκρούσεων.

Γ) **κείμενο ως μορφή**

Οι μαθητές χρειάζεται να είναι σε θέση:

- να αξιολογούν τη χρήση συγκεκριμένων των γλωσσικών επιλογών που αξιοποιούνται για να τονίσουν τη σημαντικότητα των ιστορικών γεγονότων
- να εντοπίζουν υφολογικά στοιχεία και να διακρίνουν το ρόλο τους
- να διακρίνουν χαρακτηριστικά της γραφής του Θουκυδίδη

Δ**) κείμενο ως πεδίο συνάντησης του αρχαίου με το σύγχρονο κόσμο**

Οι μαθητές χρειάζεται να είναι σε θέση:

- να αξιοποιούν δημιουργικά τις δύο προτεινόμενες μεταφράσεις του σχολικού εγχειριδίου και να συνθέτουν τη δική τους νοηματική απόδοση
- να εντοπίζουν αξίες, αρχές, ιδανικά, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, στάσεις και επιλογές που αναδύονται μέσα από τα χωρία -τόσο του Θουκυδίδη όσο και από τα παραθέματα από τη «Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου»- και να τα συγκρίνουν μεταξύ τους, εντοπίζοντας κοινά σημεία και διαφορές
- να αντιλαμβάνονται διαχρονικές ανθρώπινες συμπεριφορές
- να εξάγουν συμπεράσματα για την ανθρώπινη δράση στην ιστορική πορεία.

Διδακτική Προσέγγιση

Για τη διδακτική προσέγγιση της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, εφαρμόζεται η **κειμενοκεντρική διδασκαλία** η οποία σέβεται και ακολουθεί τις αρχές της **ανακαλυπτικής/διερευνητικής μάθησης** και του **κοινωνικού εποικοδομητισμού**. Με αυτόν τρόπο οι μαθητές ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση, στηριζόμενοι στην υπάρχουσα πληροφορία και προσπαθώντας να συγκρίνουν κείμενα, τα οποία έχουν επεξεργαστεί και κατανοήσει σε βάθος. Συνάμα, αξιοποιείται και η **μαθητοκεντρική μέθοδος**, διότι το μάθημα στηρίζεται στους/στις μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο καθοδηγητές και σύμβουλοι στην διδακτική προσέγγιση.

Τα μέσα διδασκαλίας που τους χρειάζονται είναι το **σχολικό εγχειρίδιο** με τα **γλωσσικά και ερμηνευτικά σχόλια**, καθώς και το **συνοδευτικό σχολικό εγχειρίδιο** με τις δύο προτεινόμενες μεταφραστικές αποδόσεις. Επιπλέον, οι μαθητές χρησιμοποιούν τις **φωτοτυπίες** που περιέχουν τα παραθέματα από την Ιστορία της Γ΄ Λυκείου. Ασφαλώς, αξιοποιούν την πλατφόρμα **e-class**, καθώς πριν το μάθημα στη σχολική τάξη, έχουν μελετήσει στο σπίτι τους τα κείμενα, τα οποία τους έχουν σταλεί διαδικτυακά. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος χρησιμοποιούν ένα **πρόγραμμα παρουσίασης (power point)**, στο οποίο προβάλλονται τα κείμενα και οι ερωτήσεις.

Οι μαθητές/τριες **αξιολογούνται** από το βαθμό συμμετοχής τους στη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων στην ολομέλεια.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Η εκπαιδευτικός που διδάσκει στο τμήμα το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ενημερώνει τους μαθητές/τριες ότι έχει ανεβάσει στην πλατφόρμα e-class τρία αποσπάσματα από την Ιστορία της Γ΄ Λυκείου με τις αντίστοιχες ερωτήσεις και τους ζητάει να τα μελετήσουν σπίτι τους. Με αυτό τον τρόπο γίνεται μία προεργασία από την πλευρά των μαθητών, καθώς έχουν το χρόνο να δουν τα κείμενα και να τα επεξεργαστούν με άνεση. Ουσιαστικά, θέτει σε εφαρμογή την πρακτική της ανεστραμμένης τάξης, μιας και η πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με τα κείμενα γίνεται ατομικά εκτός τάξης.

Ανάκληση της προηγούμενης γνώσης (4΄): Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν τα βασικά σημεία από τα αποσπάσματα που έχουν μελετήσει στην τάξη και αφορούν τα Κερκυραϊκά του Πελοποννησιακού Πολέμου. Πολύ σύντομα, σημειώνει στον πίνακα τις λέξεις-κλειδιά που αφορούν το περιεχόμενο του κειμένου (ΙΙΙ, 70-83). Σαφώς, έχουν τα σχολικά εγχειρίδια ανοιχτά και μπορούν να τα συμβουλεύονται. Ακολούθως, τους μοιράζει φωτοτυπίες με τα παραθέματα και τις αντίστοιχες ερωτήσεις που μελέτησαν στην e-class για να τα έχουν μπροστά τους και να μπορούν να τα επεξεργαστούν.

Ακολούθως, η διδακτική πρόταση χωρίζεται σε τρία μέρη, όσα είναι και τα παραθέματα, και ο χρόνος μοιράζεται αντίστοιχα (12΄ για κάθε απόσπασμα).

Επεξεργασία α΄ αποσπάσματος (12΄): Οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να ξαναδιαβάσουν ο καθένας μόνος του χαμηλόφωνα ή εναλλακτικά ένας/μία μαθητής/τρια να διαβάσει μεγαλόφωνα το πρώτο απόσπασμα ώστε να το θυμηθούν. Στην πορεία, τους ενθαρρύνουν να απαντήσουν στην ερώτηση που ακολουθεί, αλλά και να σχολιάσουν την διαφορετική οπτική ανάμεσα στα δύο αποσπάσματα (χωρίο από τη Συνθήκη των Βερσαλλιών-τοποθέτηση του επικεφαλής της γερμανικής αντιπροσωπείας). Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλογιστούν το θέμα της ευθύνης και ποιος την αναλαμβάνει. Στη συνέχεια, προσεγγίζουν πιο σφαιρικά το θέμα της ευθύνης και αναφέρουν συγκεκριμένα ποιον θεωρούν υπεύθυνο στα γεγονότα που εκτυλίχθηκαν στην Κέρκυρα.

Επεξεργασία β΄ αποσπάσματος (12΄): Ακολούθως, οι μαθητές παρατηρούν τον πίνακα Guernica του Πικάσο, περιγράφουν τη φρίκη του πολέμου και την καταστροφή που συντελέστηκε. Αμέσως μετά, διαβάζουν την πηγή (είτε χαμηλόφωνα είτε πάλι ένας μαθητής αναλαμβάνει την ανάγνωση) από το σχολικό εγχειρίδιο και καλούνται να απαντήσουν αν βλέπουν κοινά σημεία ανάμεσα στο βομβαρδισμό της Ισπανικής πόλης Guernica και την Παθολογία του Πολέμου του έργου του Θουκυδίδη (ΙΙΙ, 82-83).

Επεξεργασία γ΄ αποσπάσματος (12΄): Τελευταίο απόσπασμα προς σύγκριση είναι ένα παράθεμα που αναφέρεται στον Ελληνικό Εμφύλιο Πόλεμο και στις έριδες που επετράπησαν. Στο εν λόγω παράθεμα υπογραμμίζεται το μέγεθος της βίας, του μίσους και της απουσίας συνεννόησης μεταξύ των δύο παρατάξεων. Στην πορεία, οι μαθητές/τριες συζητούν και συγκρίνουν τα σημεία στα οποία διασταυρώνονται οι περιγραφές από την Παθολογία του Πολέμου και το απόσπασμα από τον Εμφύλιο Πόλεμο.

Κατά τη διάρκεια του σχολιασμού μία από τις δύο εκπαιδευτικούς σημειώνει στον πίνακα τις βασικές πληροφορίες και τα πορίσματα στα οποία οδηγούνται οι μαθητές/τριες.

Κλείσιμο (5΄): Κλείνοντας, οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να λάβουν υπ' όψιν τους τις απαντήσεις που έδωσαν για κάθε ένα από τα παραθέματα και τη σύγκριση που έκαναν με το αρχαίο κείμενο, αλλά και να εξάγουν τα συμπεράσματά τους. Στο τελικό στάδιο, οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται για ζητήματα ηθικής, πολιτικού σχεδιασμού, υπέρβασης των ορίων καθώς και τις δεινές συνέπειες που επιφέρει ένας εμφύλιος, αλλά και ποιοι τελικά αναλαμβάνουν την ευθύνη. Καλούνται, τέλος, να σχολιάσουν ελεύθερα αν τους βοήθησε αυτή η προσέγγιση της ιστορίας στο να

στοχαστούν σφαιρικά, να συνδέσουν τα αποσπάσματα μεταξύ τους και να αναπτύξουν τον προβληματισμό τους σε θέματα πολιτικής ευθύνης.

2.2. Αποτελέσματα

Το σενάριο στηρίζεται στην κειμενοκεντρική διδασκαλία, την ανακαλυπτική μάθηση και τον κοινωνικό εποικοδομισμό. Οι μαθητές/τριες παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδασκαλία, καθότι η διδακτική πρόταση στηρίζεται σε εκείνους/ες. Καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος συμμετέχουν ενεργά, σέβονται τους συμμαθητές/τριες τους και ακούν όλες τις απόψεις. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η διδασκαλία βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν την συγκριτική και αναλυτική τους σκέψη, να σκεφθούν σφαιρικά, να αναστοχαστούν και να εξάγουν συμπεράσματα. Επιπλέον, το γεγονός ότι προσεγγίζουν το αρχαίο κείμενο και το συγκρίνουν με αποσπάσματα από τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία τούς ωθεί στο να αντιληφθούν τα κοινά σημεία της ανθρώπινης δράσης σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της ιστορίας. Τέλος, ύστερα από την επεξεργασία των κειμένων κατανοούν πλέον πιο σφαιρικά τα δραματικά λάθη που γίνονται σε έναν πόλεμο, και μάλιστα εμφύλιο, τα δεινά που προκύπτουν, την ηθική διάβρωση που συντελείται, αλλά και την άρνηση να αναληφθούν ευθύνες από τους υπαίτιους.

3.Συμπεράσματα

Παρακολουθώντας την παραπάνω διδακτική πρόταση, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι όταν οι μαθητές/τριες ξεφεύγουν από το παραδοσιακό μάθημα και μπορούν να συγκρίνουν το ιστορικό κείμενο που μελετούν με ένα μεταγενέστερο ή όταν αντιλαμβάνονται πόσο «κοντά» τους είναι το αρχαίο κείμενο, τότε δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προσέχουν περισσότερο. Για να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα των αρχαίων κειμένων και το πανανθρώπινο μήνυμα που αυτά κυοφορούν είναι απαραίτητο να προβαίνουν σε συγκρίσεις κειμένων. Έτσι, θα κατανοήσουν πόσο επίκαιρα είναι τα αρχαία κείμενα ως προς το περιεχόμενο και το μήνυμα που φέρουν. Επιπλέον, όταν εντάσσεται στη διδασκαλία η σύγκριση κειμένων, οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται στη συγκριτική ανάγνωση, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και μπορούν να αντιληφθούν το ιστορικό πλαίσιο ως ολότητα.

Συνεπώς, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν εκπαιδευτεί και εξοικειωθεί με αυτή τη διδακτική προσέγγιση, θα είναι σε θέση να σκέφτονται πιο σφαιρικά, να κρίνουν πιο στοχευμένα και εντοπίζουν κοινά σημεία και διαφορές σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

<u>Φύλλο εργασίας για την τάξη</u>

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΘΟΥΚΥΔΙΔΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑ-ΝΕΟΤΕΡΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Α) Οι ευθύνες για τον πόλεμο

•*«Οι Συμμαχικές δυνάμεις επιβεβαιώνουν και η Γερμανία αποδέχεται την ευθύνη της και την ευθύνη των συμμάχων της για την πρόκληση των απωλειών και των καταστροφών στις οποίες υποβλήθηκαν οι Συμμαχικές κυβερνήσεις και οι λαοί τους ως συνέπεια του πολέμου».*

Η διατύπωση της ευθύνης για τον πόλεμο από τη Συνθήκη των Βερσαλλιών, 1919.

•*«Μας εξανάγκασαν να αποδεχθούμε την αποκλειστική ευθύνη του πολέμου: μια τέτοια παραδοχή στα χείλη μου θα ήταν ψευδής. Δεν επιζητούμε την απαλλαγή της Γερμανίας από κάθε ευθύνη γι' αυτόν τον παγκόσμιο πόλεμο και για τον τρόπο που διεξήχθη. Ωστόσο, με έμφαση αρνούμαστε ότι η*

Γερμανία της οποίας ο λαός αισθανόταν ότι διεξάγει αμυντικό πόλεμο, πρέπει να εξαναγκαστεί να αποδεχθεί την αποκλειστική ευθύνη».

Κόμης Μπρόκντορφ-Ράντζαν, επικεφαλής της γερμανικής αντιπροσωπείας στις Βερσαλλίες, 1919 (στο Κολιόπουλος, Σβολόπουλος, Χατζηβασιλείου, κ.α., 2012, σσ. 85).

Ερώτηση: Τα παραπάνω αποσπάσματα αφορούν την ανάληψη ευθυνών που αφορούν τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όπως διατυπώθηκαν στη Συνθήκη των Βερσαλλιών που ακολούθησε, αλλά και από τον επικεφαλής της γερμανικής αντιπροσωπείας στις Βερσαλλίες. Ποιος αναλαμβάνει την ευθύνη; Θεωρείτε ότι είναι εντελώς ξεκάθαρο; Στα γεγονότα που εκτυλίσσονται στην Κέρκυρα (Θουκ., ΙΙΙ, 70-83), ποιον θεωρείτε υπεύθυνο;

Β) Guernica, Picasso

Πάμπλο Πικάσο (Pablo Picasso, 1881-1973), «Γκερνίκα», 1937, Μουσείο Πράδο, Μαδρίτη. Στις 26 Απριλίου 1937 150 γερμανικά αεροπλάνα που έστειλε ο Χίτλερ, για να Βοηθήσουν τον πραξικοπηματία Φράνκο κατά τη διάρκεια του ισπανικού εμφύλιου πολέμου (1936-1939), Βομβάρδισαν επί τρεις ώρες ανηλεώς την πόλη Γκερνίκα. Από το γεγονός αυτό εμπνεύστηκε ο Πικάσο ένα από τα γνωστότερα και σημαντικότερα έργα του.

Ο βομβαρδισμός της Γκερνίκα: Μια μαρτυρία για τη φρίκη του πολέμου

«Οι περισσότεροι από τους δρόμους της Γκερνίκα άρχιζαν ή τελείωναν στην πλατεία. Ήταν αδύνατο να περπατήσεις σε πολλούς από αυτούς, γιατί οι τοίχοι φλέγονταν. Τα χαλάσματα είχαν γίνει λόφοι [...]. Πήγα στο πίσω μέρος της πλατείας ανάμεσα σε επιζώντες. Είχαν όλοι την ίδια ιστορία να διηγηθούν: αεροπλάνα, σφαίρες, βόμβες, φωτιά. Μέσα σε είκοσι τέσσερις ώρες, όταν η αποτρόπαια ιστορία μαθεύτηκε σε όλο τον κόσμο, ο Φράνκο κατηγορούσε τους τρομαγμένους, άστεγους ανθρώπους ως ψεύτες. Ειδικοί Βρετανοί "εμπειρογνώμονες" κλήθηκαν να έλθουν στη Γκουέρνικα, όταν η οσμή από καμένη ανθρώπινη σάρκα είχε αντικατασταθεί από πετρέλαιο που έχυσαν ανάμεσα στα ερείπια οι άνθρωποι του Φράνκο, και να εκδώσουν πομπώδη πορίσματα: "Στην Γκερνίκα έβαλαν φωτιά επίτηδες οι Κόκκινοι"». (Σημείωση: Μόνο το 1999 αποδέχθηκε επίσημα η ισπανική κυβέρνηση ότι ο Φράνκο ψευδόταν σχετικά με την Γκερνίκα).

Noel Monks, «The bombing of Guernica, 1937» στο συλλογικό J. Carey (ed), *The Faber Book of Reportage*, 1986, σ. 521.

Ερώτηση: Αναγνωρίζετε κοινά σημεία ανάμεσα στο βομβαρδισμό της Ισπανικής πόλης, Guernica, και τα αποσπάσματα που μελετήσατε στο έργο του Θουκυδίδη (ΙΙΙ, 81-83);

Γ) Η αδυναμία συμφιλίωσης της Δεξιάς με την Αριστερά

«"Η βία", σύμφωνα με ξένο παρατηρητή στη Μακεδονία την εποχή αυτή, "ήταν το ορατό σημάδι της φωτιάς που αργόκαιγε στην Ελλάδα". Η φωτιά αυτή ήταν η αδυναμία συμφιλιώσεως ή συμβιβασμού της Δεξιάς με την Αριστερά ή, σωστότερα, η διάχυτη πεποίθηση ότι δεν ήταν δυνατό να επιτευχθούν ο

συμβιβασμός τους και τελικά η συμφιλίωση στην Ελλάδα της εποχής. Παρ' όλα όσα εγράφοντο τότε και εγράφησαν εκ των υστέρων για τη δυνατότητα συμβιβασμού και συμφιλιώσεως των δύο παρατάξεων και παρ' όλο που μπορεί να θεωρείται βέβαιον ότι ο λαός, στην συντριπτική του πλειοψηφία, προτιμούσε τον συμβιβασμό και τη συμφιλίωση από τη σύγκρουση, οι αντικειμενικές συνθήκες και τα συσσωρευμένα πάθη δεν άφηναν τις εκατέρωθεν κατευναστικές και συμφιλιωτικές προσπάθειες να ευοδωθούν. Οι συνθήκες αυτές και τα πάθη καλλιεργούσαν την πεποίθηση ότι δεν υπήρχε περιθώριο συμβιβασμού και ευνοούσαν την προσφυγή στη βία, την οποία και οι δύο παρατάξεις ανέχονταν, όταν προερχόταν από την πλευρά τους, και την προέβαλλαν ως δικαιολογημένη και νόμιμη άμυνα εναντίον της παράνομης βίας του αντιπάλου. Η βία γεννούσε τη βία και πράξεις αντεκδικήσεως, ιδίως στην ύπαιθρο, όπου η παρουσία του κράτους ήταν εξαρχής σκιώδης».

Ιωάννης Σ. Κολιόπουλος, *Λεηλασία φρονημάτων*, τ. Β': *Το Μακεδονικό Ζήτημα στην περίοδο του Εμφυλίου Πολέμου (1945-1949) στη Δυτική Μακεδονία*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995, σ. 55-57

Ερώτηση: Εντοπίζετε κοινά σημεία ανάμεσα στην Παθολογία του Πολέμου του Θουκυδίδη (ΙΙΙ, 82-83) και το παραπάνω απόσπασμα;

Βιβλιογραφία

Carey, J. (1986). The Faber Book of Reportage. London: Faber & Faber.

Διαλησμά, Κ., Δρουκόπουλος, Α., Κουτρουμπέλης, Ε. & Χρυσάφης, Γ. (2011). Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Ιωάννης Σ. Κολιόπουλος, (1995). Λεηλασία φρονημάτων, τ. Β': Το Μακεδονικό Ζήτημα στην περίοδο του Εμφυλίου Πολέμου (1945-1949) στη Δυτική Μακεδονία, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ. & Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. (2012). Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα). Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ. ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τηλιγάδα Ευμορφία (Μορφούλα)
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Δρ. Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ

Περίληψη

Οι ραγδαίες αλλαγές που σηματοδοτούν τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης προκαλούν εκτεταμένους μετασχηματισμούς στον ρόλο του σχολείου, τον ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και τον ρόλο του Ηγέτη. Σε μια εποχή συνεχών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και εξελίξεων η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί κομβικό σημαίνον στον σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο. Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης αποτελεί βασικό πρόταγμα της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής με απώτερο στόχο τη σχολική βελτίωση και την επίτευξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους. Στο συγκεκριμένο άρθρο επιχειρείται -μέσα από βιβλιογραφική έρευνα- η προσέγγιση της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών και αρχών της, όταν αυτή αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον που υπόσχεται τη διασφάλιση της «μάθησης για όλους» και έχει τα χαρακτηριστικά μιας κοινότητας μάθησης. Δίδεται ιδιαίτερα έμφαση στην ανάδειξη των βασικών ικανοτήτων, στάσεων και προδιαθέσεων που πρέπει να διαθέτει ο Ηγέτης στην Κοινότητα Μάθησης που μετουσιώνει το όραμα της καθολικής μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: κοινότητες μάθησης, ικανότητες ηγέτη, μετασχηματιστική / καθοδηγητική ηγεσία

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών μετέβαλαν τον λόγο στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, μετατοπίζοντάς τον από τη διοίκηση προς την ηγεσία, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη αλλαγής παραδείγματος στη σχολική ηγεσία. Στην αναζήτηση του κατάλληλου μοντέλου που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί διάφορες μορφές ηγεσίας, όπως: καθοδηγητική, μετασχηματιστική, συναλλακτική, ηθική, συμμετοχική, διανεμημένη και κατανεμημένη ηγεσία, οι οποίες αντανακλούν τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες κάθε περιόδου. Από το γραφειοκρατικό διοικητικό μοντέλο των δεκαετιών 1960-1970, που περιόριζε τον διευθυντή στον ρόλο του διαχειριστή, η εξέλιξη οδήγησε στην καθοδηγητική ηγεσία της δεκαετίας του 1980, όπου ο ηγέτης ενίσχυε τη διδακτική διαδικασία, και στη μετασχηματιστική ηγεσία της δεκαετίας του 1990, η οποία προώθησε τη συλλογικότητα και το κοινό όραμα στο σχολείο. Στον 21ο αιώνα, οι αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και των δεξιοτήτων οδήγησαν στην ανάγκη για ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση, γνωστή διεθνώς με όρους όπως *educational leadership*, *instructional leadership*, *learning-centered leadership* και *leadership for learning*.

Από τη βιβλιογραφική έρευνα προκύπτει ότι στοιχεία από τις δύο παραπάνω μορφές ηγεσίας (καθοδηγητική και μετασχηματιστική) συγκροτούν το παράδειγμα του ηγέτη της Κοινότητας Μάθησης, ο οποίος πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες ικανότητες αλλά και στάσεις / συμπεριφορές για να στηρίξει μια κοινότητα μάθησης ή να μετασχηματίσει ένα σχολείο σε κοινότητα μάθησης. Ο ίδιος ενεργεί με συλλογικότητα, στοχεύει στη σχολική βελτίωση, συμμετέχει σε μαθησιακές διαδικασίες και διαμορφώνει τις προϋποθέσεις, ώστε να μαθαίνουν όλοι σε συνεχή βάση. Η στόχευση αυτής της μορφής ηγεσίας είναι ο κοινός μαθησιακός προσανατολισμός σε μια διαρκή πορεία.

2.Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης(ΕΚΜ): Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά

Η έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης έχει μελετηθεί σε θεωρητικό αλλά και ερευνητικό επίπεδο στον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο. Θεωρείται μια επιτυχημένη προσέγγιση της σχολικής κοινότητας που έχει συμπεριληπτικό χαρακτήρα, εμπλέκει δημιουργικά όλους τους ανήκοντες σε αυτή, εδράζεται σε συνεργατικές σχέσεις, χαράσσει κοινή πορεία και αποστολή και καθοδηγείται από τον ηγέτη που οραματίζεται και μετουσιώνει το όραμα της κοινης μάθησης για όλους. Στα βασικά χαρακτηριστικά μιας ΕΚΜ (Hord,1997; Dufour,2006:1-6 Lomos,2011; Saito,2015, Darling-Hammond, 2017) συγκαταλέγεται πρωτίστως:

i) Η δημιουργία και ο διαμοιρασμός ενός κοινού οράματος υψηλής ποιότητας κοινής στοχοθεσίας, αποστολής και κοινών πεποιθήσεων.

ii) Η συνεργατική κουλτούρα που υποστηρίζει την αποϊδιωτικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και συμβάλλει στην άρση του απομονωτισμού των εκπαιδευτικών, οδηγώντας στην εμπέδωση προηγμένων μορφών συλλογικότητας που στοχεύουν στην συνανάπτυξη (Τηλιγάδα, 2020,2022)

iii) Εστίαση στη μάθηση των μαθητών μέσα από διαδικασίες συνεχούς βελτίωσης, προσανατολισμού στη δράση και πειραματισμού.

iv) Έμφαση στα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί σε μια ΕΚΜ θέτουν διαρκώς στόχους, ελέγχουν περιοδικά το επίπεδο κατάκτησης των στόχων τους, ανατροφοδοτούνται, αναπροσαρμόζουν και επανακαθορίζουν συνεργατικά τον επόμενο στόχο, εργαζόμενοι συλλογικά και αποδίδοντας περιοδικές αποδείξεις αυτής της προόδου.

v) Η υποστηρικτική και κατανεμητική ηγεσία

3. Ηγεσία στην Κοινότητα Μάθησης

Η διεύθυνση του σχολείου οφείλει να στηρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να παρακινεί τους επαιδευτικούς να λαμβάνουν θέση σε ζητήματα ηγεσίας του σχολείου, να εργάζονται συνεργατικά με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αντιμετωπίζοντάς τους ως ισότιμα μέλη της ΕΚΜ. Με την εστίαση σε ανθρώπους και στις ανάγκες τους, οι διευθυντές οφείλουν να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και σχολικής αποτελεσματικότητας, δίνοντας έμφαση σε ζητήματα που προωθούν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους τον κατάλληλο χρόνο και το διδακτικό υλικό αλλά και φροντίζοντας να τους απελευθερώνει από τα διοικητικά, μη-εκπαιδευτικά καθήκοντα (Clement & Vandenberghe,2000; Bredeson & Johansson 2006). Η δημιουργία ενός χώρου μάθησης προϋποθέτει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ανάληψη κινδύνων, ανάπτυξη δημιουργικότητας, καινοτόμο πνεύμα. Όταν οι καθηγητές αναγνωρίζονται ως επαγγελματίες και μπορούν να εργαστούν σε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, όπου η διαδικασία λήψης αποφάσεων γίνεται συμμετοχικά, που υποστηρίζονται ταυτόχρονα όλοι οι εκπαιδευτικοί με εποικοδομητικό τρόπο σε «ευκαιρίες μάθησης», τότε πραγματικά ο διευθυντής – ηγέτης λειτουργεί υποστηρικτικά και διαμορφώνει ένα άριστο περιβάλλον μάθησης. Αυτός ο διευκολυντικός– υποστηρικτικός χαρακτήρας όμως της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας δεν είναι πάντα μια εύκολη υπόθεση, καθώς η διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων είναι εξαιρετικά πολύπλοκη ιδιαίτερα δε, όταν οι σχέσεις αυτές είναι προβληματικές ή οι καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν είναι σοβαρές και περίπλοκες (Jones, Grant, Gardner, Robertson & Robert,2013).

3α.Καθοδηγητική ηγεσία (instructional leadership):ο πρόδρομος της ηγεσίας για τη μάθηση

Η **καθοδηγητική ηγεσία (instructional leadership)** αναδείχθηκε τη δεκαετία του 1980 στις Η.Π.Α. ως βασικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας, πριν από την επικράτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, και εξελίχθηκε στη σύγχρονη «ηγεσία για μάθηση». Εστιάζει κυρίως στον ρόλο του διευθυντή ως υποστηρικτή και καθοδηγητή της διδασκαλίας και της μάθησης, με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης. Η καθοδηγητική ηγεσία συνδέεται ιστορικά με την προσπάθεια για σχολική αποτελεσματικότητα και την απαίτηση λογοδοσίας από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Οι

Hallinger και Murphy (1985) προσδιόρισαν τρεις βασικές διαστάσεις της καθοδηγητικής ηγεσίας: **(1)** καθορισμός και επικοινωνία σαφούς αποστολής και στόχων, **(2)** διαχείριση προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας και **(3)** προώθηση μαθησιακού κλίματος. Το μοντέλο τονίζει τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, της ενίσχυσης των εκπαιδευτικών, καθώς και της ανάπτυξης υψηλών προσδοκιών στο σχολείο. Ωστόσο, επικριτές επισημαίνουν τον μονοδιάστατο χαρακτήρα του μοντέλου, καθώς δίνει έμφαση μόνο στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και στον ρόλο του διευθυντή ως ελεγκτή και αξιολογητή, παραμελώντας άλλες παιδαγωγικές, κοινωνικές και ηθικές διαστάσεις της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Leithwood, 1994) ή την ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας, τη σχολική κουλτούρα και τη διαμόρφωση ενός ισχυρού αξιακού κώδικα. Πιο συγκεκριμένα, ο καθοδηγητικός ηγέτης ενίοτε προσλαμβάνεται με τη στενή έννοια του ηγέτη που καθοδηγεί, επιβλέπει, παρατηρεί, συντονίζει και πρέπει να διαθέτει αυξημένες επιστημονικές γνώσεις (Goldring, Grissom,Rubin, Neumerski, Cannata, Drake, and Schuermann, 2015), γεγονός που λειτουργει αποτρεπτικά στην ανάληψη του ρόλου. Άλλωστε, συχνά διευθυντές φοβούνται ότι η καθοδηγητική ηγεσία γενικά και η παρακολούθηση της ποιότητας της διδασκαλίας ειδικότερα, μπορεί να βλάψει τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, τις οποίες θεωρούν ιδιαίτερα σπουδαίες.

Σύγχρονες τάσεις προωθούν τη συλλογική καθοδηγητική ηγεσία, με συνεργασία μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών, αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας και ενίσχυση της ομαδικής ευθύνης και καινοτομίας. Η ηγεσία παύει να είναι αποκλειστικά ιεραρχική και γίνεται κοινή πρακτική, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια μιας συλλογικής κουλτούρας μάθησης. Οι ηγετικές δραστηριότητες θεωρούνται ότι συνδέονται με ρόλους, είτε επίσημους είτε άτυπους, και δεν συνδέονται με κάποια συγκεκριμένη θέση, καθώς και οι δύο διευθυντής και εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ρόλο στη διαμόρφωση μιας σχέσης αποτελεσματικής ηγεσίας. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και καθοδηγητικών ηγετών υιοθετεί ως πρακτική την αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πρακτικής, ανοίγοντας γραμμές επικοινωνίας και καλλιεργώντας μια συλλογική αίσθηση δέσμευσης για το σχολείο (Danielson 2007) προωθώντας παράλληλα την οργανωσιακή καινοτομία (Harris, 2008; Printy & Marks, 2006).

3.β.Μετασχηματιστική ηγεσία: ο συνεκτικός ιστός του οργανισμού

Η μετασχηματιστική ηγεσία κυριάρχησε στο πεδίο της θεωρίας ηγεσίας από τη δεκαετία του 1980. Η θεωρία της μετασχηματιστικής-συναλλακτικής ηγεσίας όπως αρχικά προτάθηκε από τον Burns και εξελίχθηκε από τους Bass και Avolio (Bass, 1985; Bass & Avolio:1994) αποτελεί σήμερα ένα μοντέλο κομβικής σημασίας.

Ο σχολικός μετασχηματισμός απαιτεί από έναν διευθυντή-ως προγραμματιστή ανθρώπων και δημιουργό ομάδων Bass (1985) - να ενισχύσει την πίστη στην αλλαγή και την καινοτομία, να υποστηρίξει την αλλαγή και να έχει την ικανότητα να οδηγεί την αλλαγή φρονίζοντας να δημιουργεί τις προυποθεσεις για την ενίσχυση της καινοτομίας στους μαθησιακούς οργανισμούς. Στόχος του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος που ενθαρρύνει τα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, εξασφαλίζει την παραμονή των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, επιτρέπει τη δέσμευση και τη σύνδεση μεταξύ του προσωπικού και των μαθητών χτίζει μια ομάδα και δημιουργεί υψηλές προσδοκίες που σχετίζονται με την απόδοση (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020:5, McCarley, Peters and Decman, 2016: 323,)

Ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός αυτης της μορφής ηγεσίας εστιάζει κυρίως στη διαδικασία παρά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα (Bush & Glover, 2014) και συνίσταται στην ενεργοποίηση των «ακολούθων» και την ενσυνείδητη εμπλοκή και δέσμευση τους για την εκπλήρωση του κοινά σχεδιασμένου και διαμοιρασμένου οράματος της σχολικής κοινότητας. Η διαμόρφωση και ο διαμοιρασμός ενός οράματος δημιουργεί δυναμικές συνθήκες εργασίας που αυξάνουν τη δέσμευση των εργαζομένων και την προώθηση της μακροπρόθεσμης μάθησης (Ahumada, Galdames, Clarke,2016:273, Lei Xie, 2020:221) και στοχεύει στη συνδιαμόρφωση του

μέλλοντος της κοινότητας με τη σύνθεση και την επέκταση των προσδοκιών όλων των μελών της οργανωμένης κοινότητας (Hallinger,2007).

Ένας αυθεντικός μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά: Ιδεαλιστική επίδραση (Idealized influence): ο ηγέτης έχει ξεκάθαρο όραμα και είναι πρότυπο για τους υφισταμένους του κάνοντας τους να νιώθουν σεβασμό, έμπνευση αλλά και να ταυτιστούν μαζί του.

Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation): ο ηγέτης κάθορίζει με σαφήνεια τους στόχους και παρωθεί πνευματικά τους υφισταμένους του – οι οποίοι διαπνέονται από αισθήματα αφοσίωσης προς τον ηγέτη και τον οργανισμό στον οποίον μετέχουν - για την επίτευξή τους.

Διανοητικό ερέθισμα (Intellectual stimulation): ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφισταμένους να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική, ενθαρρύνοντάς τους να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά με καινοτόμο πνεύμα για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized consideration): ο ηγέτης αντιμετωπίζει με ενσυναίσθηση κάθε υφιστάμενό του ως ξεχωριστό άτομο και προσπαθεί να συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη (Bass, 1985).

Με λίγα λόγια, ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσδιορίζει και διατυπώνει ένα όραμα, προωθεί την αποδοχή των στόχων της ομάδας, μεταφέρει υψηλές προσδοκίες απόδοσης, αποτελεί παράδειγμα για το προσωπικό, προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν μερικές από τις πρακτικές που εφαρμόζουν, να αναστοχαστούν και να προβούν σε πιθανές βελτιωτικές αλλαγές και παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη (Leithwood,1994:21)

4. Σχολικοί ηγέτες :σύγχρονο πλαίσιο ικανοτήτων

Η περιγραφή του «ικανού» ηγέτη δεν μπορεί να νοηθεί μακριά από ένα πλαίσιο ικανοτήτων, όπως άλλωστε επιχειρείται από επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η ικανότητα δεν περιορίζεται μόνο στην αποτύπωση των γνώσεων αλλά και στο πως κάποιος θα αναπτύξει το τι να κάνει με αυτή τη γνώση, αλλά και να μάθει γιατί θα χρησιμοποιήσει τις γνώσεις και τις ικανότητες του. Ειδικότερα, για τον διευθυντή μιας σχολικής κοινότητας αυτή η διοικητική – ηγετική γνώση είναι απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής προκειμένου να προσθέσει αξία στους οργανισμούς. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης- διευθυντής δεν αρκεί μόνο να διαθέτει τη γνώση, αλλά απαιτείται να διαθέτει τη δεξιότητα να χρησιμοποιήσει τη γνώση προκειμένου να προκαλέσει το ποσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Σε έγγραφο εργασίας (European Commission, 2010, όπ.αναφ. σε Καλογιάννης 2015) καταγράφονται οι ικανότητες και οι προσωπικές ιδιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες.

Α. Ικανότητες:	**Β. Προσωπικές ιδιότητες:**
➢ όραμα	➢ Κουράγιο
➢ Στρατηγική σκέψη: ικανότητα ολιστικής οπτικής	➢ Αισιοδοξία και αντοχή
➢ Ικανότητα βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων	➢ Ανεκτικότητα
➢ Ικανότητα ενίσχυσης των μαθησιακων περιβαλλόντων και της μαθησιακής κουλτούρας	➢ Συναισθηματική νοημοσύνη

➢ Ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης πόρων	➢ Αυτοεπίγνωση
➢ Ισχυρή γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος	➢ Ενέργεια
➢ Ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες	➢ Φιλοδοξία
➢ Ανοιχτότητα	➢ Δέσμευση
➢ Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	➢ Δίψα για μάθηση

Πίνακας 1. Ικανότητες σύγχρονων σχολικών ηγετών (European Commission, 2010)

Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη μιας σχολικής μονάδας είναι όχι μόνο να αναπτύξει αυτές τις ικανότητες αλλά να φροντίσει – ως ηγέτης των ηγετών- να τις αναπτύξουν και όλοι οι εκπαιδευτικοί της κοινότητας. Καθοριστικής σημασίας κρίνεται «ο λόγος για τις προδιαθέσεις» των ηγετών που επικεντρώνεται στην καταλυτική τους επίδραση στη διαμόρφωση του κλίματος και της σχολικής κουλτούρας. Η Danielson (2006:36), εντόπισε εννέα προδιαθέσεις της ηγεσίας των εκπαιδευτικών: «*βαθιά αφοσίωση στη μάθηση των μαθητών, αισιοδοξία και ενθουσιασμό, ανοιχτό μυαλό και ταπεινοφροσύνη, θάρρος και προθυμία για ανάληψη κινδύνων, εμπιστοσύνη και αποφασιστικότητα, ανοχή για πειραματισμούς, δημιουργικότητα και ευελιξία, επιμονή και προθυμία για ουσιαστική εργασία*». Για ένα τέτοιο υποστηρικτικό περιβάλλον που θα αναδείξει εκπαιδευτικούς με ηγετικές ικανότητες και υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα σύμφωνα με **(**Hunzicker, Lukowiak, Huffman, Johnson ,2009) ο διευθυντής οφείλει να:

1.Διασφαλίζει εκπαιδευτικούς πόρους: Η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικούς πόρους και η άμεση κάλυψη αυτών ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό και τον παρακινεί να πειραματιστεί και να καινοτομήσει.

2. Ενθαρρύνει τη συνεργασία. Η διασφάλιση εκπαιδευτικού χρόνου κατάλληλου για προγραμματισμό, η ευελιξία του εβδομαδιαίου προγράμματος, ώστε να ευνοείται η πρόσωπο-με-πρόσωπο συνάντηση των μελών της ομάδας που προάγει την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία μάθηση (Somech et Drach-Zahavy, 2007:317) αλλά και ενός εκπαιδευτικού κλίματος που ευνοεί τη συνεργασία βοηθά στον σχεδιασμό και την επίλυση προβλημάτων και διαμορφώνει ένα περιβάλλον υψηλής συλλογικότητας που ευνοείται και υποστηρίζεται η ελυθερία της έκφρασης.

3. Υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν νέες στρατηγικές. Πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, παρατήρηση και αξιολόγηση ομοτίμων βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να δουν την αξία στη σύνδεση νέων παιδαγωγικών μεθόδων και του γνωστικού αντικειμένου τους σε σχέση με τις τρέχουσες διδακτικές πρακτικές. Ιδιαίτερη μέριμνα δείχνει για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και τη γενικότερη επαγγελματική ανάπυξη των εκπαιδευτικών.

Έρευνα (EACEA, 2011) με σκοπό την καταγραφή των βασικών ικανοτήτων των διευθυντών καταδεικνύει ότι η καθοδηγητική και μετασχηματιστική ηγεσία αποτελούν τα μοντέλα ηγεσίας που ανταποκρίνονται καλύτερα στο μοντέλο του ηγέτη που επιθυμούν οι ερωτώμενοι, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές. Ο χάρτης που σχεδιάστηκε με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας απεικονίζει τρεις αλληλοσυνδεόμενες περιοχές δεξιοτήτων, οι οποίες είναι:

«Δεξιότητες και στάσεις ηγεσίας: ορατότητα, αμεροληψία, ηθικότητα, υπομονή, συναισθηματική ευφυία, περιέργεια, αξιοπιστία, σταθερότητα, κύρος, ικανότητα δημιουργίας ομάδων εργασίας.

Διοικητικές δεξιότητες: ικανότητα να δημιουργεί και να διατηρεί δημοκρατική συμμετοχή, διοίκησης των ανθρωπίνων πόρων, παρακολούθηση και αξιολόγηση, ικανότητα να αναθέτει αρμοδιότητες, να είναι καλός οργανωτής, και καλός στην ανάπτυξη δικτύων , να έχει καλή γνώση των νόμων και των κανονισμών.

Παιδαγωγικές δεξιότητες: να έχει ένα σαφές παιδαγωγικό όραμα και να εμπλέκει τα άτομα γύρω από αυτό, να είναι καινοτόμος, να έχει καλή γνώση του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτέας ύλης». (EACEA,2011 όπ.αναφ. σε Καλογιάννης,2015:223)

Τα Εθνικά Πρότυπα Αριστείας για Διευθυντές (2014) στην Αγγλία καθορίζουν υψηλά πρότυπα που ισχύουν για όλους τους ρόλους του διευθυντή σε ένα αυτο-βελτιωμένο σχολικό σύστημα και αφορούν στον αξιακό κώδικα και τη διάχυση των αρχών στην κοινότητα, στον τρόπο διακυβέρνησης του σχολείου, στις ποικίλες στρατηγικές που ακολουθούνται για την υποστήριξη της εξωστρέφειας, αλλά και την υποστήριξη της μάθησης του προσωπικού για τη διασφάλιση των καλύτερων μαθησιακών επιτευγμάτων.

Σε πρόσφατη αναθεώρηση των εθνικών προτύπων αριστείας στην Αγγλία (2020) επανακαθορίζεται το προφίλ του διευθυντή – ηγέτη που οφείλει να ανταποκρίνεται στις υψηλές προσδοκίες των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας. Δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο που αυτός αναλαμβάνει στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (NSHT,2020:7 όπ.αναφ.σε Καλογιάννης 2015)

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, ο διευθυντής διαδραματίζει έναν πολυδιάστατο και ιδιαίτερα απαιτητικό ρόλο, ο οποίος συνδυάζει διοικητικές, παιδαγωγικές και ηγετικές αρμοδιότητες. Μάλιστα φαίνεται ότι η σύγχρονη αντίληψη για την ηγεσία στην εκπαίδευση, ενσωματώνεται σταδιακά και στο ελληνικό πλαίσιο. Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας καθορίζεται κυρίως από τον Ν. 4823/2021, και περιγράφεται ως καίριος παράγοντας για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, την παιδαγωγική καθοδήγηση του προσωπικού και την ενίσχυση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ο σύγχρονος διευθυντής αναλαμβάνει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του ετήσιου προγραμματισμού δράσης, τη συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, την παρακολούθηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ οφείλει να ενισχύει το παιδαγωγικό κλίμα, να καλλιεργεί σχέσεις εμπιστοσύνης, συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης μεταξύ των εκπαιδευτικών και να ενθαρρύνει καινοτόμες πρακτικές. Παράλληλα, έχει την ευθύνη της διοικητικής και οικονομικής διαχείρισης της μονάδας, της επικοινωνίας με γονείς και φορείς, καθώς και της τήρησης της νομιμότητας. Με άλλα λόγια ο σχολικός ηγέτης δεν λειτουργεί απλώς ως διαχειριστής, αλλά ως εμψυχωτής και συντονιστής της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οφείλει να προωθεί μια κουλτούρα συνεργασίας, συμμετοχικότητας και λογοδοσίας, να ενισχύει τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού και να θέτει στο επίκεντρο τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών. Η διαρκής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, η συμμετοχή σε επιμορφώσεις και η ηγεσία με βάση αξίες συνθέτουν το προφίλ του σύγχρονου σχολικού ηγέτη στην Ελλάδα.

5. Συμπεράσματα

Ο ρόλος του διευθυντή–ηγέτη σε μια σχολική μονάδα είναι πολυδιάστατος με έμφαση όχι μόνο στη διοίκηση, αλλά κυρίως στην ηγεσία με παιδαγωγικό προσανατολισμό. Ο σύγχρονος διευθυντής καλείται να είναι ηγέτης των ηγετών, ενδυναμώνοντας και εμπνέοντας τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ηγετικές δεξιότητες, επαγγελματισμό και καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές. Σε σχολεία που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους, λειτουργώντας και ως καθοδηγητές των συναδέλφων τους. Η στήριξη και ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης απαιτεί ισχυρή ηγεσία που στηρίζεται στη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας. Η ηγεσία για τη μάθηση αποτελεί μια εννοιολογική και εξελικτική συνέχεια της καθοδηγητικής ηγεσίας, ενσωματώνοντας στοιχεία από τη μετασχηματιστική ηγεσία. Σύμφωνα με τους Boyce και Bowers (2018), η σύνδεση των δύο μοντέλων (καθοδηγητικής ηγεσίας και ηγεσίας για τη μάθηση) είναι άμεση, καθώς και τα δύο εστιάζουν στη διδασκαλία, τη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, στο μοντέλο της ηγεσίας για τη μάθηση διακρίνονται χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως η ενίσχυση των οργανωτικών και ηγετικών

ικανοτήτων όλων των μελών, η προώθηση κοινών αξιών και η εστίαση στην αλλαγή ανθρώπων και κουλτούρας, όχι μόνο δομών. Η καθοδηγητική ηγεσία, σε ένα πιο σύγχρονο και εξελιγμένο πλαίσιο, μπορεί να μετατρέψει τα σχολεία σε δυναμικούς οργανισμούς μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους ηγεσίας, λειτουργώντας ως μέντορες, σύμβουλοι ή αξιολογητές. Πρόκειται για ένα σύνθετο, ολιστικό και συνεργατικό μοντέλο ηγεσίας, που ενδυναμώνει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και θέτει στο επίκεντρο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω συλλογικών δράσεων και αξιών.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά του ηγέτη για τη μάθηση στην κοινότητα μάθησης, όπως προέκυψαν μέσα από συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας .

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΜ				
Κοινός αξιακός κώδικας (όραμα, σχέσεις δέσμευσης - λογοδοσίας)	Συνεργατική κουλτούρα (άρση του απομονωντισμού)	Μαθησιακός προσανατολισμός (Επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού)	Κουλτούρα αξιολόγησης (Πρακτικές αναστοχασμού, αυτοαξιολόγησης..)	Υποστηρικτική ηγεσία (Ηγεσία για τη μάθηση)
Ο ΗΓΕΤΗΣ για τη μάθηση ΣΤΗΝ ΕΚΜ				
Χτίζει το παιδαγωγικό όραμα της κοινότητας	Εμπεδώνει τη συνεργατική κουλτούρα	Υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση για όλους	Εγκαθιδρύει μια κουλτούρα αξιολόγησης	
Εμπνέει / συνκαθορίζει σαφείς και ξεκαθαρους στόχους Ιδεαλιστική επίδραση (Idealized influence).	Αναδεικνύει και αξιοποιεί τις ηγετικές ικανότητες των συνεργατών του πύκνωση της ηγεσίας (leadership density).	Αποτελεί ο ίδιος πηγή επαγγελματικών γνώσεων και τεχνογνωσίας «κορυφαίος επαγγελματίας» (leading professional)	Εντοπίζει τις αδυναμίες: εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized consideration) και φροντίζει να προτείνει βελτιωτικές πρακτικές ώστε να συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	
Μεταφέρει υψηλές προσδοκίες απόδοσης και μια ισχυρή αίσθηση ευθύνης στο προσωπικό για τον αντίκτυπο της εργασίας τους σχετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών.	Διασφαλίζει εκπαιδευτικό χρόνο κατάλληλο για προγραμματισμό και συνεργασία .	Κατανοεί και αναπτύσσει το προσωπικό (δημιουργία μαθησιακής κοινότητας)	Παρέχει διανοητική διέγερση: και ενισχύει πρακτικές αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης προκειμένου να προβούν σε πιθανές βελτιωτικές αλλαγές.	
Καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό.	Καλλιεργεί μια εκπαιδευτική κουλτούρα «ανοιχτών αιθουσών διδασκαλίας» υιοθετεί την αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πρακτικής .	Διασφαλίζει ότι το προσωπικό έχει πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας, συνεχείς επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης παρέχοντας κίνητρα για εμπλοκή σε αυτές.	Υποστηρίζει πρακτικές ετεροπαρατήρησης, αξιολόγησης ομοτέχνων, παρουσία κριτικού φίλου	
Διατηρεί υψηλό βαθμό επικοινωνίας με το προσωπικό.	Παρωθεί / υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη συνεργατικών καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και δράσεων .	Καλλιεργεί μία κουλτουρα υψηλού επγγελματισμού εμπεδωμένη στη λογοδοσία και τη διαρκή βελτίωση.	Συντονίζει, εποπτεύει τον τρόπο λειτουργίας των επιμέρους ομάδων	
Επιτρέπει τη δέσμευση και τη σύνδεση μεταξύ του προσωπικού και των μαθητών.	Επιδιώκει συνεργασία με εμπειρογνώμονες εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.	Προωθεί την αλλαγή και την καινοτομία στη μαθησιακή κοινότητα .	Αξιολογεί συστηματικά την επίτευξη των επιμέρους στόχων / Αξιολογεί τις παιδαγωγικές πρακτικές	

Διαμορφώνει ένα περιβάλλον υψηλής συλλογικότητας και συλλογικής αυτονομίας.		Φροντίζει για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για μάθηση.	Παρακολουθεί την προόδο των μαθητών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. .
		Ενθαρρύνει τα υψηλά ακαδ. επιτεύγματα των μαθητών.	

Πίνακας 2. Ο ηγέτης για τη μάθηση στην ΕΚΜ (Τηλιγάδα, 2022:155)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καλογιάννης, Δ.(2015). Επαγγελματισμός, επαγγελματικοποίηση και επαγγελματικές ικανότητες της
σχολικής ηγεσίας. Τάσεις, θεσμικές διαστάσεις, χαρακτηριστικά και προοπτικές στη διεθνή και την ελληνική πραγματικότητα. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.

Τηλιγάδα Ε. (2022). Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην κοινότητα μάθησης. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΠαιΤΔε, ΕΚΠΑ. Αθήνα

Τηλιγάδα Ε. (2020). Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και συνανάπτυξης εκπαιδευτικών: Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση τ.20, σελ. 147-167

Ξενόγλωσση

Ahumada L, Galdames S and Clarke S (2016) Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: A Chilean case study. *International Journal of Leadership in Education* 19(3): 264–279.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations.* New York: The Free Press.

Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, *17*(3-4), 541-554.

Boyce J., Bowers A. (2018) Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years *Journal of Educational Administration* Vol. 56 No. 2, 2018, 161-182.

Bredeson, P., Johansson, O. (2006). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, Volume 26, Number 2.

Bush, T. and Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34:5, 553-571.

Clement, M., Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16, 81-101.

Danielson, C. (2006). Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching.* Association for supervision and curriculum development. USA.

Darling-Hammond, L., Hyler, M., and Gardner, M. (2017) *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning policy institute.

Dufour, R. (2006). What Is a "Professional Learning Community"? Big Idea #1: Ensuring That Students Learn. Communities, 1–6.

Goldring, E., Grissom, J.,Rubin, M., Neumerski, C., Cannata, M. , Drake, T., and Schuermann, P. (2015) Make Room Value Added: Principals' Human Capital Decisions and the Emergence of Teacher Observation Data. *Educational Researcher*, Vol. 44 No. 2, pp. 96–104.

Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals.

The elementary school journal, *86(2),* 217-247.

Hallinger, P. (2007). Leadership for the 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning. Paper presented at the Chair Professors: *Public Lecture Series, The Hong Kong Institute of Education*, China.

Harris, A. (2008) Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow. Routledge & Falmer Press.

Hord, S. (1997a). Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Hunzicker J., Lukowiak T., Huffman V., Johnson C. (2009) Tomorrow's Teacher Leaders: Nurturing a Disposition of Leadership Academic Leadership: The Online Journal: Vol. 7: Iss. 4, Article 36.

Jones, G., Grant E. Gardner, G., Robertson, L. & Robert, S. (2013). Science Professional Learning Communities: Beyond a singular view of teacher professional development, International Journal of Science Education, 35:10, 1756-1774

Leithwood, K. (1994) Leadership for School Restructuring. Educational Administration Quarterly vol. 30, 4, 498-518.

Leithwood, K., Harris A., & Hopkins D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited, School Leadership & Management, 40:1, 5-22.

Lei Xie (2020) The impact of servant leadership and transformational leadership on learning organization: a comparative analysis. Leadership & Organization Development Journal Vol. 41 No. 2, 2020, 220-236.

Lomos, C, Hofman, R , Bosker, R (2011) The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. Teaching and Teacher Education 27, 722-731

McCarley, T., Peters, M., and Decman, J. (2016) Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. Educational Management. Administration & Leadership 2016, Vol. 44(2) 322–342.

Printy, S. & Marks, H. (2006) Shared Leadership for Teacher and Student Learning, Theory into Practice, 45:2, 125-132.

Saito,E., Murase, M., Tsukui, A., Yeo, J. (2015). Lesson study for learning community. London.

Somech, A., Drach-Zahavy, A. (2007) Schools as Team-Based Organizations: A Structure–Process-Outcomes. Approach Theory, Research, and Practice American Psychological Association 2007, Vol. 11, No. 4, 305–320.

ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΕΝΑ ΠΟΛΥΜΟΡΦΟ ΔΙΚΤΥΟ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Θεοδωρογλάκη Φωτεινή
Φιλόλογος ΠΕ02 - Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά την έννοια της Αλληλέγγυας Εκπαίδευσης ως μορφή παιδαγωγικής και κοινωνικής παρέμβασης, εστιάζοντας στα σχολεία του Δικτύου Αλληλέγγυων Σχολείων και ειδικότερα σε παραδείγματα όπως το *Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας* και τα *Σχολεία Μεταναστών*. Μέσα από τη μεθοδολογία της αυτοεθνογραφίας, επιχειρείται η σύνδεση του προσωπικού βιώματος με το κοινωνικό, με στόχο την κατανόηση των δυνατοτήτων μιας εκπαίδευσης βασισμένης στην ισότητα, την αυτοοργάνωση και τη συλλογική φροντίδα. Το άρθρο αναδεικνύει τους τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας, τις προκλήσεις και τις πολιτικές διαστάσεις των εγχειρημάτων αυτών, καταλήγοντας πως η Αλληλέγγυα Εκπαίδευση συνιστά μια ουσιαστική πρόταση ενάντια στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες.

Λέξεις κλειδιά: Αλληλέγγυα Σχολεία, Δημοκρατική Εκπαίδευση, Ανισότητες, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Συλλογικότητα

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών και πολιτικών μετασχηματισμών, η εκπαίδευση αναδεικνύεται όχι μόνο ως θεσμικός μηχανισμός αναπαραγωγής, αλλά και ως πεδίο διεκδίκησης, ενδυνάμωσης και κοινωνικής αλλαγής. Η μετακίνηση πληθυσμών, η αύξηση των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών, καθώς και η γενικευμένη κρίση του κοινωνικού κράτους, ιδιαίτερα στην ελληνική πραγματικότητα της τελευταίας τριακονταετίας, ανέδειξαν με έντονο τρόπο την ανάγκη για εναλλακτικές, συμμετοχικές και αλληλέγγυες μορφές εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο παρόν άρθρο, εξετάζονται οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που γεννήθηκαν μέσα από την ίδια την κοινότητα, με χαρακτηριστικά αυτοοργάνωσης και κοινωνικής αλληλεγγύης, ως απάντηση στις θεσμικές ελλείψεις, αλλά και ως έκφραση ενός μετασχηματιστικού οράματος για την εκπαίδευση. Τα σχολεία μεταναστών και προσφύγων, όπως τα Πίσω Θρανία, το Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών και το Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά, αποτέλεσαν το προοίμιο ενός ευρύτερου παιδαγωγικού κινήματος: των Αλληλέγγυων Σχολείων. Μέσα από την καταγραφή και ανάλυση των πρακτικών αυτών δομών, επιχειρείται η ανάδειξη της αλληλέγγυας εκπαίδευσης ως πράξης αντίστασης, συμμετοχής και διεκδίκησης, με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, τη διεύρυνση της πρόσβασης στη μόρφωση και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας ισότητας και αμοιβαιότητας.

2. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η αυτοεθνογραφία, η οποία επιλέχθηκε λόγω της βιωματικής, πολύχρονης και ενεργής εμπλοκής της γράφουσας με τα εγχειρήματα της αλληλέγγυας εκπαίδευσης. Η αυτοεθνογραφία αποτελεί μια ερευνητική προσέγγιση που γεφυρώνει την προσωπική εμπειρία με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, επιχειρώντας να φωτίσει ευρύτερες κοινωνικές δυναμικές μέσα από το πρίσμα της υποκειμενικής συμμετοχής. Στο πλαίσιο αυτό, η συγγραφέας αξιοποιεί τη θέση της ως «εκ των έσω» παρατηρήτρια, καταγράφοντας βιωματικά δράσεις και αφηγήσεις από τη συμμετοχή της στα σχολεία του Δικτύου Αλληλέγγυων Σχολείων. Παράλληλα, γίνεται αναφορά σε κομβικά σημεία της ιστορικής πορείας των συλλογικοτήτων, ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι δομές αυτές ενδυναμώνουν κοινωνικά και δημοκρατικά τα υποκείμενα που συμμετέχουν. Η μεθοδολογική αυτή επιλογή επιτρέπει τη

συνάντηση της προσωπικής φωνής με τη συλλογική μνήμη, συμβάλλοντας στην κατανόηση των δυνατοτήτων της αλληλέγγυας εκπαίδευσης ως πολιτικής και παιδαγωγικής πράξης.

3. Σχολεία Μεταναστών και Προσφύγων: Το προοίμιο των Αλληλέγγυων Σχολείων

Ήδη από το 1990, στο Στέκι Μεταναστών στα Εξάρχεια, ξεκίνησαν να πραγματοποιούνται δράσεις και συζητήσεις με αντιρατσιστικό χαρακτήρα, με συμμετέχοντες πρόσφυγες, μετανάστες και Έλληνες. Η πρώτη καθαρά εκπαιδευτική ανάγκη διατυπώθηκε από μια ομάδα προσφύγων από το Μπαγκλαντές, που επιθυμούσε να μάθει ελληνικά. Τότε ήταν που συναντήθηκε η ανάγκη γλωσσικής έκφρασης με το ώριμο πνεύμα αλληλεγγύης, που ήδη καλλιεργούνταν στον χώρο. Έτσι, το 1998 προέκυψαν τα *«Πίσω Θρανία»,* τα οποία συνεχίζουν μέχρι και σήμερα τη δράση τους στο ίδιο νεοκλασικό κτήριο της Τσαμαδού, στη γειτονιά των Εξαρχείων. Η δυνατότητα δωρεάν εκμάθησης της γλώσσας, γρήγορα μεταδόθηκε από στόμα σε στόμα στις κοινότητες των μεταναστών και η διαρκώς αυξανόμενη συμμετοχή επιβεβαίωνε την υπαρκτή ανάγκη που κάλυπτε το εγχείρημα.

Η δράση των *Πίσω Θρανίων* εστιάζει στην παροχή δωρεάν μαθημάτων ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες και πρόσφυγες, βασική προϋπόθεση για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και την αγορά εργασίας. Η πρωτοβουλία, έφτασε να διδάσκει 400-500 μαθητές εβδομαδιαία και πλέον εκτός από ελληνικά, διδάσκονται αγγλικά, γαλλικά και αραβικά. Επιπλέον, προσφέρεται ενημέρωση και πρακτική βοήθεια σε άτομα και οικογένειες για θέματα που αφορούν τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο, την πρόσβαση στο σύστημα υγείας, την επικοινωνία με δημόσιους φορείς, όπως δήμους και υπουργεία μέχρι και νομική υποστήριξη. Οι δράσεις δε σταματούν εδώ: οι ανοιχτές μικτές συνελεύσεις, η κοινωνική κουζίνα el chef, η ψηφιακή και έντυπη εφημερίδα και η θεατρική ομάδα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς χώρου αμοιβαιότητας και κοινωνικού πλουραλισμού και στην προώθηση της ένταξης των μαθητών με τον πιο ουσιαστικό και επιδραστικό τρόπο. Ενδεικτικά αναφέρεται η κασετίνα του 2009, όπου μοιράστηκαν τις εμπειρίες από τα πρώτα δέκα χρόνια των *Πίσω Θρανίων* σε πέντε τεύχη, με συνταγές και φαγητά, παιχνίδια κίνησης και παραμύθια από τις χώρες προέλευσης των μαθητών, με δικές τους εκθέσεις και αποφθέγματα και τέλος με τις μεθόδους διδασκαλίας των *Πίσω Θρανίων* και το διδακτικό υλικό που αναπτύχθηκε.

Ενεργός πυρήνας στήριξης μεταναστών και προσφύγων, είναι και το *Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών* που λειτουργεί από το 2004 στον Κολωνό. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον είτε για μαθήματα Ελληνικών είτε για ξένες γλώσσες αποτυπώνεται στα παρακάτω δεδομένα: το 2015 στο σχολείο φοίτησαν διακόσιοι μαθητές, το 2016 τετρακόσιοι, ενώ το 2018 ο αριθμός των μαθητών έφτασε τους επτακόσιους. Το Σχολείο εξυπηρετεί κυρίως τους εργαζόμενους, μιας και τα μαθήματα γίνονται τα Σαββατοκύριακα. Ιδεολογική αφετηρία της πρωτοβουλίας είναι η παραδοχή πως η γλώσσα αποτελεί βασικό εργαλείο για την καθημερινή ζωή των μεταναστών, αλλά και για τη συλλογική τους δράση με στόχο τη διεκδίκηση δικαιωμάτων. Επιπλέον, ενισχύει τη συνεργασία με Έλληνες εργαζόμενους, δημιουργώντας σχέσεις συμμαχίας και αλληλεγγύης. Εθελοντές και μετανάστες από το «*Κυριακάτικο Σχολείο*» έχουν συμμετάσχει σε πορείες και κινητοποιήσεις για τα δικαιώματα των μεταναστών, ενάντια στον ρατσισμό και τον πόλεμο, υποστηρίζοντας παράλληλα κοινωνικούς και εργατικούς αγώνες.

Αντίστοιχων στόχων δομή είναι και το Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά που λειτουργεί από το 2005. Στα 20 χρόνια λειτουργίας του, χιλιάδες μαθητές έχουν αποκτήσει πιστοποιητικά ελληνικής γλωσσομάθειας και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, ανάγνωσης- γραφής, ιστορίας και πολιτισμού. Παράλληλα, λειτουργούν ξενόγλωσσα τμήματα διαφορετικών επιπέδων (για το διδακτικό έτος 2024-25 λειτουργούν τμήματα Αγγλικών και Γερμανικών), τμήματα πληροφορικής, τμήματα πολιτιστικού και καλλιτεχνικού ενδιαφέροντος.

Μεταξύ των στόχων του Σχολείου, όπως ορίζονται στο καταστατικό τους, προβλέπεται και *«Γενικά η ανάπτυξη και η διάδοση στην κοινωνία των αρχών της πολυπολιτισμικότητας, της ισότητας των λαών και των ανθρώπων, της ανεκτικότητας του διαφορετικού, του σεβασμού των ατομικών και*

κοινωνικών δικαιωμάτων των διαμενόντων στην Ελλάδα αλλοδαπών, η αντίσταση στο ρατσισμό, την ξενοφοβία και τη φυλετική προκατάληψη.». Η ομάδα νομικής στήριξης του Σχολείου, λειτουργεί αποκλειστικά με εθελοντές, παρέχει ενημέρωση για το εκάστοτε νομικό καθεστώς που ισχύει για τους πρόσφυγες ή μετανάστες, παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες και διερευνά τους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν.

Ένα ζήτημα που απασχολεί όλα τα σχολεία μεταναστών είναι η συμμετοχή των γυναικών. Οι μετανάστριες που συμμετέχουν στα μαθήματα προέρχονται κυρίως από χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ και κάποιες αφρικανικές χώρες, ωστόσο ο αριθμός τους είναι μικρός. Αυτό σε ένα βαθμό εξηγείται από το γεγονός ότι η πλειονότητα των μεταναστών είναι άνδρες, παράλληλα όμως υπάρχει και η πατριαρχική αντίληψη, που σε κάποιους πληθυσμούς είναι εντονότερη, πως ο ρόλος της γυναίκας είναι στο σπίτι με τα παιδιά. Το ζήτημα αυτό είναι διαρκώς παρόν στις συζητήσεις και προοδευτικά παρατηρείται ενισχυμένη συμμετοχή των γυναικών. Ήδη από το 2001, μια ομάδα εκπαιδευτικών των Πίσω Θρανίων οργάνωσε μαθήματα σε δημοτικό σχολείο της Κυψέλης, προσφέροντας ελληνικά κυρίως σε μητέρες μαθητών, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους. Η δράση αυτή, που έτυχε θετικής ανταπόκρισης, διήρκεσε περίπου δύο χρόνια, μέχρι που οι σχολικές αίθουσες σταμάτησαν σταδιακά να διατίθενται.

4.Από την Κρίση στην Κοινότητα: Η Ανάδυση της Αλληλέγγυας Εκπαίδευσης ως Πράξη Αντίστασης

Η παγκόσμια οικονομική κρίση των αρχών του 21ου αιώνα επέφερε δραματικές κοινωνικές συνέπειες, κυρίως λόγω της κατάρρευσης του κοινωνικού κράτους (Κιουπκιολής, 2015). Τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα επλήγησαν περισσότερο, με αποτέλεσμα την ανάδυση μαζικών κινημάτων αντίστασης διεθνώς. Εξεγέρσεις στον αραβικό κόσμο και το κίνημα «Occupy» ενέπνευσαν ανάλογες δράσεις στην Ευρώπη, ιδιαίτερα σε Ισπανία και Ελλάδα (Dhaliwal, 2012), όπου εκφράστηκε έντονη αμφισβήτηση απέναντι στη θεσμική δημοκρατία και προτάθηκαν εναλλακτικές μορφές συμμετοχής (Hardt & Negri, 2012).

Η Ελλάδα, μία από τις χώρες που επλήγησαν σφοδρότερα, βίωσε μακροχρόνια ανεργία 27,5% το 2013, ενώ η υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης άγγιξε το 33%. Η παιδική φτώχεια αυξήθηκε ραγδαία (25,7% το 2015), και οι οικογενειακές δαπάνες για φροντιστήρια και ξένες γλώσσες μειώθηκαν δραστικά (Eurostat, 2013).

Μέσα σε αυτό το κλίμα, αναδύθηκαν δομές αλληλεγγύης: κοινωνικά ιατρεία, φαρμακεία, παντοπωλεία, σχολεία αλληλεγγύης, ανταλλακτικά παζάρια και τράπεζες χρόνου. Αυτές οι συλλογικότητες δεν υποκατέστησαν απλώς τις κρατικές παροχές, αλλά στόχευσαν στον μετασχηματισμό τους, προτάσσοντας την άμεση δημοκρατία και τη συλλογική δράση απέναντι στην ατομικότητα και την ανάθεση

Ειδικότερα, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δομές αλληλεγγύης, παρατηρήθηκε μία έξαρση στην εμφάνισή τους που αργότερα κάμφθηκε. Πολλές δομές έμειναν ανέμπνευστες, πολιτικά απογοητευμένες και σταδιακά σταμάτησαν να λειτουργούν. Κόντρα σε αυτή την τάση, για τις αλληλέγγυες δομές εκπαίδευσης που περιγράφονται στην παρούσα εργασία, η κρίση αποτέλεσε απλώς την αφορμή που συναντήθηκε με διαχρονικά και ανικανοποίητα αιτήματα στήριξης της δημόσιας εκπαίδευσης. Ο λόγος ύπαρξής τους δεν αφορά μόνο στην κάλυψη της ανάγκης αλλά και σε ένα ευρύτερο μετασχηματιστικό όραμα. Με άλλα λόγια, στόχος τους δεν είναι η εξυπηρέτηση των επιταγών της αγοράς και η προσήλωση στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά παράλληλα με την κριτική αυτού, η υποστήριξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και η προώθηση της ισότιμης πρόσβασης στη μόρφωση, με προτεραιότητα στην κοινωνική δικαιοσύνη και την έμπρακτη αλληλεγγύη.

5.Δίκτυο Αλληλέγγυων Σχολείων

Τον Απρίλιο του 2015, με πρωτοβουλία του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας και του Σχολείου Αλληλεγγύης Κερατσινίου, αυτές οι δομές συναντήθηκαν για να προσδιορίσουν την

ταυτότητα τους, να αλληλοενδυναμωθούν και να δημιουργήσουν ένα χώρο που θα μπορέσουν να κινηθούν και να ενταχθούν άλλες πρωτοβουλίες με αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, γεννήθηκε το Δίκτυο Αλληλέγγυων Σχολείων, που σήμερα περιλαμβάνει επτά δομές: το «Αλληλέγγυο Σχολείο Μεσοποταμίας», το «Αλληλέγγυο Σχολείο Ταύρου», το «Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά», το «Σχολείο Αλληλεγγύης Κερατσινίου» στην Αθήνα, το «Αλληλέγγυο Σχολείο Ετεροτοπίας» και «Albatros» στη Θεσσαλονίκη και το « Εναλλακτικό Πολιτιστικό Εργαστήρι Κέρκυρας».

Τα Αλληλέγγυα Σχολεία δεν λειτουργούν με οικονομικά ή κοινωνικά κριτήρια ένταξης, αλλά στη βάση της συμμετοχής, της κοινής αντίληψης του πλαισίου λειτουργίας τους και της δέσμευσης σε μια συλλογική, συμπεριληπτική και διεκδικητική εκπαιδευτική διαδικασία. Κοινό στοιχείο όλων αυτών των εγχειρημάτων, πέρα από τη μη κερδοσκοπική και αχρήματη φύση τους, αποτελεί η επιδίωξη κάλυψης άμεσων εκπαιδευτικών αναγκών, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις κοινωνικής ή οικονομικής ανισότητας, μέσω αμεσοδημοκρατικών και συμμετοχικών μεθόδων. Οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά, με συναινετικές διαδικασίες, ενώ ο γενικός συντονισμός δεν παρεμβαίνει στην αυτονομία κάθε δομής. Κοινός τόπος για όλες τις δομές είναι ότι η λειτουργία τους, βασίζεται σε κανόνες που έχουν συλλογικά διαμορφωθεί και διαρκώς αναθεωρούνται μέσα από τις ανοιχτές συνελεύσεις. Δεν εφαρμόζονται πρακτικές αξιολόγησης όπως οι βαθμοί ή οι ποινές για απουσίες, γεγονός που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος απαλλαγμένου από τον έλεγχο και την υποχρεωτική λογοδοσία, ειδικά για τους ανήλικους μαθητές. Η απουσία αυστηρής ιεραρχικής δομής ενισχύει το κλίμα ισοτιμίας και εμπιστοσύνης. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορονοιού τα Αλληλέγγυα Σχολεία έδειξαν με εμφατικό τρόπο τα κοινωνικά τους αντανακλαστικά, όταν συνέχισαν να στηρίζουν τους μαθητές μέσω διαδικτυακών μαθημάτων, πριν το κάνει η δημόσια εκπαίδευση.

Το Δίκτυο περιλαμβάνει τόσο αυτόνομες πρωτοβουλίες όσο και δομές ενταγμένες σε ευρύτερα κινηματικά δίκτυα. Από το 2015 έχει διοργανώσει πέντε πανελλαδικές συναντήσεις με θεματικές που αφορούν τον εκδημοκρατισμό του δημόσιου σχολείου, την πρόσβαση στη μάθηση για ευάλωτες ομάδες, τα έμφυλα ζητήματα και τις μεταναστευτικές ταυτότητες. Από το 2020, το ένθετο «Θρανία της Αλληλεγγύης» στην Εφημερίδα των Συντακτών φιλοξενεί παρεμβάσεις μελών του Δικτύου. Όλες και όλοι συμμετέχουν με κοινό όραμα: μια δημόσια εκπαίδευση πιο δημοκρατική, μετασχηματιστική και κριτική.

Τα Αλληλέγγυα Σχολεία έχουν αναπτύξει διαχρονικά ένα δίκτυο συνεργειών με ποικίλους φορείς στην Ελλάδα και το εξωτερικό, γεγονός που έχει ενισχύσει την εξωστρέφειά τους και ενίοτε τους έχει προσφέρει ουσιαστική στήριξη. Άλλωστε δεν λαμβάνουν επιχορήγηση ούτε από το κράτος, ούτε από την Ε.Ε., αλλά βασίζονται στην οικονομική ενίσχυση των μελών και των φίλων του. Έκτος από την πρακτική στήριξη, Πανεπιστήμια και συλλογικότητες από την Ελβετία, τη Σουηδία, την Αμερική, την Τουρκία και τη Νορβηγία (όπως το ΑΠΘ, το Σκασιαρχείο, το Πολύχρωμο Σχολείο, η Εφημερίδα των Συντακτών, καθώς και το δίκτυο «Ακαδημαϊκοί για την Ειρήνη» από την Τουρκία) έχουν σταθεί αρωγοί στο εγχείρημα, αναγνωρίζοντας την αξία του τόσο από παιδαγωγική όσο και από κοινωνική σκοπιά. Σχολεία της Γενεύης και της Λοζάνης υλοποίησαν καμπάνιες στήριξης, ενώ συνδικαλιστές εκπαιδευτικοί από το Όσλο συνέβαλαν στον διάλογο για μια πιο δημοκρατική εκπαίδευση. Στο επίκεντρο του εγχειρήματος παραμένει η κοινότητα, με την παιδαγωγική να λειτουργεί ως εργαλείο ενδυνάμωσης και συνδιαμόρφωσης.

5.2. Το Αλληλέγγυο Σχολείο της Μεσοποταμίας

Εμβληματική μορφή, ανάμεσα στις αξιόλογες και ενεργές δομές του δικτύου, συνιστά το *Αλληλέγγυο Σχολείο της Μεσοποταμίας*. Για την καλύτερη κατανόησή του, κρίνεται απαραίτητη μία αναφορά στις καταβολές του. Το 2003, ιδρύθηκε στο Μοσχάτο η Κίνηση Πολιτών «Μεσοποταμία» από κατοίκους της περιοχής, με σκοπό να παρέμβει σε κοινωνικά, οικολογικά και τοπικά ζητήματα.

Το όνομά της παραπέμπει στη γεωγραφική θέση της περιοχής, ανάμεσα στους ποταμούς Ιλισό και Κηφισό, δίνοντας έμφαση από την αρχή στον περιβαλλοντικό προσανατολισμό της συλλογικότητας.

Η «Μεσοποταμία» δεν έχει επίσημη νομική υπόσταση και λειτουργεί άτυπα, στεγαζόμενη σε κτήριο του Δήμου χωρίς επίσημη παραχώρηση, βάσει άτυπης συμφωνίας με τις δημοτικές αρχές. Οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από συνελεύσεις ανοιχτές σε όλους, χωρίς ψήφο ή αντιπροσώπους, προτάσσοντας την αυτοοργάνωση και τη συναίνεση. Από τις πρώτες της δράσεις ξεχωρίζουν οι αγώνες για τη δημόσια χρήση της παραλιακής ζώνης του Μοσχάτου, τα υποστηρικτικά μαθήματα για μετανάστες σε συνεργασία με τα «Πίσω Θρανία» και η διοργάνωση κινηματογραφικών προβολών. Μετά το 2010, η οικονομική κρίση και οι λαϊκές κινητοποιήσεις οδήγησαν στη διεύρυνση της δράσης της συλλογικότητας, προωθώντας τα στέκια γειτονιάς και τις δομές αλληλεγγύης, με πυρήνα την άμεση δημοκρατία και την κοινωνική συμμετοχή (Κολιαράκη, 2016).

Κατά την περίοδο της κρίσης, η «Μεσοποταμία» συγκρότησε μια επιτροπή που διοργάνωνε ανοιχτές συνελεύσεις κάθε Τρίτη, επιδιώκοντας κοινωνική υποστήριξη και πολιτικό συντονισμό. Μια από τις πρώτες δράσεις ήταν η δημιουργία Δικτύου Τράπεζας Χρόνου, μιας μορφής ανταλλαγής υπηρεσιών χωρίς χρήμα, ως απάντηση στην οικονομική δυσχέρεια αλλά και ως πρόταση εναλλακτικής οικονομίας. Στις συνελεύσεις συμμετείχαν άτομα με διαφορετικές πολιτικές αφετηρίες, ηλικίες και εμπειρίες. Οι συζητήσεις χαρακτηρίζονταν από έντονη πολιτική ζύμωση και στόχευαν όχι στην επικράτηση, αλλά στη σύνθεση των διαφορετικών θέσεων. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων βασιζόταν στη συναίνεση, όχι στην ομοφωνία ή τον συμβιβασμό, αλλά στην ενσωμάτωση των αποκλινουσών απόψεων. Έτσι, καλλιεργήθηκε μια νέα, συλλογική αντίληψη για την πολιτική συμμετοχή.

Το «Αλληλέγγυο Σχολείο» της «Μεσοποταμίας» ξεκίνησε το 2013 ως συνέχεια του Δικτύου της Τράπεζας Χρόνου, αξιοποιώντας την προσφορά πολλών εκπαιδευτικών. Ο βασικός του στόχος ήταν να συμβάλει στην ισότητα των ευκαιριών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχοντας δωρεάν ενισχυτική διδασκαλία καθώς και ξένων γλωσσών. Από το πρώτο κιόλας κάλεσμα για εθελοντές, τονίστηκε η σύνδεση της εκπαιδευτικής αυτής προσπάθειας με την ανθρωπιστική κρίση, υπογραμμίζοντας ότι δεν πρόκειται για φιλανθρωπία αλλά για πράξη ισότιμης αλληλεγγύης (Κορολής, 2025). Αν και αναγνωρίστηκε η άνιση φύση της εκπαιδευτικής προσφοράς σε σχέση με άλλες υπηρεσίες του Δικτύου (πχ υλικοτεχνικές), η συλλογικότητα ανέπτυξε ένα πλαίσιο αντιστάθμισης μέσω κοινωνικών και πολιτιστικών δράσεων, αποφασισμένων συναινετικά. Το Σχολείο, επομένως, δεν αναπαράγει σχέσεις εξάρτησης ή ευεργεσίας, αλλά δημιουργεί έναν κοινό πόρο γνώσης και προσφοράς, στον οποίο όλα τα μέλη συμμετέχουν ισότιμα και με συλλογική ευθύνη.

Ένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικό στοιχείο της λειτουργίας του, είναι η εναλλαγή ρόλων: εκπαιδευόμενοι μπορούν ταυτόχρονα να είναι και εκπαιδευτές, γονείς μαθητών μπορεί να συμμετέχουν και ως διδάσκοντες, ενώ μέλη του Σχολείου αξιοποιούν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν σε πολλαπλά επίπεδα. Αυτό το μοντέλο καταρρίπτει τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τον ρόλο του «δασκάλου» και του «μαθητή» και ενισχύει την έννοια της αμοιβαιότητας.

Παράλληλα, η δράση δεν περιορίζεται στη μαθησιακή διαδικασία. Η κοινότητα της «Μεσοποταμίας» προσφέρει δυνατότητες συμμετοχής σε πλήθος συλλογικών πρωτοβουλιών, όπως το «Καλάθι Αλληλεγγύης» ή η «Κινηματογραφική Λέσχη». Ο φυσικός χώρος του Σχολείου λειτουργεί ως πολυχώρος δημιουργίας, μάθησης και κοινωνικής παρέμβασης, καλλιεργώντας ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των μελών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στα μέλη της συλλογικότητας συγκαταλέγονται και οι εθελοντές των επικουρικών ομάδων (γραμματεία, υποδοχή, τεχνική υποστήριξη, καθαριότητα) που συμμετέχουν ενεργά στις εβδομαδιαίες συνελεύσεις. Έτσι, δεν λειτουργούν αποκομμένα, αλλά συνδιαμορφώνουν τις δράσεις και την εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας στη συλλογική λειτουργία του Σχολείου και της κοινότητας.

Κάνοντας μία προσπάθεια αποτίμησης της κοινωνικής προσφοράς, υπολογίζεται ότι από το 2013 έως τώρα, «έχουν φοιτήσει περισσότερα από 2000 άτομα, ενώ έχουν διδάξει περισσότεροι από

200 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων», ενώ κατά τη σχολική χρονιά 2023–2024 «λειτούργησαν περισσότερα από 70 τμήματα με τον αριθμό των μαθητών/τριών να ξεπερνάει τους/τις 250 και αντίστοιχα των εκπαιδευτικών τους/τις 45» (Κορολής, 2024).

5.3. Συνελεύσεις

Οι συνελεύσεις κάθε δομής συνιστούν ανοιχτές, συμμετοχικές διαδικασίες που φέρνουν σε διάλογο εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές/τριες και κάθε ενδιαφερόμενο άτομο, ανεξαρτήτως ιδιότητας. Δεν πρόκειται για συνεδριάσεις κλειστού τύπου, αλλά για χώρο συλλογικής σκέψης και λήψης αποφάσεων, που εμπλουτίζει τη λειτουργία του Σχολείου και ενισχύει τον πλουραλισμό. Το ανοιχτό αυτό μοντέλο αντίκειται στις συνήθεις πρακτικές άλλων συλλογικοτήτων, που συχνά διαχωρίζουν τις διαδικασίες σε «διαχειριστικές» και «ανοιχτές», περιορίζοντας την ουσιαστική συμμετοχή. Στο πλαίσιο των Αλληλέγγυων Σχολείων, κάθε συνέλευση έχει ισότιμη βαρύτητα, είτε προκύπτει έκτακτα είτε είναι τακτική, και καμία δεν υπερισχύει των υπολοίπων ως προς την πολιτική της ισχύ. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα σε κάθε άτομο να προτείνει, να συνδιαμορφώσει και να εμπλακεί ενεργά. Η έλλειψη προεδρείου ή θεσμοθετημένων ρόλων διασφαλίζει τη δημοκρατικότητα, καλλιεργώντας κλίμα αμοιβαιότητας και αναγνώρισης της μοναδικότητας του καθενός, έξω από την πίεση της ομοιομορφίας ή της ιεραρχίαςΣτις λεζάντες των εικόνων αλλά και στις ίδιες τις εικόνες, χρησιμοποιώ το στυλ «Λεζάντα» που τις κεντράρει αυτόματα και ρυθμίζει τις αποστάσεις πάνω και κάτω από αυτές.

6. Συμπεράσματα

Τα Αλληλέγγυα Σχολεία έχει χρειαστεί να αποδείξουν ότι μια δράση αυτοοργανωμένη και μη κερδοσκοπική δύναται να λειτουργεί με συνέπεια και επαγγελματισμό, ανταποκρινόμενη στις πραγματικές και επείγουσες ανάγκες της κοινωνίας. Ανατρέποντας την καθιερωμένη εικόνα της σχολικής τάξης, αναδεικνύεται η δυνατότητα ο χώρος της μάθησης να λειτουργήσει όχι μόνο ως σημείο εκπαιδευτικής ενίσχυσης, αλλά και ως πεδίο δημιουργικής αλληλεπίδρασης και συλλογικής παρουσίας. Την ίδια στιγμή, αυτό το περιβάλλον αποκτά και πολιτική διάσταση, καθώς λειτουργεί ως ασφαλής ζώνη έκφρασης και συμμετοχής. Ιδιαίτερα για άτομα που προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, είτε εξαιτίας κοινωνικοοικονομικών συνθηκών είτε λόγω πολιτισμικών, θρησκευτικών ή έμφυλων χαρακτηριστικών, η καθημερινή πρακτική της αλληλεγγύης και η συμβολική της παρουσία μέσα από δράσεις και μηνύματα, ενισχύει την αίσθηση ορατότητας, ένταξης και σεβασμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Κιουπκιολής, Α. (2015). Τα κοινά και η δημοκρατία στην εποχή μας [Κεφάλαιο]. Στο Κιουπκιολής, Α. 2015. Φιλοσοφίες της ελευθερίας [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/4819

Κολιαράκη, Μ. (2016). Αλληλέγγυα σχολεία: Από την ανάγκη στη δημιουργία. Ανακτήθηκε από https://commonality.gr/allilengya-scholia-apo-tin-anagki-sti-dimiourgia/

Κορολής, Χ. (2025). Κοινά της εκπαίδευσης: Πώς η εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί ως κοινό και πώς μια τέτοια οργάνωση συντελεί στον βαθύτερο εκδημοκρατισμό και στην κοινωνική αλλαγή. Η περίπτωση του Αλληλέγγυου Σχολείου Μεσοποταμίας (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: file:///C:/Users/User/Downloads/%CE%9A%CE%9F%CE%A1%CE%9F%CE%9B%CE%97%CE%A3%20%CE%A7%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A3_%CE%9A%CE%91%CE%9F%20520808_%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89

%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1-2.pdf

Κορολής, Χ. (2024). 11 χρόνια αλληλεγγύη και ισότιμη εκπαίδευση: Συνέντευξη στο libre. Libre. Ανακτήθηκε από https://www.libre.gr/2024/02/04/o-christos-korolis-mila-sto-libre-gia-ti-mesopotamia11-chronia-allilengya-kai-isotimi-ekpaidefsi11

Κορολής, Χ. (2018). Η παιδεία είναι κοινό αγαθό, δεν είναι ανταλλάξιμο προϊόν. Συνέντευξη στη Λ. Κυριακίδη. Εφημερίδα των Συντακτών. Ανακτήθηκε από https://www.efsyn.gr/arheio/gia-kalo/153480_i-paideia-einai-koino-agatho-den-einai-antallaximo-proion

Κορολής, Χ. (2016). Τα αλληλέγγυα σχολεία είναι εδώ για να μείνουν. 3pointmagazine. Ανακτήθηκε από https://3pointmagazine.gr/ta-allilengya-scholeia-einai-edo-gia-na

Κορολής, Χ. (2015). Δομές αλληλεγγύης μπροστά στη νέα πραγματικότητα. Εφημερίδα Η Εποχή. Διαθέσιμο στο: https://www.epohi.gr/article/1489/domes-allileggyis-brosta-sti-nea-pragmatikotita

Ξενόγλωσση

Dhaliwal, P. (2012). Public squares and resistance: The politics of space in the Indignados movement. *A Journal for and About Social Movements*, 4(1), [251-273]

Eurostat. (2013). Unemployment statistics. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/eurostat.

Hardt, M., & Negri, A. (2012*). Declaration*. Νέα Υόρκη: Argos. Ανακτήθηκε από https://faculty.washington.edu/mpurcell/declaration.pdf

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ, ΜΕΙΚΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Λουάρη Μαρίνα
ΕΔΙΠ ΠΤΕΑ, Π.Θ., ΣΕΠ ΑΠΚΥ
Ιωαννίδη Βασιλική
ΣΕΠ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ-ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΑΠ
ΣΕΠ, ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ ΘΕ ΑΠΚΥ

Περίληψη

Οι σύγχρονες σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται για την ετερογένειά τους και ο εκπαιδευτικός καλείται να προσφέρει μια διδασκαλία που να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν τόσο γνωστικές όσο και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Το σύγχρονο σχολείο δεν περιορίζει τους στόχους του μόνο στον ακαδημαϊκό τομέα αλλά καλείται να δράσει για τον περιορισμό των διακρίσεων, του αποκλεισμού και της εκδήλωσης βίαιων συμπεριφορών. Για να ανταποκριθεί σε αυτή τη συνθήκη θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του και να γίνει συμπεριληπτικό. Πρωτεύον στόχος αποτελεί η ανάπτυξη και εδραίωση συνεργατικών ή/και φιλικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικού οικογενειακού περιβάλλοντος, γνωστικών ικανοτήτων και φυλετικής καταγωγής. Επιπλέον, θεωρείται προαπαιτούμενο η προώθηση της αντίληψης ότι η σχολική τάξη αποτελείται από μέλη, τα οποία μπορεί να έχουν διαφορετικές ανάγκες, επιθυμίες και ενδιαφέροντα, όλοι όμως αποτελούν ισότιμα μέλη της ίδιας κοινότητας. Για όλους αυτούς τους λόγους, στόχος αυτής της εργασίας αποτελεί η προώθηση της αντίληψης ότι η τάξη αποτελεί μία κοινότητα μάθησης, με τα δικά της χαρακτηριστικά και τις δικές της ανάγκες. Για να υλοποιηθεί αυτή η πρόταση οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να διαθέτουν στο ρεπερτόριό τους δεξιότητες διαχείρισης της δυναμικής των ομάδων, προαγωγής της αμοιβαιότητας και εξάλειψης των διακρίσεων.

Λέξεις κλειδιά: σχολική τάξη, κοινότητα μάθησης, τάξεις μικτής μαθησιακής ικανότητας

1. Εισαγωγή

Εδώ και δεκαετίες τα σχολεία χαρακτηρίζονται από ετερογένεια όσον αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, την καταγωγή, τα κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά. Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων, η σύγχρονη τάξη αποτελεί ένα πλαίσιο εκπαίδευσης και υποστήριξης μαθητών με πολλαπλές ανάγκες (Alderson, 2018. Collier & Thomas, 2014. Cross, και συν., 2018). Αυτή η συνθήκη έχει ως προϋπόθεση την ενημέρωση για τις ανάγκες των μαθητών και την παροχή κατάλληλων ευκαιριών κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους καθώς οι διαφορές μπορεί να εστιάζουν στις γνωστικές ικανότητες, την καταγωγή, τη γλώσσα ή/και το πολιτιστικό υπόβαθρο (Cross και συν., 2018. Dare & Nowicki, 2018). Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου που αφορά την έννοια της συμπερίληψης και του πρακτικού ζητήματος, πώς δηλαδή οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εισάγουν στρατηγικές κοινωνικής υποστήριξης στη διδασκαλία τους, διαχείρισης της σχολικής τάξης με την εισαγωγή στρατηγικών για την προώθηση και την εδραίωση θετικής αλληλεπίδρασης και προσαρμογής όλων των μαθητών. Οι ενέργειες των εκπαιδευτικών που αφορούν την καθοδήγηση, την παρακίνηση και την υποστήριξη των μαθητών για την απόκτηση θετικών κοινωνικών εμπειριών σχετίζονται με τη θετική προσαρμογή των κοινωνικά ευαίσθητων ομάδων μαθητών (Shin & Ryan, 2017. Vollet και συν., 2017). Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για τους κοινωνικούς ρόλους και τις σχέσεις των μαθητών τους, καθώς επίσης και για τη δυναμική των ομάδων εντός και εκτός τάξης και χρησιμοποιούν αυτή την

ενημέρωση για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών και πρακτικών διαχείρισης συμπεριφορών, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να δημιουργηθεί μια κοινότητα μάθησης εντός της οποίας υποστηρίζονται και οι μαθητές με διαφορετικές ανάγκες (Norwalk και συν., 2016), σχεδιάζοντας μια εκπαίδευση προσβάσιμη για όλους (Farmer και συν., 2019).

Η ικανότητα να συνεργάζεσαι και να δουλεύεις με άτομα διαφορετικά από εσένα αποτελεί βασική δεξιότητα του 21ου αιώνα. Ως εκ τούτου, καθώς οι σημερινοί μαθητές πρόκειται να αποτελέσουν τους αυριανούς πολίτες θα πρέπει να κατέχουν αυτές τις δεξιότητες. Το σχολείο αποτελεί ιδανικό περιβάλλον, ώστε οι μαθητές να μάθουν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά και με σεβασμό με τα άτομα με διαφορετικότητα χωρίς προκαταλήψεις (Nishina και συν., 2019). Αν και από το παρελθόν είχε επισημανθεί ότι η ακαδημαϊκή επίτευξη σχετίζεται και με τις κοινωνικές δεξιότητες (Wentzel & Juronen, 1996) και τη συναισθηματική ανάπτυξη σήμερα στα συμπεριληπτικά σχολεία αναγνωρίζεται η ανάγκη προώθησης της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης. Υπό αυτή τη συλλογιστική και αξιοποιώντας σύγχρονες βιβλιογραφικές πηγές, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην προώθηση της αντίληψης ότι η διδακτική τάξη αποτελεί μία συμπεριληπτική κοινότητα μάθησης, με τα δικά της χαρακτηριστικά και τις δικές της ανάγκες. Με βάση διεθνείς κατευθυντήριες, είναι αναγκαίο να υιοθετηθούν στρατηγικές διδασκαλίας και παιδαγωγικές πρακτικές που θα προωθούν τη συμμετοχική διδακτική πράξη. Για να υλοποιηθεί αυτή η πρόταση οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να διαθέτουν αξίες και δεξιότητες διαχείρισης της δυναμικής των ομάδων, προαγωγής της αμοιβαιότητας και εξάλειψης των διακρίσεων. Η κοινωνική οργάνωση των τάξεων παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών και ως εκ τούτου από πολύ νωρίς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δομήσουν μια συμπεριληπτική κοινότητα μάθησης (https://www.european-agency.org/).

2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση είναι μια από τις σύγχρονες τάσεις στην παγκόσμια και ευρωπαϊκή πολιτική και πρακτική. Βασίζεται, ακριβώς, στην πεποίθηση ότι οι μαθητές όλων των ικανοτήτων έχουν το δικαίωμα σε μία ουσιαστική, κατάλληλη και ίση με αυτή των συνομηλίκων τους εκπαίδευση (CSIE), δεδομένου ότι το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο ασυμβίβαστο δικαίωμα κάθε παιδιού σε ποιοτική εκπαίδευση στην τοπική του κοινότητα, όπως κατοχυρώνεται στην εθνική και διεθνή νομοθεσία (CSIE/ Agenda 2030).

Σύμφωνα με την Επιτροπή για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΟΗΕ 2016), Ενιαία/ Συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει:

Θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση·

Μια αρχή που εκτιμά την ευημερία, την αξιοπρέπεια, την αυτονομία και τη συνεισφορά των μαθητών στην κοινωνία·

Μια συνεχής διαδικασία για την εξάλειψη των φραγμών στην εκπαίδευση και την προώθηση της μεταρρύθμισης στον πολιτισμό·

Μια πολιτική και πρακτική στα σχολεία, ώστε να περιλαμβάνει όλους τους μαθητές, με πέντε κύρια στοιχεία να καθορίζουν την επιτυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης: α) πολιτικές χωρίς αποκλεισμούς που προωθούν υψηλά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές, β) ευέλικτο και προσιτό πρόγραμμα σπουδών, γ) ισχυρή και υποστηρικτική σχολική ηγεσία, δ) δίκαιη κατανομή των πόρων, και ε) εκπαιδευτικοί που έχουν εκπαιδευτεί στη Συμπεριληπτική Παιδαγωγική και μάλιστα οι ίδιοι θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι να διδάξουν όλους τους μαθητές σε μια σχολική τάξη (Unesco, 2017).

Συνακόλουθα, η Ενιαία/ Συμπεριληπτική Εκπαίδευση σημαίνει ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα στην ποιοτική εκπαίδευση στο σχολείο και συνεπώς, οι ανάγκες όλων των μαθητών είναι κρίσιμες και πρέπει να υποστηρίζονται εξειδικευμένα, ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Η θεμελιώδης φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η αμεροληψία, η ισότητα, η δικαιοσύνη σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πλαισίου και χαρακτηριστικών (Halder, 2023). Η Ενιαία/ Συμπεριληπτική Εκπαίδευση τον 21ο αιώνα

βασίζεται στη διδασκαλία στρατηγικών βασισμένων σε επιστημονικά τεκμήρια για την υποστήριξη σχολικών τάξεων μικτών μαθησιακών ικανοτήτων, μαθητών/τριών με σωματικές, αισθητηριακές και διανοητικές αναπηρίες, καθώς και εκείνων με σύνθετα μαθησιακά προφίλ, συμπεριλαμβανομένων ζητημάτων ψυχικής υγείας (Berman και συν., 2023. Graham, 2020).

Ως εκ τούτου, αποτελεί τη νέα προσέγγιση για την εκπαίδευση παιδιών με διαφορετικές ικανότητες και μαθησιακές διαφορές. Η συμπερίληψη είναι μία αξία και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Εκπαίδευσης για Όλους. Είναι απαραίτητο να εξεταστεί πώς μπορούν να τροποποιηθούν ή να αλλάξουν οι σχολικές συνθήκες προκειμένου να περιλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές με σεβασμό και με ευελιξία, ώστε όλοι/ες να μπορούν να συμμετέχουν (Halder και συν., 2018), ανεξαρτήτως διαφορετικότητας και αξιοποιώντας σύγχρονα διδακτικά εργαλεία (διαφοροποίηση, συνεργατική τεχνολογία, πολλαπλή νοημοσύνη, τεχνητή νοημοσύνη, ψηφιακά εργαλεία, κ.λπ.) (Ιωαννίδη, 2024). Με δεδομένο ότι το βάρος σήμερα εμπίπτει στο σχολείο της γειτονιάς, που οφείλει να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές από κοινού και η ίδια η εκπαιδευτική πραγματικότητα «οφείλει να λαμβάνει υπόψη της αυτή τη διαφορετικότητα των ατόμων», είναι επίκαιρη η αναφορά στην «Παιδαγωγική της Συμπερίληψης» ως πρακτική απάντηση «στην ανεπάρκεια της εκπαίδευσης να εκπαιδεύει κάθε μαθητή που χρειάζεται εξατομικευμένη υποστήριξη» (Σούλης, 2022, σελ. 355). Υπό αυτή την οπτική και ως τρέχουσα τάση στις επιστήμες αγωγής (Αγγελίδης, 2019) η γενόμενη «αντιληπτή» αποτυχία και οι «δυσκολίες» των μαθητών/τριών κατανοούνται μόνο ως «διαφορές» μέσα από ενταξιακούς/ συμπεριληπτικούς τρόπους μάθησης (Reid, 2019). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον (Halder, 2023):

Πρακτικές από όλον τον κόσμο έχουν δείξει ότι η συνύπαρξη όλων των παιδιών στην τάξη μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα μέσα και μεθόδους. Γι' αυτό και η ιδέα της συμπερίληψης στοχεύει όχι στην αλλαγή των παιδιών, αλλά στην αλλαγή της δομής της εκπαίδευσης μέσω πιο ευέλικτων, συνεργατικών και συμπεριληπτικών τακτικών.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τη βάση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος και αντιμετωπίζει ποικίλες προκλήσεις. Μία από τις πιο σημαντικές στην εποχή μας είναι η διαχείριση ετερογενών και διαφορετικών μαθητών. Η σημασία, λοιπόν, του εκπαιδευτικού είναι πρωτεύουσα για την ποιότητα της συμπεριληπτικής τάξης και την επιτυχία αυτού του είδους εκπαίδευσης. Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης, αν και πολλές φορές οι δάσκαλοι χρήζουν ενδυνάμωσης, υποστήριξης, επιμόρφωσης κ.λπ. για μια συμπεριληπτική τάξη με ευρεία ποικιλία προφίλ μαθητών.

Η υγιής συνεργασία είναι απαραίτητη για την ενταξιακή εκπαίδευση. Η λήψη αποφάσεων και η λύση προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο βρίσκονται στον πυρήνα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Μία τέτοια συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης θα έχει πολύ θετικά αποτελέσματα.

Τις τελευταίες δεκαετίες η προσοχή έχει μετατοπιστεί από το τι δεν μπορεί να κάνει ένα παιδί στο τι μπορεί να κάνει. Αυτή η προσέγγιση που εστιάζει στη δύναμη και όχι στην αδυναμία αποτελεί τη νέα τάση και υποστηρίζεται πολύ από το κίνημα νευροδιαφορών. Βασίζεται σε αρχές σεβασμού, αποφασιστικότητας, ενδυνάμωσης, κοινωνικής δικαιοσύνης και διαμοιρασμού της δύναμης. Αυτή η προσέγγιση δημιουργεί μια αντίληψη θετικής ψυχολογίας που δεν επικεντρώνεται στην απελπισία και την αδυναμία, αλλά στις νέες ευκαιρίες, λύσεις, ταλέντα και επομένως, στην ελπίδα.

Η συμπερίληψη όλων των παιδιών στη γενική τάξη και στη σχολική κοινότητα είναι μία διαδικασία και η αληθινή της εκδήλωση μπορεί μόνο να επιτευχθεί μέσα από μια σταδιακή διαδικασία κατανόησης των αναγκών του ατόμου, ούτως ώστε να δημιουργηθούν ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές εμπειρίες μέσα από τη συνεργασία και όχι μόνο. Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτό είναι σημαντικότατος.

Καταλήγοντας, οι προκαταλήψεις κατά της διαφορετικότητας υποσκάπτουν την επιτυχία του συμπεριληπτικού συστήματος. Έχει φανεί πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και προαπαιτούμενη η θετική τους στάση τους για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως μαθησιακών διαφορών, γνωστικών αναγκών και κοινωνικών δεξιοτήτων στη σχολική τάξη.

Όπως αναφέρει η Sattorova (2023), η Ενιαία/ Συμπεριληπτική Εκπαίδευση «είναι μια νέα ανθρωπιστική πρακτική που εκδηλώνεται σήμερα ως συστημική εκπαιδευτική καινοτομία που απαιτεί σοβαρές και βαθιές αλλαγές στο πώς το μάθημα οργανώνεται, πώς και με τι το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι κορεσμένο, πώς ο εκπαιδευτικός χώρος είναι εξοπλισμένος, τι, πώς και γιατί γίνονται σε εκπαιδευτικό ίδρυμα από όλους ανεξαιρέτως τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία - παιδιά, δάσκαλοι, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί παιδαγωγοί, γονείς». Και εδώ πρέπει να προσθέσουμε ότι η θεμελιώδης αξία της Ενιαίας/ Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης ως στρατηγικής ή πρακτικής πραγματώνεται, όταν μπορούν να συμμετάσχουν πλήρως όλοι στη γενική εκπαίδευση (Griffiths', 2015, όπως αναφ. στο: Mendoza & Heymann, 2022). Η Ενιαία/ Συμπεριληπτική Εκπαίδευση συνάδει και υλοποιείται μέσα από και με βάση τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού, οι οποίες αποσκοπούν στο να κάνουν το υλικό μαθημάτων και τις μαθησιακές εμπειρίες προσιτές και φιλόξενες σε όλους τους μαθητές (Dalton, 2022). Η ερευνητική βιβλιογραφία κάνει λόγο για σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη με όρους παροχής εκπαιδευτικής ισότητας και ισότητας πρόσβασης για όλους τους μαθητές στο σχολικό σύστημα της γενικής τάξης (Forlin, 2012). Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης (UDL), ο οποίος παρέχει ευελιξία και παιδαγωγικά εργαλεία που επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να πετύχουν στο σχολείο (Molbaek & Hedegaard-Sørensen, 2023) και μάλιστα ανεξαρτήτως διαφορών στους τρόπους μάθησης (https://www.cast.org/). Συνολικά, «*το ζητούμενο δεν είναι να συνδέονται απλώς όλοι οι μαθητές στη γενική διαδικτυακή τάξη, αλλά να συμμετέχουν σε αυτήν με ουσιαστικό τρόπο*», όπως αναφέρει η Σακελλαρίου κ.ά. (2022, σελ. 83).

3. Η σύγχρονη τάξη συμπεριληπτική κοινότητα μάθησης

Συχνά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία εντάσσονται στη γενική τάξη χωρίς να γίνει κάποια προετοιμασία των μαθητών της γενικής τάξης. Ως αποτέλεσμα, συχνά εξ αιτίας της απουσίας αλληλεπίδρασης αισθάνονται ότι είναι επισκέπτες στη συγκεκριμένη τάξη και οι υπόλοιποι μαθητές απλώς τους αποδέχονται (Farmer και συν., 2019). Συνέπεια αυτής της συνθήκης είναι η εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών και η δυσκολία προσαρμογής τους στα νέα δεδομένα, στοιχείο που επιβαρύνει τα ήδη υπάρχοντα κοινωνικά προβλήματα (Elias, 2004). Επιπλέον, τόσο εντός της αίθουσας όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σπάνια εντάσσονται στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους (Λουάρη, 2024) και πιο συχνά φαίνεται να δημιουργούν δικές τους ανεξάρτητες ομάδες εντάσσοντας σε αυτές άτομα με παρόμοια χαρακτηριστικά (Λουάρη 2023). Υπό αυτές τις συνθήκες, πώς μπορούμε να μιλάμε για συμπερίληψη όταν εντέλει στη γενική τάξη σχηματίζονται υπο-ομάδες μαθητών και παρατηρείται απουσία αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών των διαφορετικών υπο-ομάδων;

Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές ανεξαρτήτως βαθμίδας σχηματίζουν ομάδες με τους συμμαθητές τους, αναλαμβάνοντας διακριτούς ρόλους και μια ιεραρχική οργάνωση με κάποιους πάντα να έχουν υψηλότερη θέση και δυναμική σε σχέση με κάποιους άλλους (Adler & Adler, 1998. Daniel και συν., 2019). Αυτές οι κοινωνικές δομές είναι εύκολα προβλέψιμες από τους εκπαιδευτικούς καθώς οι μαθητές έχουν την τάση να αλληλεπιδρούν με συμμαθητές τους που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά και συμπεριφορές (Rodkin, 2011. Gremmen και συν., 2019). Όλη αυτή η οργάνωση τους δίνει την ευκαιρία της διαπραγμάτευσης των κανόνων και της αποδοχής αυτών από όλη την ομάδα μετατρέποντας την σχολική τάξη σε ένα κοινωνικό σύστημα, μια κοινότητα που διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες και αξίες. Καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι διττός, αφενός λειτουργεί ως αυθεντία ώστε να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν και αφετέρου λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στην οργάνωση της κοινωνικής δυναμικής της τάξης (Farmer και συν., 2018). Ως εκ τούτου, είναι εκείνος που θα προωθήσει την συμπερίληψη των μαθητών που είναι διαφορετικοί καθώς λειτουργεί ως μοντέλο μίμησης για τους μαθητές του. Ως μέλος της κοινότητας της τάξης παρατηρώντας την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών του και συγχρόνως παρακολουθώντας την ακαδημαϊκή πορεία του κάθε μαθητή αλλά και τη συμπεριφορά του έχει το πλεονέκτημα αξιοποίησης αυτών των πληροφοριών οργανώνοντας

την κοινότητα της τάξης συμπεριληπτικά καθώς μέλη της αποτελούν και οι μαθητές με διαφορετικότητα (Van de Berg & Stoltz, 2018).

Κατόπιν όλων αυτών τίθεται ο προβληματισμός πώς μια σύγχρονη τάξη μπορεί να αποτελέσει συμπεριληπτική κοινότητα μάθησης. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι μαθητές έχουν την τάση να οργανώνονται σε ομάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά και εκείνοι που ηγούνται συχνά παρατηρείται να ακολουθούν πρακτικές ένταξης ή απόρριψης από τις ομάδες τους εκείνων των μαθητών που διαφέρουν από το σύνολο της ομάδας (Rodkin, 2011). Και εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός καθώς μέσω διαφόρων στρατηγικών μπορεί να ανατρέψει αυτή τη συνθήκη. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να δράσει σε τρία επίπεδα, στο ακαδημαϊκό, στο συμπεριφορικό και στη διαχείριση της δυναμικής των ομάδων. Αναλυτικότερα, στον ακαδημαϊκό τομέα μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, οργανώνοντας ρουτίνες κοινωνικής αποδοχής αλλά και ακαδημαϊκής επίτευξης για όλους. Να καλλιεργήσει στους μαθητές την αντίληψη ότι τα λάθη είναι αποδεκτά καθώς αποτελούν στοιχείο που εντέλει οδηγεί στη μάθηση. Να υποστηρίζει τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε συλλογικά έργα αποφεύγοντας ενέργειες, οι οποίες οδηγούν κάποιους μαθητές στο περιθώριο. Όσον αφορά την ικανότητα διαχείρισης συμπεριφορών θέτει κανόνες που στόχο έχουν την προαγωγή θετικών συμπεριφορών και τον περιορισμό των προβληματικών. Μέσω αυτών καλλιεργεί στους μαθητές του την αντίληψη ότι η τήρησή τους δεν στοχεύει στη δημιουργία κατευθυνόμενων συμπεριφορών αλλά τους προστατεύει από την εμφάνιση μη αποδεκτών συμπεριφορών. Εξηγεί αναλυτικά στους μαθητές τι αναμένει από εκείνους με θετικό τρόπο χωρίς να παραλείπει και ο ίδιος να λειτουργεί ως μοντέλο μίμησης επιθυμητών συμπεριφορών. Όταν εκδηλώνεται μια μη αποδεκτή συμπεριφορά, την ερμηνεύει σε ομαδικό πλαίσιο και όχι σε ατομικό, εκμεταλλευόμενος επιπλέον την ευκαιρία ανάπτυξης από τους μαθητές του νέων συμπεριφορών. Ακολουθώντας αυτή την πρακτική, δεν τιμωρείται ένας συγκεκριμένος μαθητής και αποφεύγεται ο στιγματισμός του. Επιπλέον, όταν ενισχύονται οι αποδεκτές συμπεριφορές των μαθητών και όχι οι προβληματικές καλλιεργείται η αντίληψη ότι όλοι έχουν να παρουσιάσουν κάτι θετικό. Τέλος, ως προς τον τρόπο διαχείρισης της δυναμικής των ομάδων, προαπαιτούμενο είναι να γνωρίζει καλά τους μαθητές του και τη θέση τους στην κοινότητα της τάξης. Αυτή την ενημερότητα θα την αξιοποιήσει, ώστε να κινητοποιήσει εκείνους τους μαθητές που είναι στο περιθώριο και να προωθήσει την αλληλεπίδρασή τους. Να οργανώσει τις ομάδες με δίκαιο τρόπο και όχι βάση των σχέσεων των μαθητών δίνοντας την ευκαιρία της αλληλεπίδρασης όλων με όλους. Ως αποτέλεσμα, επιτυγχάνει τη μείωση των κυριαρχικών τάσεων και συγχρόνως δημιουργεί ευκαιρίες ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Μέσω αυτών των διαδικασιών οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς και αποδεκτοί στην κοινότητα της τάξης τους, αλλάζει τη δυναμική των ομάδων και εμποδίζει την ανάληψη αρνητικών ρόλων περιορίζοντας τα φαινόμενα περιθωριοποίησης.

Εν κατακλείδι, ακολουθώντας τις προαναφερθείσες στρατηγικές οι σύγχρονες τάξεις μεικτών ικανοτήτων μπορούν να μετατραπούν σε συμπεριληπτικές κοινότητες μάθησης καθώς η ομαδοποίηση των μαθητών ανεξαρτήτως ικανοτήτων και χαρακτηριστικών, η καλλιέργεια της αποδοχής όλων και οι ανάλογες διδακτικές στρατηγικές (Carter, 2018. McLesky & Waldron, 2007) προωθούν αυτή την αντίληψη

4. Συμπεράσματα

Η Ενιαία/ Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αποτελεί τη νέα προσέγγιση για την εκπαίδευση παιδιών με διαφορετικές ικανότητες και μαθησιακές διαφορές. Η συμπερίληψη είναι μία αξία που πρέπει να ακολουθηθεί, καθώς είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Εκπαίδευσης για Όλους. Είναι απαραίτητο να εξεταστεί πώς μπορούν να τροποποιηθούν ή να αλλάξουν οι σχολικές συνθήκες προκειμένου να περιλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές με σεβασμό και με ευελιξία, ώστε όλοι/ες να μπορούν να συμμετέχουν (Halder et al., 2018). Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι δεδομένης της συνάφειας και της πολυπλοκότητας των συναισθημάτων σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη, μέσω της αποκατάστασης των άνισων πρακτικών μέσα στη σχολική τάξη, πρέπει να εστιάζουμε με ιδιαίτερη προσοχή στο πώς τα συναισθήματα και η εκπαίδευση για την

κοινωνική δικαιοσύνη μπορούν να εμπλακούν αμοιβαία ως κρίσιμες και μετασχηματιστικές δυνάμεις για την παραγωγή καλύτερων ευκαιριών διδασκαλίας και μάθησης για τους αδύναμους και περιθωριοποιημένους μαθητές (Zembylas & Chubbuck, 2009).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π. (2019). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.

Ιωαννίδη, Β. (2024). Θεωρητικές, Ερευνητικές και Πρακτικές προσεγγίσεις της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε συνδυαστικά/ μικτά περιβάλλοντα εκπαίδευσης. Έρευνα Π.Τ.Δ.Ε. Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Λουάρη, Μ. (2024). Ανήκουν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους ή σχηματίζουν δικές τους ομάδες κατά την διάρκεια του διαλλείματος. International Journal of Educational Innovation, Vol 6(2), 171-183, https://doi.org/1069685/ZAYD4256

Λουάρη, Μ. (2023). Είναι συμπεριληπτικό το παιχνίδι των μαθητών που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης κατά το διάλειμμα; Πρακτικά 13ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ Ελλάδος, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, 283-292.

Reid, G. (2019). Τρόποι μάθησης και συμπερίληψη. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες στήριξης και γονείς. (Δ. Στασινός, Μτφ.-Επιμ). Παρισιάνου.

Σακελλαρίου, Μ., Στρατή, Π., Μήτση, Π., Μπάνου, Μ., Μπέση, Μ., Νάτσια, Ε. & Παπουτσή, Α. (2022). Σύγχρονη και Ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και Μάθηση. Πεδίο.

Σούλης, Σπ.-Γ. (2022). Παιδαγωγική – Ειδική Παιδαγωγική – Παιδαγωγική της Συμπερίληψης: Το χρονικό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης & Θ.Κ. Μπάμπαλης (Επιμ.), Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου «40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 1981-2021» (σελ. 347-357). Διάδραση.

Ξενόγλωσση

Adler, P. A., & Adler, P. (1998). Peer power: Preadolescents culture and identity. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press

Alderson, P. (2018). How the rights of all school students and teachers are affected by special educational needs or disability (SEND) services: Teaching, psychology, policy. London Review of Education, 16(2), 175–190. https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.01

Berman, J., Graham, L., Bellert, A. & McKay Brown, L. (2023). Responsive Teaching for Sustainable Learning. A Framework for Inclusive Education. Routledge.

Carter, E. (2018). Supporting the social lives of secondary students with severe disability: Considerations for effective intervention. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26(1), 52–61. https://doi.org/10.1177/1063426617739253

Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2014). Creating dual language schools for a transformed world: Administrators speak. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico – Fuente Press

Cross, J. R., Frazier, A. D., Kim, M., & Cross, T. L. (2018). A comparison of perceptions of barriers to academic success among high-ability students from high- and low-income groups: Exposing poverty of a different kind. Gifted Child Quarterly, 62(1), 111–129. https://doi.org/10.1177/0016986217738050

Dalton, E. (2022). Universal Design for Learning: UDL basics. University of Cape Town. In "Disability Studies in Inclusive Education" open textbook edited by Judith McKenzie, Kofi

Nseibo, Chantal Samuels and Amani Karisa. [Preprint. https://doi.org/10.25375/uct.21701177.v1].

Daniel, J. R., Santos, A. J., Fernandes, C., & Vaughn, B. E. (2019). Network dynamics of affiliative ties in preschool peer groups. Social Networks, 57, 63–69. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.12.005

Dare, L., & Nowicki, E. (2018). Strategies for inclusion: Learning from students' perspectives on acceleration in inclusive education. Teaching and Teacher Education, 69, 243–252. https://doi.org/10.1016/j.tate. 2017.10.017

Effendi, T., Thurston, A. & MacKenzie, A. (2024). A systematic evidence synthesis of disability and inclusive pedagogy in initial teacher training in English as a Foreign Language. International Journal of Educational Research Open, 7, 100350. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100350, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374024000323

Elias, M. J. (2004). The Connection between Social-Emotional Learning and Learning Disabilities: Implications for Intervention. Learning Disability Quarterly, 27(1), 53-63. https://doi.org/10.2307/1593632 (Original work published 2004)

Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. Educational Psychologist, 54(4), 286-305.

Farmer, T. W., Talbott, B., Dawes, M., Huber, H. B., Brooks, D. S., & Powers, E. (2018). Social dynamics management: What is it and why is it important for intervention? Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26, 1–10

Forlin, C. (Ed.). (2012). Future directions for inclusive teacher education: An international perspective. Routledge.

Graham, L. (Ed.). (2020). Inclusive Education for the 21st Century. Theory, policy and practice. Routledge.

Gremmen, M. C., Berger, C., Ryan, A. M., Steglich, C. E. G., Veenstra, R., & Dijkstra, J. K. (2019). Adolescents' friendships, academic achievement, and risk behaviors: Same-behavior and cross-behavior selection and influence processes. Child Development, 90(2), e192–e211. https://doi.org/10.1111/cdev.13045

Halder. S. (14 Mar 2023). Preparing Teacher Educators for Inclusive Classroom, from: The Routledge Handbook of Inclusive Education for Teacher Educators, Issues, Considerations, and Strategies. Routledge.Accessed on: 05 Dec 2023 https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781003266068-2

McLesky, J., & Waldron, N. L. (2007). Making differences ordinary in inclusive classrooms. Intervention in School and Clinic, 42, 162–168. https://doi.org/10.1177/10534512070420030501

Mendoza, M. & Heymann, J. (2022). Implementation of Inclusive Education: A Systematic Reviewof Studies of Inclusive Education Interventions in Low- andLower-Middle-Income Countries. International Journal of Disability, Development and Education. https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359

Molbaek, M. & Hedegaard-Sorensen, L. (2023). Universal Design for Learning: Accessible Learning Environments and School Development. In K. Koreeda, M. Tsuge, S. Ikuta, E. Dalton, & L. Ewe (Eds.), Building Inclusive Education in K-12 Classrooms and Higher Education: Theories and Principles (pp. 21-38). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7370-2.ch002

Nishina, A., Lewis, J. A., Bellmore, A., & Witkow, M. R. (2019/this issue). Ethnic diversity and inclusive school environments. Educational Psychologist, 54(4), 306–321. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633923

Norwalk, K. E., Hamm, J. V., Farmer, T. W., & Barnes, K. L. (2016). Improving the social context of early adolescence through teacher attunement to victimization: Effects on school belonging. Journal of Early Adolescence, 36(7), 989–1009. https://doi.org/10.1177/0272431615590230

Rodkin, P. C. (2011). Bullying and the power of peers. Educational Leadership, 69(1), 10–16.

Sattorova, M.A. (2023). Inclusive Education as a Socio-Cultural Project and a Systemic Educational Innovation. Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching, 17, 74-77.

Shin, H., & Ryan, A. M. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior in the classroom: Teacher emotional support matters. Developental Psychology, 53(1), 114–125. https://doi.org/10.1037/dev0000250

van den Berg, Y. H. M., & Stoltz, S. (2018). Enhancing social inclusion of children with externalizing problems through classroom seating arrangements: A randomized control trial. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26(1), 31–41. https://doi.org/10.1177/1063426617740561

Vollet, J. W., Kindermann, T. A., & Skinner, E. A. (2017). In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. Journal of Educational Psychology, 109(5), 635–652. https://doi.org/10.1037/edu0000172

Wentzel, K., & Juvonen, J. (1996). Social motivation: Understanding children's school adjustment. NY: Cambridge University Press.

Zembylas, M. & Chubbuck, S. (2009). Emotions and Social Inequalities: Mobilizing Emotions for Social Justice Education. In: Schutz, P., Zembylas, M. (eds), Advances in Teacher Emotion Research. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_17

ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ: ΟΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ ΚΙΝΗΤΡΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Καπράνας Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ83

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναλύει τη σημασία της συνεργατικής μάθησης μέσω των κοινοτήτων μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στη συμβολή τους στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και στην ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, εξετάζεται ο ρόλος των κοινοτήτων μάθησης στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εμπλεκόμενων μελών. Η έρευνα καταδεικνύει ότι η συμμετοχή σε αυτές τις κοινότητες προάγει τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και οδηγεί σε συνολική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρά τα θετικά αποτελέσματα, αναδεικνύονται και οι προκλήσεις, όπως η έλλειψη χρόνου, η αντίσταση σε αλλαγές και η διαφοροποίηση στις ανάγκες και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, προτείνονται στρατηγικές για την ενσωμάτωση της συνεργατικής μάθησης στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: Συνεργατική μάθηση, επαγγελματική ανάπτυξη, κοινότητες μάθησης, διδακτικές πρακτικές, ανατροφοδότηση.

1. Εισαγωγή

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που εστιάζει στη συλλογική ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, ενισχύοντας τη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Johnson & Johnson, 1991). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας, ανταλλάσσουν ιδέες και βελτιώνουν τις διδακτικές τους μεθόδους, κάτι που συμβάλλει στην προώθηση της ατομικής και συλλογικής ανάπτυξής τους (Vygotsky & Cole, 1978). Οι κοινότητες μάθησης, ως οργανωμένες δομές, παρέχουν ένα πλαίσιο για την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν κοινές λύσεις για εκπαιδευτικά ζητήματα και να επιλύσουν προβλήματα σε συνεργασία (Stoll et al., 2006).

Τα τελευταία χρόνια, οι κοινότητες μάθησης έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών όσο και των εκπαιδευτικών, καθώς αναγνωρίζονται ως ουσιαστικά μέσα για την επαγγελματική ανάπτυξη. Μέσω αυτών, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πρόσβαση σε νέες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, ενώ ενδυναμώνουν τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους. Στην πραγματικότητα, η ομαδική μάθηση τους δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν από κοινού εκπαιδευτικές προκλήσεις και να επιφέρουν θετικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη (Bryk & Schneider, 2003). Παράλληλα, ενισχύουν τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας επαγγελματικής υποστήριξης, όπου η συλλογική προσπάθεια και το πνεύμα συνεργατικότητας αποτελούν θεμέλιο για την καινοτομία και την πρόοδο στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η εργασία στοχεύει να αναδείξει τη σημασία των κοινοτήτων μάθησης και να εξετάσει τα οφέλη και τις προκλήσεις που προκύπτουν από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές. Επιπλέον, θα διερευνηθεί ο ρόλος τους στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αναλύοντας πώς αυτές οι κοινοτικές δομές ενισχύουν τις διδακτικές πρακτικές και συμβάλλουν στη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hord, 1997). Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση, που επιτρέπει τη σύσταση ενός ισχυρού θεωρητικού πλαισίου μέσα από τη συγκέντρωση και ανάλυση υπαρχόντων δεδομένων σχετικά με τον ρόλο και την αξία των κοινοτήτων

μάθησης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Συνεργατική μάθηση και εκπαιδευτικοί

Τα επιτυχημένα σχολεία διακρίνονται από χαρακτηριστικά όπως η αποτελεσματική ηγεσία, η ύπαρξη κοινού οράματος και η προτεραιότητα στη μάθηση ως βασική αποστολή τους (Hargreaves, 1994). Ένα από τα πλέον κρίσιμα στοιχεία που συμβάλλουν στην επιτυχία τους είναι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία δεν αποτελεί μόνο μέσο για την εφαρμογή αποτελεσματικών αλλαγών σε σχολικό επίπεδο, αλλά και εργαλείο για τη δική τους προσωπική εξέλιξη.

Σύμφωνα με τους Sammons, Hillman και Mortimore (1995), η έννοια του «μαθησιακού οργανισμού» αναφέρεται σε σχολεία που επενδύουν στην ανάπτυξη του προσωπικού τους, αναγνωρίζοντας ότι η σχολική βελτίωση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η συνεχής επαγγελματική μάθηση αποτελεί ουσιαστικά μια διαδικασία δια βίου αυτοβελτίωσης, που ενισχύεται μέσα από τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Ο Little (1997) τονίζει ότι το ενδιαφέρον για σχολεία που λειτουργούν ως μαθησιακές κοινότητες έχει αυξηθεί, καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται όλο και περισσότερο ως επαγγελματίες που χρειάζονται συστηματικές ευκαιρίες επιμόρφωσης, προκειμένου να κατανοήσουν και να υιοθετήσουν τις απαραίτητες αλλαγές, βελτιώνοντας έτσι τις διδακτικές πρακτικές τους.

Η συνεργατική μάθηση στηρίζεται στην αντίληψη ότι η γνώση διαμορφώνεται συλλογικά μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεχή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων (Vygotsky & Cole, 1978). Μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα πλαίσιο στο οποίο η ανταλλαγή εμπειριών και η από κοινού προσπάθεια ενισχύουν τις διδακτικές πρακτικές και προωθούν την ενσωμάτωση καινοτόμων ιδεών στην καθημερινή διδασκαλία, ενδυναμώνοντας την επαγγελματική τους εξέλιξη (DuFour & Eaker, 2009). Οι κοινότητες μάθησης λειτουργούν ως οργανωμένες δομές που προάγουν τη συστηματική επικοινωνία και τη διαρκή ανάδραση, δύο παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων. Μέσα από στοχευμένες δράσεις και προγράμματα, ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες των μελών τους, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και διαμορφώνοντας την επαγγελματική τους ταυτότητα, βοηθώντας τους να καλλιεργήσουν νέες παιδαγωγικές ικανότητες, να βελτιώσουν την ετοιμότητά τους ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις συνεχώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές προκλήσεις (Hargreaves & Fullan, 2015).

Συνακόλουθα, προάγεται η δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου όπου οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να πειραματιστούν, να αναζητήσουν λύσεις σε κοινές προκλήσεις, να δοκιμάσουν καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία, να προβαίνουν στην εφαρμογή και αξιολόγησή τους συγκρίνοντάς τα με άλλα και να συζητήσουν αποτελέσματα και προτάσεις για την αναβάθμιση της διδακτικής τους ποιότητας. Μέσω της συνεχούς επικοινωνίας ανταλλάσσουν ιδέες και πρακτικές αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες που προκύπτουν στο καθημερινό σχολικό περιβάλλον (Lieberman & Miller, 2008). Η συνεργασία αυτή διαμορφώνει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που ενισχύει τη συλλογική μάθηση και καλλιεργεί επαγγελματική κουλτούρα, συμβάλλοντας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η συνεχής και ουσιαστική ανατροφοδότηση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ομαλή ενσωμάτωση και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Καθώς οι συμμετέχοντες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους ανταλλάσσουν σχέδια και τεχνικές που έχουν εφαρμόσει, έχουν την ευκαιρία να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές τους στρατηγικές, να αναγνωρίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, και να εξελιχθούν επαγγελματικά (Hargreaves & Fullan, 2012). Επιπλέον, ενισχύεται η αίσθηση της κοινής ευθύνης και της συλλογικής προσπάθειας για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, κάτι που έχει θετική επίδραση στη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών.

Η συνεργατική μάθηση λοιπόν είναι ένα ουσιαστικό εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά ενισχύει τη δημιουργία ενός δικτύου αλληλοϋποστήριξης, προάγοντας τη συνεχόμενη βελτίωση και την καινοτομία στην εκπαίδευση. Η συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης συμβάλλει στην ενσωμάτωση νέων μεθόδων και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, που με τη σειρά τους επηρεάζουν θετικά τη μαθησιακή διαδικασία και την ποιότητα της διδασκαλίας (DuFour & Eaker, 2009; Lieberman & Miller, 2008).

2.2. Κοινότητες μάθησης ως εργαλείο ανάπτυξης

Οι κοινότητες μάθησης λειτουργούν ως ένα δυναμικό και ευέλικτο πλαίσιο για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, προσφέροντας ένα ασφαλές περιβάλλον ανταλλαγής ιδεών, εμπειριών και δεξιοτήτων. Η ένταξη των εκπαιδευτικών σε αυτές, τους επιτρέπει να αναστοχαστούν πάνω στη διδακτική τους προσέγγιση, να αλληλεπιδράσουν με συναδέλφους και να εξελίξουν τη διδακτική τους πρακτική βάσει συλλογικών εμπειριών (Lave & Wenger, 1991). Προωθείται λοιπόν ένας ενεργός και βιωματικός τρόπος επαγγελματικής ανάπτυξης, όπου η γνώση δεν μεταδίδεται απλώς αλλά οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης και του διαλόγου.

Μέσα σε αυτό το συνεργατικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα πηγών γνώσης, που περιλαμβάνει θεωρητικά μοντέλα, ερευνητικά δεδομένα και διδακτικές εφαρμογές (Hord, 1997). Η ενεργός συμμετοχή, τους επιτρέπει να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, να δοκιμάζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και να αναπτύσσουν δεξιότητες που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αίσθηση του «ανήκειν» δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν απομονωμένα αλλά ως μέλη μιας ευρύτερης μαθησιακής κοινότητας.

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα των κοινοτήτων μάθησης είναι η δυνατότητα που παρέχουν για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, αναστοχασμού και ανάλυσης της διδακτικής τους μεθοδολογίας (Schön, 2017). Με την ανατροφοδότηση και τον διάλογο με συναδέλφους, μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, να αναζητήσουν από κοινού λύσεις και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ώστε να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών τους (Wenger, 1999).

Επιπλέον, η ανταλλαγή εφαρμοσμένων διδακτικών μεθόδων και η αναζήτηση καινοτόμων προσεγγίσεων συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με νέες στρατηγικές, να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας και να αξιοποιήσουν σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως η τεχνολογία και η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης (Fullan, 2016). Παράλληλα, η συνεχής ανταλλαγή εμπειριών από την κοινότητα λειτουργεί ενισχυτικά στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους πιο ανοιχτούς στην υιοθέτηση και τελικά στην εφαρμογή νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία τους.

Οι κοινότητες μάθησης συμβάλλουν, επίσης, στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συλλογικής ευθύνης για τη μαθησιακή διαδικασία. Όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συστηματικά και εμπλέκονται σε κοινές δράσεις, αναπτύσσουν μεγαλύτερη αίσθηση επαγγελματικής δέσμευσης και αυξημένη διάθεση για βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών (Little, 2002). Το στοιχείο της συνεργασίας είναι ιδιαίτερα κρίσιμο σε περιόδους εκπαιδευτικών αλλαγών ή κρίσεων, όπου οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη και ανταλλαγή βέλτιστων ιδεών για την προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες.

2.3. Οφέλη της συνεργατικής μάθησης

Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη των κοινοτήτων μάθησης είναι η δημιουργία επαγγελματικών δικτύων, τα οποία προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να μοιράζονται εμπειρίες, καλές πρακτικές και εκπαιδευτικούς προβληματισμούς (Bryk & Schneider, 2003). Αυτή η

διαδικασία συμβάλλει στη συνεχή ανατροφοδότηση και στη βελτίωση των διδακτικών τους μεθόδων, καθώς η συλλογική αναζήτηση λύσεων ενισχύει την καινοτομία και την προσαρμοστικότητα.

Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση παρέχει ένα περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αισθανθούν μεγαλύτερη επαγγελματική ασφάλεια και αυτοπεποίθηση. Η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ συναδέλφων βοηθά στη μείωση του αισθήματος απομόνωσης, που πολλές φορές βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, και ενδυναμώνει το αίσθημα της κοινής αποστολής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, ενισχύεται η κριτική σκέψη και η ικανότητα λήψης αποφάσεων, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν διαφορετικές απόψεις και να διαμορφώσουν στρατηγικές διδασκαλίας με βάση τεκμηριωμένες προσεγγίσεις (Wenger, 1999).

Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα αποτελεί η ενίσχυση της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης. Οι κοινότητες μάθησης δεν περιορίζονται σε έναν μόνο τομέα, αλλά συχνά προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που οδηγεί σε πιο ολοκληρωμένες και εμπλουτισμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Μέσα από αυτή τη συνεργασία διαφορετικών ειδικοτήτων, οι συμμετέχοντες αποκτούν μια ευρύτερη αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν ποικίλες διδακτικές μεθόδους, προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών τους.

Συνακόλουθα, η συνεργατική μάθηση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της εισαγωγής νέων τεχνολογικών εργαλείων που εμπλουτίζουν και κάνουν πιο ελκυστική τη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν και να ενσωματώσουν καινοτόμες μεθόδους, όπως η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εξατομικευμένη μάθηση, οδηγώντας σε ένα πιο δυναμικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον (Fullan, 2016).

2.4 Προκλήσεις και περιορισμοί

Παρά τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης, η εφαρμογή της συνοδεύεται από προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν προκειμένου να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα και η αποτελεσματικότητά της.

Ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια είναι η διαχείριση του χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν αυξημένες διδακτικές και διοικητικές υποχρεώσεις, με αποτέλεσμα να έχουν περιορισμένο χρόνο για να συμμετάσχουν ενεργά σε κοινότητες μάθησης. Η εύρεση ισορροπίας μεταξύ διδακτικού έργου, επαγγελματικής ανάπτυξης και προσωπικών υποχρεώσεων αποτελεί έναν από τους βασικούς περιοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Fullan, 2016).

Άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η έλλειψη οργανωτικής και διοικητικής υποστήριξης. Η αποτελεσματική λειτουργία των κοινοτήτων μάθησης απαιτεί τη διάθεση πόρων, την ύπαρξη ενός σαφούς πλαισίου συνεργασίας και την υποστήριξη από τις εκπαιδευτικές αρχές. Χωρίς τη σωστή καθοδήγηση και την κατάλληλη υποδομή, οι κοινότητες μάθησης συχνά δυσκολεύονται να αναπτυχθούν και να διατηρηθούν μακροπρόθεσμα (Hord, 1997).

Η αντίσταση σε αλλαγές είναι ακόμα μια από τις βασικές προκλήσεις που χρήζει αντιμετώπισης. Πολλοί εκπαιδευτικοί ενδέχεται να είναι διστακτικοί απέναντι σε νέες μεθόδους ή τάσεις, καθώς συχνά προτιμούν τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που είναι ήδη καθιερωμένες. Η αλλαγή μπορεί να θεωρηθεί απειλή για την επαγγελματική τους ασφάλεια ή να προκαλέσει φόβο για την έλλειψη αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων. Η αντίσταση αυτή μπορεί να ενισχυθεί από την έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης και εκπαίδευσης για τις νέες προσεγγίσεις ή από την αίσθηση υπερφόρτωσης από επιπλέον ευθύνες (Hargreaves, 2005). Για να ξεπεραστεί αυτή η αντίσταση, είναι σημαντικό να δημιουργηθούν υποστηρικτικά περιβάλλοντα και να δοθεί χρόνος και χώρο στους εκπαιδευτικούς για να πειραματιστούν με τις νέες μεθόδους και να κατανοήσουν την αξία τους στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Επίσης οι διαφορές στα επίπεδα εμπειρίας και ενδιαφερόντων μεταξύ των μελών μιας κοινότητας μάθησης μπορούν να δημιουργήσουν προκλήσεις στη συνεργασία και τον συντονισμό των δραστηριοτήτων. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι πιο εξοικειωμένοι με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ άλλοι ενδέχεται να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε νέες τεχνικές. Για να ξεπεραστεί αυτό το ζήτημα, απαιτείται η δημιουργία δομών καθοδήγησης και υποστήριξης, που θα βοηθήσουν τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στην κοινότητα (Lieberman & Miller, 2008).

Τέλος, η διατήρηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών απαιτεί συνεχή κίνητρα. Χωρίς κατάλληλες ανταμοιβές, αναγνώριση της προσπάθειάς τους ή μια σαφή σύνδεση με τις επαγγελματικές τους ανάγκες, υπάρχει ο κίνδυνος οι κοινότητες μάθησης να χάσουν τη δυναμική τους και να μην επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

2.5 Εφαρμογή στη σύγχρονη εκπαίδευση

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια θεμελιώδη παιδαγωγική προσέγγιση που ενισχύει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στη βελτίωση της διδακτικής τους προσέγγισης και της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών. Η εφαρμογή της στη σύγχρονη εκπαίδευση βασίζεται σε μια σειρά από μεθοδικές προσεγγίσεις, οι οποίες επιτρέπουν την ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων (Stoll et al., 2006).

Ένα από τα πιο σύγχρονα εργαλεία εφαρμογής της είναι οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν ιδέες και να συνεργάζονται μέσω ψηφιακών πλατφορμών (Hord, 1997). Η διαδικτυακή επικοινωνία προσφέρει την ευκαιρία για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ανεξάρτητα από φυσικούς περιορισμούς, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη διάδοση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν:

- Πλατφόρμες συνεργασίας (π.χ. Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle), που επιτρέπουν την ανταλλαγή διδακτικού υλικού και τη διαχείριση συζητήσεων.
- Κοινωνικά δίκτυα και εκπαιδευτικά φόρουμ, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν εμπειρίες και καλές πρακτικές.
- Εργαλεία τηλεδιάσκεψης (π.χ., Zoom, Webex, Microsoft Teams), που διευκολύνουν τις εξ αποστάσεως συναντήσεις και τη συνεργασία σε πραγματικό χρόνο.

Η χρήση αυτών των τεχνολογιών επιτρέπει τη δημιουργία βιώσιμων συνεργατικών μοντέλων μάθησης, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στο πλαίσιο σχολικών μονάδων όσο και σε διακρατικές ή διεθνείς συνεργασίες (Vescio, Ross, & Adams, 2008).

Παράλληλα με τις διαδικτυακές κοινότητες, η ανάπτυξη εσωτερικών κοινοτήτων μάθησης μέσα στα σχολεία αποτελεί μια εξαιρετικά αποτελεσματική καινοτομία. Αυτές διαμορφώνουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να ανταλλάσσουν γνώσεις και να βελτιώνουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις μέσω της αλληλοϋποστήριξης (Lave & Wenger, 1991).

Οι εσωτερικές κοινότητες μάθησης μπορούν να υλοποιηθούν μέσω:

- Ομάδων επαγγελματικής μάθησης (Professional Learning Communities - PLCs), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συναντώνται τακτικά για να συζητήσουν προβλήματα διδασκαλίας και να αναζητήσουν λύσεις από κοινού.
- Διατμηματικής συνεργασίας, όπου εκπαιδευτικοί από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα σχεδιάζουν διαθεματικές διδακτικές προσεγγίσεις.
- Προγραμμάτων mentoring, μέσω των οποίων οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους νεότερους συναδέλφους τους.

Η ύπαρξη μιας ισχυρής κουλτούρας συνεργασίας στα σχολεία έχει αποδειχθεί ότι οδηγεί σε αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση, βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και, κατ' επέκταση, καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Bryk & Schneider, 2003).

Για να είναι αποτελεσματική η συνεργατική μάθηση, είναι αναγκαία η διοικητική υποστήριξη από τους φορείς εκπαίδευσης. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή κατάλληλων κινήτρων, τη δημιουργία ευέλικτων ωραρίων που επιτρέπουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις κοινότητες μάθησης, καθώς και τη χρηματοδότηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Stoll et al., 2006).

Επιπλέον, η χρήση ψηφιακών εργαλείων ενισχύει τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, προσφέροντας ευελιξία και προσβασιμότητα. Παρά τους περιορισμούς που θέτουν η έλλειψη φυσικής παρουσίας και τα απαιτητικά ωράρια, η τεχνολογία υποστηρίζει μια δυναμική και προσαρμοστική μορφή συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών.

2.6 Η συνεργατική μάθηση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα, η συνεργατική μάθηση και οι κοινότητες μάθησης έχουν αρχίσει να αποκτούν πιο ουσιαστικό ρόλο στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Παρότι η πλήρης ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να συναντά εμπόδια – όπως η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης και ο περιορισμένος χρόνος των εκπαιδευτικών (Αρβανίτη, 2013) – η τελευταία δεκαετία χαρακτηρίζεται από μια αυξανόμενη θεσμική και παιδαγωγική αναγνώριση του συνεργατικού μοντέλου μάθησης.

Σημαντικό παράδειγμα αποτελούν οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο προγραμμάτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), όπως το «Πιλοτικό Πρόγραμμα Εσωτερικής Επιμόρφωσης» (2020–2022), στο οποίο σχολικές μονάδες σχημάτισαν μικρές ομάδες εκπαιδευτικών με σκοπό την ανταλλαγή καλών πρακτικών, την αναστοχαστική συζήτηση και την ενίσχυση της συνεργασίας εντός του σχολείου (ΙΕΠ, 2022). Τα αποτελέσματα του προγράμματος καταδεικνύουν ότι η συστηματική συμμετοχή ενίσχυσε την επαγγελματική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, προήγαγε τον αναστοχασμό και βελτίωσε τη διδακτική πράξη (Τσακανίκου & Παπαϊωάννου, 2023).

Παράλληλα, η υλοποίηση των εκπαιδευτικών κοινοτήτων μάθησης στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος "Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου" (2021), στο οποίο συμμετείχαν περισσότερες από 2.000 σχολικές μονάδες, έδειξε ότι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και βελτίωση του διδακτικού έργου μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη δημιουργία βιώσιμων συνεργατικών κουλτούρων (Γκούτσης, 2021).

Τα προγράμματα eTwinning και η πλατφόρμα «Μαθαίνουμε Ψηφιακά» αποτελούν επίσης πυρήνες συνεργατικής μάθησης, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις δράσεις αυτές αναφέρουν αύξηση της δημιουργικότητας, βελτίωση στις δεξιότητες συνεργασίας και ενίσχυση του αισθήματος επαγγελματικής κοινότητας (Καλλιανιώτης, 2020).

Επιπλέον, έρευνες πεδίου δείχνουν ότι όταν οι κοινότητες μάθησης λειτουργούν σε ένα σαφώς οργανωμένο πλαίσιο, με καθοδήγηση και υποστήριξη, παράγονται μετρήσιμα παιδαγωγικά οφέλη. Ο Παμπουκίδης (2016) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ανέπτυξαν ισχυρότερες δεξιότητες αναστοχαστικής πρακτικής και εφάρμοσαν πιο διαφοροποιημένες μορφές διδασκαλίας.

Όπως επισημαίνει ο DuFour (2004), οι κοινότητες μάθησης προωθούν τη μετάβαση από ατομικές διδακτικές προσεγγίσεις σε μια συλλογική επαγγελματική κουλτούρα, κάτι που στο ελληνικό πλαίσιο μπορεί να υποστηρίξει τη διαθεματική συνεργασία, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σχολείων και κοινότητας (Φρυδάκη, 2023). Ωστόσο, για να καταστούν οι κοινότητες μάθησης ένα σταθερό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης,

απαιτείται θεσμική δέσμευση, επαρκής χρόνος, επιμορφωτική καθοδήγηση και διαρκής ανατροφοδότηση (Σουρλαντζή, 2021).

Συνολικά, η ελληνική εμπειρία δείχνει ότι η συνεργατική μάθηση δεν αποτελεί απλώς ένα παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά μια νέα κουλτούρα επαγγελματικής εξέλιξης. Η ουσιαστική ενσωμάτωσή της προϋποθέτει μια εκπαιδευτική πολιτική που αναγνωρίζει την αξία της συνεργασίας, παρέχει το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο και διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των πρακτικών τους.

3. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα θεωρούνται ως εργαζόμενοι της γνώσης που αντιμετωπίζουν έντονη διαφοροποίηση και μετασχηματισμό του επαγγέλματός τους με μόνο όπλο τον επαγγελματισμό και τη συνεχή επιμόρφωσή τους (Kalantzis & Cope, 2012).

Οι κοινότητες μάθησης μπορούν να αποτελέσουν μοχλό εκπαιδευτικής αλλαγής, μέσα από τη δημιουργία γνώσης, την ανατροφοδότηση, τη δράση και τον αναστοχασμό. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζεται ως μια ευέλικτη διαδικασία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε πλαισίου, με έμφαση στην ολόπλευρη καλλιέργεια και όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς προάγει τη συνεχή απόκτηση γνώσεων και την ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών, επιτρέποντας την καλύτερη προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών (Hargreaves & Fullan, 2015). Η συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης ενισχύει την ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών δεξιοτήτων, αναβαθμίζει τις διδακτικές πρακτικές και καλλιεργεί σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ συναδέλφων (Vescio, Ross, & Adams, 2008).

Πέρα από τη μετάδοση γνώσεων, δημιουργείται ένα περιβάλλον στήριξης που ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση και ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Οι Lave και Wenger (1991) υποστηρίζουν ότι η ενεργή συμμετοχή και η διαρκής αλληλεπίδραση συμβάλλουν στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και ενισχύουν την παροχή ουσιαστικής ανατροφοδότησης, καθοριστικής για την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Timperley, 2008).

Παράλληλα, υποστηρίζεται η διαφοροποίηση στη διδασκαλία, επιτρέποντας την εφαρμογή εξατομικευμένων μεθόδων που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες (Darling-Hammond et al., 2017). Η συνεχής αναζήτηση λύσεων σε κοινές εκπαιδευτικές προκλήσεις ενισχύει τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Fullan, 2016). Επιπλέον, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η εξέλιξη της παιδαγωγικής προσέγγισης καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία πιο ουσιαστική και αποτελεσματική, διαμορφώνοντας ένα ευέλικτο και δυναμικό πλαίσιο διδασκαλίας (Wenger, 1999).

Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των πρακτικών δεν στερείται προκλήσεων. Ένα σημαντικό εμπόδιο αποτελεί ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, λόγω των αυξημένων επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, γεγονός που συχνά περιορίζει τις δυνατότητες συμμετοχής σε οργανωμένες κοινότητες και την επαφή με συναδέλφους για ανταλλαγή απόψεων (Lieberman & Miller, 2008). Εξίσου απαιτητική είναι και η προσπάθεια εγκαθίδρυσης μιας κουλτούρας ομαδικότητας και αμοιβαίας υποστήριξης, ιδιαίτερα σε σχολικά περιβάλλοντα όπου κυριαρχούν παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και ατομικές πρακτικές (Bryk & Schneider, 2003).

Η υποστήριξη της διοίκησης δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες συμμετοχής, ενώ η αξιοποίηση της τεχνολογίας διευκολύνει την εξ αποστάσεως συνεργασία και τη δημιουργία ευέλικτων δικτύων μάθησης πέρα από φυσικούς και χρονικούς περιορισμούς (Hargreaves, 2007).

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τη σχέση της συνεργατικής μάθησης με την ενσωμάτωση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, την οργανωτική υποστήριξη των κοινοτήτων μάθησης, την επίδραση πολιτισμικών παραγόντων στη συνεργασία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, καθώς και την ενίσχυση ηγετικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχής τους σε αυτές.

Συνολικά, οι κοινότητες μάθησης συνιστούν ουσιαστικό μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας. Παρά τις προκλήσεις, η υποστήριξη από τη διοίκηση και η αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων μπορούν να δημιουργήσουν ένα γόνιμο και ενδυναμωτικό περιβάλλον μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 1(1), 8-29.

Γκούτσης, Δ. (2021). Αποτίμηση των Κοινοτήτων Μάθησης στο Πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης. ΙΕΠ.

ΙΕΠ (2022). Τελική Έκθεση για το Πιλοτικό Πρόγραμμα Εσωτερικής Επιμόρφωσης. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Καλλιανιώτης, Γ. (2020). Οι Ευρωπαϊκές Πλατφόρμες ως Μοντέλα Συνεργατικής Επιμόρφωσης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 210, 23–31.

Παμπουκίδης, Χ. (2016). Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης: διερεύνηση εφαρμογής τους σε σχολείο της ανατολικής Θεσσαλονίκης. (Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ). Ανακτήθηκε στις 15-3-2025 από τον διαδικτυακό τόπο https://blogs.sch.gr/19gymthe/files/2016/10/Pampoukidis-Charalampos1.pdf

Σουρλαντζή, Μ. (2021). Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 8-6-2025 από τον διαδικτυακό τόπο https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47131.

Τσακανίκου, Ε. & Παπαϊωάννου, Κ. (2023). Η Εσωτερική Επιμόρφωση ως Μηχανισμός Συνεργατικής Μάθησης στα Σχολεία. Επιστημονικό Βήμα, 52, 45–58.

Φρυδάκη, Ε. (2023). Επαναπροσδιορίζοντας τη μετασχηματιστική δυναμική των κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών Ευαγγελία Φρυδάκη. Comparative & International Educational Review, 29.

Ξενόγλωσση

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. Educational leadership, 60(6), 40-45.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning policy institute.

DuFour, R. (2004). What is a" professional learning community"?. Educational leadership, 61(8), 6-11.

DuFour, R., & Eaker, R. (2009). Professional learning communities at work tm: best practices for enhancing students achievement. Solution Tree Press.

Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change. Teachers college press.

Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. London and New York: Cassell and Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. Teaching and teacher Education, 21(8), 967-983.

Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. Assessment in Education, 14(2), 185-199.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.

Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). Joining together: Group theory and group skills. Prentice-Hall, Inc.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). New learning: Elements of a science of education. Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press.

Lieberman, A., & Miller, L. (2008). Teachers in professional communities: Improving teaching and learning. Teachers College Press.

Little, J. W. (1997). Excellence in professional development and professional community. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. Teaching and teacher education, 18(8), 917-946.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research.

Schön, D. A. (2017). The reflective practitioner: How professionals think in action. Routledge.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. Journal of educational change, 7(4), 221-258.

Timperley, H. (2008). Teacher Professional Learning and Development. Educational Practices Series-18. UNESCO International Bureau of Education.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Teaching and teacher education, 24(1), 80-91.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. Harvard university press.

Wenger, E. (1999). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge university press.

ΤΟΠΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ «ΑΠΟ ΤΑ ΚΑΤΩ»: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΜΙΑΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

Αδαμοπούλου Ξανθούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc
Κουναλάκης Εμμανουήλ
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Phd, ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. Παν/μιο Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση εντάσσεται στον θεματικό άξονα «Κοινωνική παιδεία, εκπαίδευση και πολιτισμός» και πιο συγκεκριμένα στον υποάξονα «Κοινότητες μάθησης και συμμετοχική εκπαίδευση». Πρόκειται για μια δια ζώσης εισήγηση που επιχειρεί να επικοινωνήσει μία πειραματική έρευνα που αφορά την ανάπτυξη μιας σχολικής κοινότητας μάθησης στο χωριό Πλάτανος Αμαρίου στην Κρήτη τη σχολική χρονιά 2023-2024. Στόχος της όλης διαδικασίας ήταν η σύνδεση των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, κάτοικοι του χωριού, τοπική αυτοδιοίκηση) για την από κοινού ανάδειξη της τοπικής σχολικής ιστορίας της εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής. Το κύριο μεθοδολογικό εργαλείο που επιλέχτηκε ήταν η πειραματική συμμετοχική δημιουργία μιας προσωρινής σχολικής μουσειακής έκθεσης σε εξωτερικό χώρο του χωριού. Στο θεωρητικό μέρος της ανακοίνωσης αναπτύσσονται ευσύνοπτα: α) τα κυριότερα οφέλη της δημιουργίας μουσειακών χώρων για τη σχολική κοινότητα και β) οι θεωρητικές αρχές της ιστορίας «από τα κάτω» που στηρίζουν το στήσιμο της υπό εξέταση μουσειακής έκθεσης. Στο μεθοδολογικό μέρος της ανακοίνωσης περιγράφονται: α) η διδακτική διαδικασία εντός του σχολείου που ακολουθήθηκε πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά μετά το στήσιμο του μουσείου, β) η συμμετοχική εμπλοκή της ευρύτερης σχολικής κοινότητας στην αναζήτηση των τεκμηρίων ιστορίας της εκπαίδευσης και γ) οι βασικές αρχές σύνταξης του χώρου των εκθεμάτων στην υπό εξέταση μουσειακή συλλογή. Στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζεται το τελικό αποτέλεσμα της μουσειακής έκθεσης, καθώς και οι δράσεις διασύνδεσης της σχολικής κοινότητας που έλαβαν χώρα. Η ανακοίνωση κλείνει με τα συμπεράσματα που αποτιμούν την όλη διαδικασία αφενός ως προς τη συμβολή της στη δημιουργία μιας τοπικής συμμετοχικής κοινότητας μάθησης και αφετέρου ως προς τη προώθηση της έρευνας για την τοπική σχολική ιστορία της εκπαίδευσης «από τα κάτω».

Λέξεις κλειδιά: σχολική κοινότητα μάθησης, τοπική σχολική ιστορία της εκπαίδευσης «από τα κάτω», πειραματική συμμετοχική δημιουργία, μουσειακή έκθεση

1. Εισαγωγή

Μουσειακές εκθέσεις ως κοινότητες δημιουργίας στον σχολικό χώρο

Τα μουσεία αποτελούν χώρους δημιουργικής σκέψης και συμμετοχής. Μια μουσειακή έκθεση εντός του σχολικού χώρου συμβάλλει ουσιαστικά στην πνευματική, σωματική, συναισθηματική, εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Ruso & Topdal, 2014). Η μάθηση μετασχηματίζεται σε μια ψυχαγωγική και αυθόρμητη διαδικασία όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να περιπλανηθούν και να περιηγηθούν, αντί να καθοδηγούνται (Alajlan, 2021).

Οι μουσειακοί χώροι μάθησης και συμμετοχικής πρωτοβουλίας ενθαρρύνουν τον μαθητικό πληθυσμό να βιώσει εμπειρίες σχετικά με: α) αντικείμενα (επαφή με αληθινά αντικείμενα), β) μνήμες), γ) κοινωνικές αναφορές, και δ) γνωστικά ζητήματα (Νικονάνου, 2010). Παράλληλα, επιτυγχάνεται μια νέα σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό παρελθόν και το σχολικό παρόν,

επιτρέποντας στον μαθητικό πληθυσμό να αναγνωρίσει τον δικό του πολιτισμό και διαφορετικούς πολιτισμούς με σεβασμό στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής προσέγγισης (Altintaş & Yenigül, 2020).

Η δημιουργία μουσειακών εκθέσεων στο σχολικό περιβάλλον ενισχύει τη διαλεκτική σχέση σχολείου, μουσείου και κοινότητας και διευρύνει την αντίληψη των παιδιών για την έννοια της μάθησης. Τα σχολικά μαθήματα, τα γνωστικά αντικείμενα προσεγγίζονται πλουραλιστικά, εμπνέοντας τα παιδιά και η γνώση κατακτάται μέσω της πρόσβασης σε ποικίλες συλλογές πολιτιστικών και πολιτισμικών κοινωνικών εκθεμάτων. Ταυτόχρονα, όλα τα παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη γνωριμία με διάφορες κουλτούρες (Black,2009).

Επομένως, οι μουσειακές εκθέσεις μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας υγιούς και συνεκτικής κοινότητας δημιουργίας (creative community) εντός της σχολικής κοινότητας. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι: α) η έμφαση στην έννοια της πολιτειότητας και του εκδημοκρατισμού (Weber, 2022), β) οι ευκαιρίες δημιουργικής πρόσληψης του πολιτισμού (Coelho, 2014) και εν προκειμένω της εκπαιδευτικής πολιτιστικής κληρονομιάς και γ) η διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου πρότυπου της πολιτιστικής κληρονομιάς εντός του οποίου μπορεί ο/η καθένας/καθεμιά να ανασύρει χαρακτηριστικά που εδραιώνουν έναν νέο συνυπολογιστικό τύπο πολιτισμικής ταυτότητας (Chourdakis, Ieronimakis, Souka, Kounalakis, 2019) Συγχρόνως, επιδιώκεται η δημιουργία μιας συμμετοχικής κοινότητας μάθησης (participatory learning community), στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί και η ευρύτερη κοινότητα εμπλέκονται ενεργά σε ουσιαστικό διάλογο, σε κοινή λήψη αποφάσεων και σε αναστοχαστικές πρακτικές. Τέτοιου είδους κοινότητες μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dara & Kesavan, 2025).

Μια μουσειακή έκθεση στη σχολική κοινότητα, ενδυναμώνει τα εσωτερικά της χαρακτηριστικά και αναδεικνύει αφανέρωτες πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη του πολιτισμού της κοινότητας (community cultural development). Ο όρος αυτός συμπυκνώνει όλα τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε παραπάνω για τη δημιουργική και συμμετοχική κοινότητα που επιχειρούμε στην παρούσα έρευνα και ταυτόχρονα τονίζει μια ακόμα σημαντική πτυχή, την έννοια της θετικής κοινωνικής αλλαγής (Goldbard, 2006:20). Η προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτιστικής κληρονομιάς οφείλει να προσβλέπει στην αναδιαμόρφωση αρνητικών παγιωμένων αντιλήψεων, αλλά και να γίνεται οδηγός για ένα θετικό κλίμα μάθησης στο εκπαιδευτικό παρόν και μέλλον.

Ιστορία της εκπαίδευσης «από τα κάτω»: εισαγωγικές επισημάνσεις

Η έρευνα που παρουσιάζουμε στην παρούσα ανακοίνωση στηρίζεται στη δημιουργία μιας δημιουργικής και συμμετοχικής κοινότητας μάθησης, που αφορά μία συγκεκριμένη ομάδα έργου για τη δημιουργία μιας μουσειακής έκθεσης για την τοπική εκπαιδευτική πολιτιστική κληρονομιά. Απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του όλου εγχειρήματος είναι η σύνδεσή του με τις αρχές της «από τα κάτω» ιστορίας της εκπαίδευσης, καθώς εκεί στηρίζεται όχι μόνο η επιστημολογική βάση της μουσειακής έκθεσης, αλλά και ο διδακτικός σκοπός της προσπάθειας αυτής.

Ας ξεκινήσουμε, όμως, με την παράθεση ορισμένων εισαγωγικών εννοιών. Κατ' αρχάς η παρούσα έρευνα αφορά την ανάδειξη της τοπικής σχολικής ιστορίας. Πρόκειται για ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει στην Ελλάδα τον χώρο της διδακτικής της ιστορίας και όχι τόσο της έρευνας γύρω από την ιστορία της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση αφορά την προσέγγιση των τοπικών τεκμηρίων της ιστορίας της εκπαίδευσης (π.χ. ενός σχολείου) με τρόπο που η προτεραιότητα δε δίνεται τόσο στην ιστορική πληροφόρηση, αλλά στη διαφοροποιημένη προσέγγιση του αρχειακού υλικού (Λεοτσίνης, 2021:6).

Η ιστορία της εκπαίδευσης «από τα κάτω» ακολουθεί της αρχές της γενικότερης ιστοριογραφίας «από τα κάτω», όπως αυτές διαμορφώθηκαν κυρίως στις δεκαετίες του 1970 και 1980 και έκτοτε εξελίχθηκαν. Η κύρια επιστημολογική παραδοχή αφορά την ανάδειξη των

μικροϊστοριών και μικροσυμβάντων των απλών, καθημερινών, ενίοτε περιθωριοποιημένων και υποτιμημένων ανθρώπων. Η καινοτομία που φέρνει η εν λόγω πρόταση εδράζεται στο γεγονός ότι τα τεκμήρια αυτά λογίζονται ως ουσιαστικά τεκμήρια για την κατανόηση και ερμηνεία του παρελθόντος, σε αντιδιαστολή με την επικρατούσα άποψη εντός της ιστοριογραφίας που στηρίζεται σε πηγές και τεκμήρια που δημιουργήθηκαν από επίσημους θεσμούς και σημαντικά για την κάθε εποχή πρόσωπα. (Kounalakis, 2025).

Από τα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η μικροϊστορική προσέγγιση ταυτίζεται με την έννοια της αφήγησης και επιζητά απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν μεμονωμένες περιπτώσεις. Παρόλα αυτά μία αφήγηση ενός περιθωριοποιημένου ή ξεχασμένου ατόμου δεν είναι αρκετή για να εκπονήσουμε μία μικροϊστορική έρευνα. Δεν αποτελεί ζητούμενο η εξιστόρηση της καθημερινότητας των συνηθισμένων ανθρώπων. Αντίθετα, προκρίνεται η εφαρμογή μιας μικροκλίμακας ανάλυσης για να διαπιστώσει την εγκυρότητα των μακροϊστορικών συμπερασμάτων. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να εφαρμόσουμε τη μικρο-ανάλυση σε οποιοδήποτε αντικείμενο έρευνας – ακόμα και αν αυτό δεν έχει τα μικρο-χαρακτηριστικά- και κυρίως μπορούμε να συνδυάσουμε τη μικροκλίμακα με τη μάκροκλιμακα ανάλυσης (Trivellato, 2011:5). Με άλλα λόγια μία μικροϊστορική έρευνα δε βασίζεται στη μυθοπλασία. Αναγνωρίζει την αξία της αφήγησης, αλλά δε δομείται με βάση τα χαρακτηριστικά ενός μυθοπλαστικού λόγου ευπώλητου για τους πολλούς, με πιθανά happy end (Cohen,2017:14). Το κύριο χαρακτηριστικό που πρέπει να διαπερνά μια μικροϊστορική έρευνα πλέον είναι η νοηματοδότηση της έρευνας από τη λογική της «από τα κάτω» προοπτικής. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να ξεκινήσουμε από τεκμήρια που δημιουργήθηκαν «από τα πάνω» και τα συνδυάσουμε ή όχι με υλικό «από τα κάτω». Είτε μείνουμε στη πρώτη είτε προχωρήσουμε στη δεύτερη περίπτωση το βασικότερο ζητούμενο είναι να εστιάσουμε στους/στις αθέατους/ες πρωταγωνιστές/τριες της ιστορίας και να φανερώσουμε την κρυμμένη έως τώρα πτυχή για αυτούς/ες.

Ποια είναι, όμως, η προβολή αυτού του κλάδου στον χώρο της ιστοριογραφίας της εκπαίδευσης; Προκαταβολικά αξίζει να σημειωθεί ότι η ιστορία της εκπαίδευσης συνιστά έναν επιστημονικό κλάδο που μελετά ζητήματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τα δρώντα πρόσωπα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έως και τη δεκαετία του 1960 οι ιστορικοί της εκπαίδευσης διεθνώς μελετούσαν τα εκπαιδευτικά συστήματα και τη νομοθεσία τους. Ήταν μία «από τα πάνω» μελέτη πολύ χρήσιμη για μία έρευνα βάσης θα λέγαμε. Έκτοτε ο κλάδος άνοιξε έναν εμφανή διάλογο με τις κοινωνικές επιστήμες, με αποτέλεσμα να επιτευχθεί μια στροφή στην ιστορική έρευνα για την εκπαίδευση. Από τη μελέτη της ιστορίας των εκπαιδευτικών θεσμών περάσαμε στην εποχή της αναζήτησης της σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και των κοινωνικών διαδικασιών που αυτή υπηρετεί ή με τους οποίους σχετίζεται (McCulloch, 2011:35-50).

Το αποτέλεσμα ήταν να αναθεωρηθεί η αξία του ίδιου του τεκμηριωτικού υλικού. Πλέον δεν είναι ζητούμενο η μελέτη των στατιστικών της εκπαίδευσης ή των επίσημων αριθμητικών καταγραφών ενός εκπαιδευτικού θεσμού. Σύμφωνα με την «από τα κάτω» επιστημολογική θεώρηση η βιβλιογραφία δείχνει ότι έχει νόημα να μελετηθούν τρία είδη πηγών: α) εκείνα τα οποία φανερώνουν απευθείας τη ζωή των πραγματικών πρωταγωνιστών/τριών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. σχολικά ημερολόγια, παιδικά λευκώματα, παιδική αλληλογραφία, οπτικό υλικό όπως φωτογραφίες κ.λπ.) (Ginzburg et al, 1993: 17-24), β) τα ίδια τα αντικείμενα γύρω από τα οποία επιτελείται η εκπαιδευτική διαδικασία και την οποία επηρεάζουν (π.χ. σχολικά θρανία, εποπτικές εικόνες, σχολικά εγχειρίδια, σχολικά κτήρια κ.λπ.) Gleason (2017) και γ) η συγκεκριμένη ανακοίνωση προτείνει όλα τα έως τώρα επίσημα έγγραφα, που έδειχναν την ιστορία της εκπαίδευσης από την πλευρά των νικητών, να προσεγγιστούν από την πλευρά των ξεχασμένων τους αποδεκτών, π.χ. των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών κ.λπ.).

Οι προαναφερθείσες κατηγορίες τεκμηρίων επηρεάζουν σαφώς και το περιεχόμενο μιας «από τα κάτω» μουσειακής έκθεσης, όπως αυτή που προτείνει η παρούσα έρευνα. Ολόκληρη, λοιπόν, η προσπάθειά μας στηρίζεται στη λογική της ανάδειξης των χαμένων φωνών των μαθητών/τριών της

συγκεκριμένης περίπτωσης που μελετάμε. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε ως μεθοδολογία το στήσιμο μιας μουσειακής έκθεσης, η οποία βασίστηκε σε τέτοιου είδους τεκμήρια.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Οι αρχές της «από τα κάτω» ιστορικής έρευνας βρίσκουν γόνιμο έδαφος εφαρμογής στο πεδίο της πραξιακής επιτέλεσης της έρευνας. Για τον λόγο αυτό συνδυάζονται στην παρούσα εργασία με την έννοια της κοινότητας μάθησης με στόχο τη δημιουργία μιας προσωρινής μουσειακής έκθεσης, ικανής να θέσει τις βάσεις για μία εναλλακτική έρευνα στην τοπική σχολική ιστορία. Όλα αυτά, όμως, απαιτούν ένα στέρεο μεθοδολογικό πλαίσιο. Η όλη ερευνητική προσπάθεια αποτελεί μεθοδολογικά μία μορφή πειραματικής έρευνας ανάπτυξης. Η ομάδα έργου επί της ουσίας επιχείρησε να εφαρμόσει περιπτωσιολογικά τη δημιουργία μιας μουσειακής έκθεσης με αναφορά στην εκπαιδευτική πολιτιστική κληρονομιά της ευρύτερης περιοχής του χωριού Πλάτανος Αμαρίου στην Κρήτη, προκειμένου: α) να διατηρηθούν, αποκατασταθούν και παρουσιαστούν σημαντικά τεκμήρια του τοπικού σχολικού παρελθόντος και β) να αναδειχθεί η χαμένη φωνή των μαθητών/τριών της περιόδου εκείνης μέσα από τη σύνταξη του χώρου και των τεκμηρίων τα οποία προσκαλούν και προκαλούν τον/την επισκέπτη/τρια σε αναστοχασμό και προβληματισμό (Tzortzi, 2015).

Ο σχεδιασμός της μουσειακής έκθεσης βασίστηκε στις αρχές του συμμετοχικού σχεδιασμού, σύμφωνα με τον οποίο όλοι μπορούν να προσφέρουν και να είναι δημιουργικοί/ες στη διαδικασία της σχεδίασης, αρκεί να τους δοθούν τα κατάλληλα εργαλεία να εκφραστούν (Sanders, 2002).

Η ενασχόληση με την Παγκόσμια και Τοπική Πολιτιστική κληρονομιά στο μάθημα των Εργαστήριων Δεξιοτήτων αποτέλεσε το έναυσμα για την δημιουργία της έκθεσης. Στόχος της όλης διαδικασίας ήταν η σύμπραξη των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, κάτοικοι του χωριού, τοπική αυτοδιοίκηση) για την από κοινού ανάδειξη της εκπαιδευτικής πολιτιστικής κληρονομιάς της ευρύτερης περιοχής. Παράλληλα, η δράση αποσκοπούσε στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον μουσειακό χώρο και την απόκτηση γνώσεων για τον σχεδιασμό μιας μουσειακής έκθεσης και τον τρόπο οργάνωσης των εκθεμάτων της.

Στο πλαίσιο της δράσης πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη στο Μουσείο Σχολικής Ζωής στο χωριό Αμνάτος του νομού Ρεθύμνου. Εκεί τα παιδιά, μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος και της ξενάγησης που παρακολούθησαν, είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού παρελθόντος. Μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να καταγράψουν τις ουσιαστικές τους απορίες για το εκπαιδευτικό σύστημα του παρελθόντος (δομές εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό υλικό, εργαλεία μάθησης). Ειδικότερα, τους ζητήθηκε να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις:

- Τι νιώθετε ότι πρέπει να περιλαμβάνει μια μουσειακή έκθεση με θέμα τη σχολική ζωή;
- Τι θα θέλατε να μάθετε για το παλιό σχολείο ή τα παλαιοτέρα εκπαιδευτικά συστήματα/ τα παλαιότερα μέσα διδασκαλίας;

Μετά την καταγραφή των απορίων, οι μαθητές/τριες έγιναν ερευνητές/ριες και προσπάθησαν να αναζητήσουν μόνοι/ες τους ιστορικο-εκπαιδευτικά τεκμήρια προκειμένου να λύσουν τις απορίες τους. Ακολούθως, έφεραν τα τεκμήρια αυτά στην τάξη προς παρουσίαση και ακολούθησε αναστοχασμός.

Προκειμένου να συλλεχθούν περισσότερα τεκμήρια, γνωστοποιήθηκε η δράση στην ευρύτερη τοπική κοινότητα. Δημιουργήθηκε ένα φυλλάδιο στο οποίο αναγράφονταν τα τεκμήρια που σχετίζονταν με την έκθεση και καλούσε επίσης τους κατοίκους να έρθουν να μοιραστούν τις δικές τους σχολικές αναμνήσεις. Το φυλλάδιο διαμοιράστηκε στους κατοίκους του χωριού μέσω των μαθητών/τριών και αναρτήθηκε στα κοινωνικά δίκτυα. Παράλληλα, υπήρξε επικοινωνία με τους προέδρους όμορων χωριών προκειμένου να αναζητηθεί ιστορικο-τεκμηριωτικό υλικό σε σχολεία που βρίσκονταν σε αναστολή λειτουργίας. Ακόμη, πληθώρα τεκμηρίων βρέθηκε στην αποθήκη του δικού μας σχολείου, το οποίο επίσης αξιοποιήθηκε.

Ένα ζήτημα που έπρεπε να διευθετηθεί ήταν η επιλογή του χώρου όπου θα φιλοξενούνταν η έκθεση. Σε αυτό το ζήτημα καθοριστική ήταν η βοήθεια της Σχολικής Επιτροπής του Δήμου Αμαρίου και των μελών του Δημοτικού Συμβουλίου που διέμεναν στο χωριό. Παραχωρήθηκε δωρεάν από κάτοικο του χωριού ένα παλιό καφενείο. Οι εργασίες συντήρησής του ξεκίνησαν άμεσα και σύντομα ήταν έτοιμο να υποδεχθεί τα εκθέματα της έκθεσης.

Το επόμενο βήμα ήταν η κατηγοριοποίηση, η συστηματική ομαδοποίηση και αρχειοθέτηση του ιστορικο-τεκμηριωτικού υλικού σε θεματικές ενότητες, όπως είναι για παράδειγμα η γραφική ύλη και τα σχολικά εγχειρίδια. Κατά τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης διαπιστώθηκε η ανάγκη συντήρησης και αποκατάστασης κάποιων τεκμηρίων (π.χ. τρίψιμο, βάψιμο κ.λπ.) Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν εξ ολοκλήρου τις διαδικασίες αυτές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Το τελευταίο και πιο απαιτητικό βήμα ήταν η επιλογή και ο τρόπος οργάνωσης των εκθεμάτων. Κάποια ερωτήματα που μας απασχόλησαν σε αυτή τη φάση ήταν τα ακόλουθα:

- Πώς θα τοποθετηθούν τα εκθέματα: χρονολογικά, θεματικά, με βάση το είδος κ.λπ.
- Οι τρόποι και τα μέσα ανάρτησης: σε προθήκες και τι μορφής, στον τοίχο και πώς
- Το ύψος της ανάρτησης των αντικειμένων και το συνοδευτικό υλικό (ταμπελάκια, επεξηγηματικά κείμενα κ.ά.)
- Η αφίσα και το εισαγωγικό κείμενο. Προσδιορισμός του σημείου έναρξης της έκθεσης.
- Η αξιοποίηση ή μη συνοδευτικών αρχείων ήχου ή/και μουσικής καθώς και άλλων οπτικο-ακουστικών μέσων

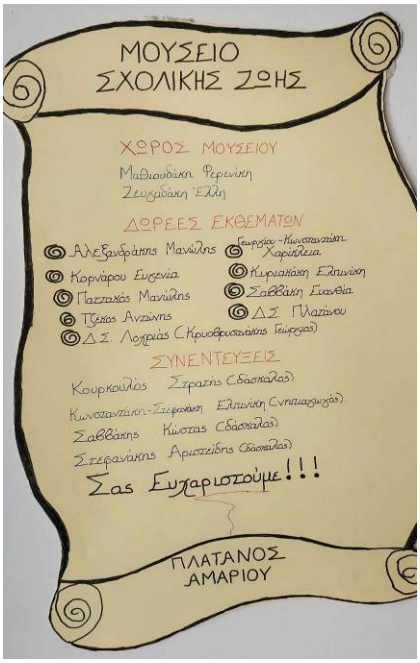
Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε ομάδα ανέλαβε να μελετήσει συγκεκριμένες ιστοσελίδες Μουσείων Σχολικής Ζωής τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Η κάθε ομάδα κατέγραψε τις ιδέες της και ακολούθησε παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης. Τα στοιχεία αυτά αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία μακέτας, η οποία αποτέλεσε τον οδηγό για το στήσιμο της έκθεσης.

Τα εκθέματα στήθηκαν θεματικά σε εφτά σταθμούς. Για το στήσιμό τους αξιοποιήθηκαν τα ράφια που υπήρχαν στο χώρο, πλαστικές θήκες για την στήριξη των βιβλίων και χαρτόκουτα. Ακόμη, κάτω από κάθε έκθεμα τοποθετήθηκαν ταμπελάκια με τις ονομασίες τους και επίσης αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες για να ενισχύσουν την εμπειρία των επισκεπτών/τριών (π.χ. QR codes, padlets).

Η έκθεση εγκαινιάστηκε τον Μάιο του 2024, παρουσία του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, εκπροσώπων του Δήμου Αμαρίου, κατοίκων του χωριού και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφων εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών). Το διάστημα που ακολούθησε η έκθεση ήταν ανοιχτή για επισκέψεις σχολείων και οι ξεναγήσεις γίνονταν από τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Το αποτέλεσμα της παρούσας πειραματικής έρευνας ανάπτυξης ήταν η δημιουργία μιας προσωρινής μουσειακής έκθεσης για την τοπική εκπαιδευτική πολιτιστική κληρονομιά. Στην είσοδο της έκθεσης υπήρχε ένας πάπυρος με ονομαστικές αναφορές στους δωρητές/τριες των τεκμηρίων *(βλ. εικόνα 1)*. Στο κέντρο της αίθουσας τοποθετήθηκε το κεντρικό έκθεμα, μια κούνια, με σκοπό να αναδειχθεί ο πρωταγωνιστικός ρόλος που πρέπει να κατέχει το παιδί στο εκπαιδευτικό σύστημα, ανεξάρτητα από τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας *(βλ.εικόνα 2)*.



Εικόνα 1: Πάπυρος με ευχαριστίες

Εικόνα 2: Κούνια

Κατά την ξενάγηση ο πρώτος σταθμός με τον οποίο ερχόταν σε επαφή ο/η επισκέπτης/τρια αφορούσε τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως δημόσιου υπαλλήλου. Σε αυτόν τον σταθμό ήταν τοποθετημένα υπηρεσιακά βιβλία, όπως πρωτόκολλο αλληλογραφίας, μαθητολόγια και γενικός έλεγχος *(βλ. εικόνα 3)*. Ο επόμενος σταθμός ήταν η αναπαράσταση μιας σχολικής τάξης *(βλ. εικόνα 4)* με χάρτες, θρανία, εγχειρίδια, σόμπα, πίνακα και εικόνες. Μέσα από τη αναπαράσταση επιχειρήθηκε να τεθεί ως προβληματισμός η συντηρητική στοχοθεσία του εκπαιδευτικού παρελθόντος. Πιο συγκεκριμένα, εικόνες ηρώων αιωρούνταν από την οροφή, η εικόνα του Χριστού βρισκόταν πάνω από τον πίνακα και το παλιό αναγνωστικό πάνω στην έδρα ήταν γυρισμένο σε κείμενο που αφορούσε την οικογένεια. Καθότι η τιμωρία ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας, υπήρχε το θρανίο τιμωρημένου/ης που ήταν χωριστά από τα υπόλοιπα θρανία. Πάνω στο θρανίο υπήρχε η βέργα, ενώ δίπλα ήταν τοποθετημένα χαλίκια τα οποία χρησιμοποιούνταν για την τιμωρία της γονυκλισίας *(βλ. εικόνα 5)*.

Εικόνα 3: Υπηρεσιακά Βιβλία

Εικόνα 4: Αναπαράσταση τάξης παλιού σχολείου

Εικόνα 5: Τιμωρία Γονυκλισίας

Ακολουθούσε ο σταθμός των θετικών επιστημών με τα γεωμετρικά στερεά, το ανθρώπινο σώμα και σχετικά βιβλία (*βλ. εικόνα 6*). Δίπλα από αυτόν, ξεκινούσε ο τοίχος των εξετάσεων. Επειδή οι εξετάσεις συχνά παρέπεμπαν σε αρνητικά συναισθήματα, πάνω στον τοίχο υπήρχε ένα μολύβι με κόκκινες σταγόνες που συμβολίζουν το αίμα (*βλ. εικόνα 7).* Αυτός ο σταθμός ήταν διαδραστικός, εφόσον οι επισκέπτες μπορούσαν να αφήσουν το δικό τους αποτύπωμα, γράφοντας σε χαρτάκι post-it τα δικά τους συναισθήματα από τις εξετάσεις.

Εικόνα 6: Σταθμός Θετικών Επιστημών

Εικόνα 7: Τοίχος εξετάσεων

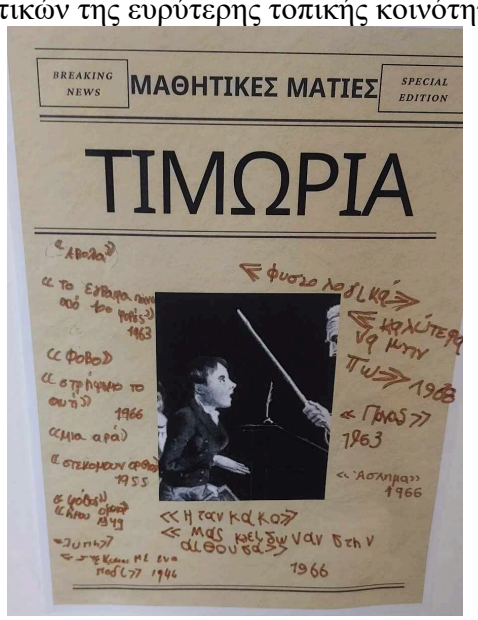
Στη συνέχεια, υπήρχε οπτικό υλικό (*βλ εικόνα 8)*, από το οποίο αντλούνταν συμπληρωτικά στοιχεία για το συναισθηματικό κόσμο του μαθητικού πληθυσμού της εποχής, καθώς και επιπρόσθετες πληροφορίες για κοινωνικά θέματα, αλλά και ζητήματα έμφυλου χαρακτήρα της ιστορίας της εκπαίδευσης Επόμενος σταθμός ήταν τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνταν παλιότερα και συγκεκριμένα φιλμ, πικ απ, επισκόπιο και πολύγραφος *(βλ. εικόνα 9).* Ο/η επισκέπτης σαρώνοντας με φορητή συσκευήτον κωδικό QR που βρίσκονταν δίπλα από κάθε μέσο, μπορούσε να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες από κείμενα που δημιούργησε η ομάδα έργου.

Εικόνα 8: Ευχάριστες αναμνήσεις

Εικόνα 9: Εποπτικά μέσα

Ο τελευταίος σταθμός αφορούσε την έρευνα που έγινε για τη δημιουργία της έκθεσης Εκεί βρίσκονταν η μακέτα *(βλ. εικόνα 10) και* οι συνεντεύξεις που είχαν πάρει τα παιδιά από τις γιαγιάδες και τους παππούδες τους για τα δικά τους σχολικά χρόνια με τη μορφή σελίδων εφημερίδας *(βλ. εικόνα 11)*. Κατά την ξενάγηση προβάλλονταν στον τοίχο της έρευνας οπτικο-ακουστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις παλαιών εκπαιδευτικών της ευρύτερης τοπικής κοινότητας.

Εικόνα 10: Μακέτα μαθητών/τριών



Εικόνα 11: Φύλλο εφημερίδας από συνεντεύξεις

Η ομάδα έργου για τη δημιουργία και τη λειτουργία της έκθεσης αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες του Δημοτικού Σχολείου Πλατάνου, εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων, κατοίκους του χωριού και μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι: Αδαμοπούλου Ξανθούλα, Καραβασίλη Μαρία, Κοντοσταυλάκη Κωνσταντίνα, Κουναλάκης Μανώλης, Κουράτορας Μάνος, Παγώνης Γιάννης και Τζιλιγκάκη Ελευθερία. Από την πλευρά του Δήμου Αμαρίου συμμετείχαν οι: Ψαρουδάκης Εμμανουήλ, Τζέκος Αντώνης και Τρουλλινού Κυριακή. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ομάδας έργου διέθετε εξειδίκευση στη μουσειακή εκπαίδευση, η οποία προέρχονταν από επιμορφωτικά προγράμματα, μεταπτυχιακές ή/και διδακτορικές σπουδές στον συγκεκριμένο τομέα.

Εξ αρχής δημιουργήθηκε ένα σαφές χρονοδιάγραμμα για τις απαιτούμενες ενέργειες, βασισμένο σε τρεις πυλώνες: α) Σχεδιασμός και γνωστοποίηση της δράσης β) Υλοποίηση της δράσης γ) Ενέργειες μετά την υλοποίηση. Η συνολική διάρκεια ήταν περίπου 2 μήνες.

Μετά το πέρας της λειτουργίας της έκθεσης όλα τα μέλη της ομάδας παρείχαν ανατροφοδότηση στους συντάκτες της ανακοίνωσης αυτής με βάση τους εξής άξονες: α) λειτουργία ομάδας, β) οφέλη ομαδικής εργασίας, γ). Για λόγους οικονομίας του χώρου δεν μπορούμε να παρουσιάσουμε σχετικά αποσπάσματα.

3. Συμπεράσματα

Η πειραματική έρευνα που παρουσιάστηκε θα πρέπει να αξιολογηθεί για τη συμβολή της σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά τα χαρακτηριστικά της κοινότητας μάθησης που δημιούργησε και το δεύτερο τα ερευνητικά της οφέλη στο πεδίο της «από τα κάτω» ιστορίας της εκπαίδευσης.

Το εγχείρημα της δημιουργίας μιας τέτοιας έκθεσης σε μία αρκετά απομακρυσμένη περιοχή του Ν. Ρεθύμνης ήταν εξ ορισμού δύσκολο. Έτσι, η συλλογική δημιουργία κρίθηκε απαραίτητη. Με βάση την ανατροφοδότηση που παρείχαν τα μέλη της ομάδας για τις ανάγκες της ανακοίνωσης αυτής προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα: α) η αίσθηση του ανήκειν λειτούργησε ευεργετικά για τα μέλη και τους προσέδωσε επιπρόσθετα κίνητρα εργασίας συμβάλλοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων-ουσών, που τόνισαν ότι έμαθαν νέες τεχνικές ομαδικής εργασίας και κυρίως αναστοχασμού πάνω σε ένα θεωρητικά ουδέτερο τεκμηριωτικό υλικό. Υπογραμμίζουμε σε αυτό το σημείο ότι ανάλογες έρευνες δεν έχουν εστιάσει σε αυτή την παράμετρο, υπογραμμίζοντας κυρίως τη συλλογικότητα της διαδικασίας και τα γνωστικά και πολιτισμικά οφέλη (Cornish et al., 2021) β) η συμμετοχική και ομαδική εργασία έλυσε σημαντικά προβλήματα στο στάδιο σύνταξης του χώρου και των εκθεμάτων της έκθεσης, γ) η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον τους για την ιστορία, την τοπική ιστορία και την ιστορία της εκπαίδευσης, δ) η εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας βελτίωσε αισθητά το γενικότερο σχολικό κλίμα, ε)οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, τις δεξιότητες συνεργασίας και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Σε ερευνητικό επίπεδο η εν λόγω προσπάθεια αποτέλεσε μία πειραματική έρευνα ανάπτυξης που κατάφερε να υλοποιήσει το πρώτο επίπεδο για τη μελέτη της τοπικής ιστορίας της εκπαίδευσης. Πρόκειται για την ανάδειξη του υπάρχοντος τεκμηριωτικού υλικού, το οποίο πλέον είναι διαθέσιμο στην ερευνητική κοινότητα. Επιπλέον, η φιλοσοφία με βάση την οποία στήθηκε η έκθεση προωθεί την «από τα κάτω» ερμηνευτική μεθοδολογία του υλικού αυτού, χωρίς φυσικά να αποκλείει άλλες μεθοδολογικές προτάσεις. Είναι, πάντως, χαρακτηριστικό ότι κάθε σταθμός της έκθεσης στήθηκε στη λογική της υποβοήθησης του βλέμματος του/της επισκέπτη/τριας για να προβάλλει μικρογεγονότα από την εκπαιδευτική ιστορία της περιοχής.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Λεοντσίνης, Γ. (2021). Τοπική Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
https://users.sch.gr/pantala/Topiki_istoria_kai_didaktiki_tis_istorias.pdf
Νικονάνου, Ν., (2010). Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Πατάκης.

Ξενόγλωσση

Alajlan, M. (2021). Museums as Learning Spaces: A case study of enhancing ESP students' language skills in Kuwait University. English Language Teaching, 14(2), 1-8.

Altintaş, I., & Yenigül, C. (2020). Active learning education in Museum. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 9(1), 120-128.

Black G. (2009). Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και Επισκέπτες, (μτφ. Σ. Κωτίδου), Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Carlo Ginzburg, The cheese and the warms, the cosmos of a sixteenth – century miller, 4th. ed., trans. J. & A. Tedeschi (The John Hopkins University Press, 2013).

Chourdakis, A., Ieronimakis, J., Souka, M., & Kounalakis, M. (2019). Culture identity, museum and new technologies: enhancing museological learning. In EDULEARN19 Proceedings (pp. 8770-8776). IATED.

Cornish, C., Driver, F., Nesbitt, M., & Willison, J. (2021). Revitalizing the School Museum: Using Nature-Based Objects for Cross-Curricular Learning. Journal of Museum Education, 46(3), 334–347. https://doi.org/10.1080/10598650.2021.1953324

Dara, V. L., & Kesavan, C. (2025). Analyzing the concept of participatory learning: Strategies, trends and future directions in education. Kybernetes, 54(7), 3882–3915.

Davis, Natalie. 1983. The return of Martin Guerre. Harvard University Press.

Francesca T. (2015). Microistoria, microhistoire, microhistory. French politics, culture and Society 33(1),122-134.

Ginzburg, C. et al. (1993). Microhistory: two or three things I know about it. Critical inquiry. 20, 1, 10-35. Available on: http://www.jstor.org/stable/1343946

Giovanni Levi, Inheriting power: the story of an exorcist, trans. L. Cochrane (Chicago University Press, 1998).

Gleason, M. (2018). Metaphor, materiality, and method: the central role of embodiment in the history of education. Paedagogica Historica, 54(1-2), 4-19.

Goldbard, A. (2006). New creative community: The art of cultural development. New village press.

Kounalakis, M. (2025). Microhistory and History of Education "From Below": Epistemological and Methodological Issues. Language, Literature and Education: Research Updates Vol. 5, 100–121. https://doi.org/10.9734/bpi/lleru/v5/5382

McCulloch, G. (2011). The struggle for the history of education. New York: Routledge, 35-50.

Ruso, L., & Topdal, E. B. (2014). The use of museums for educational purposes using drama method. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 141, 628-632.

Samuel, R. (1994). Theatres of Memory: Past and Present in Contemporary Culture. London: Verso

Sanders, E. B.-N. (2002). From user-centered to participatory design approaches. Στο J. Frascara (Επιμ.), Design and the Social Sciences (σ. 1-7). London: Taylor and Francis

Thomas Cohen, "Open ended history", Microhistory Today: A Roundtable Discussion¸ ed. T. Robisheaux, Journal of Medieval and Early Modern Studies 47, no. 1 (2017):14, https://doi.org/10.1215/10829636-3716566

Tzortzi, K. (2015, July). Spatial concepts in museum theory and practice. In Proceedings of the 10th International Space Syntax Symposium (Vol. 37, No. 1, pp. 1-14).

Weber, Katherine E., "The role of museums in educational pedagogy and community engagement" (2022). College of Education Theses and Dissertations. 254 https://via.library.depaul.edu/soe_etd/254

ΣΥΛΛΗΨΗ, ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΜΙΑΣ ΑΤΥΠΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Φιλαρέτου Βάγια
Φοιτήτρια Τμήματος Γλωσσικών & Διαπολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πτυχιούχος Φιλολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ΜΑ Διδασκαλία Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Μυλωνά Κυριακή
Φοιτήτρια Τμήματος Γλωσσικών & Διαπολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πτυχιούχος Φιλολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
Αραμπατζή Ευδοκία
Φοιτήτρια Τμήματος Γλωσσικών & Διαπολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πτυχιούχος Γαλλικής Φιλολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α.
Μακρή Κατερίνα
Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Γλωσσικών & Διαπολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η μελέτη εξετάζει τη θεωρητική και εμπειρική θεμελίωση μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης, βασισμένης στη σύνθεση τριών μοντέλων: των σταδίων ανάπτυξης κοινοτήτων της Salmon (2013), της κοινότητας διερεύνησης των Garrison, Anderson & Archer (2003) και των κοινοτήτων πρακτικής του Wenger (1998). Παρουσιάζεται το σκεπτικό σχεδιασμού της κοινότητας, που περιλαμβάνει ρόλους, κανόνες, χαρακτηριστικά της πλατφόρμας και στοιχεία παιγνιοποίησης. Ακολουθεί ανάλυση περιεχομένου επιλεγμένων αλληλεπιδράσεων, η οποία αποκαλύπτει διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής και προφίλ χρηστών, από παθητικά έως συνεργατικά. Συμπληρωματικά, ποσοτικά δεδομένα της πλατφόρμας διαφωτίζουν τις τάσεις και ανάγκες των συμμετεχόντων. Η κοινότητα λειτουργεί επί ένα έτος και τα αποτελέσματα αναδεικνύουν κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα άτυπων εκπαιδευτικών κοινοτήτων, συμβάλλοντας στην κατανόηση και ενίσχυση παρόμοιων πρωτοβουλιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: κοινότητες, άτυπη μάθηση, τριτοβάθμια εκπαίδευση, πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης

1. Εισαγωγή

Η σημασία της κοινωνικής διάστασης της μάθησης πραγματώνεται στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από νέες μορφές ομαδοποίησης, συνεργασίας και συλλογικότητας. Κοινός τόπος στη βιβλιογραφία που αποδίδει το φαινόμενο ομάδων ατόμων που μαθαίνουν συλλογικά είναι οι «κοινότητες πρακτικής» (Wenger, 1998) και οι «κοινότητες μάθησης» (Imel, 2001). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η σχετική ορολογία ποικίλει. Ενδεικτικά, οι Brown & Campione (1994) αναφέρονται στις κοινότητες μαθητών (communities of learners and thinkers), ο Lipman (1991) και μετέπειτα οι Garrison, Anderson & Archer (2000) στην κοινότητα διερεύνησης (community of inquiry), οι Scardamalia & Bereiter (1993) στις κοινότητες δόμησης της γνώσης (knowledge building communities), οι Brown & Campione (1994) στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες και ο Fischer (2013) στις κοινότητες ενδιαφέροντος (communities of interest). Στο διάστημα των περίπου τριάντα ετών από την εμφάνιση του μοντέλου, αρκετές από τις έννοιες που σχετίζονται με τις κοινότητες μεταβλήθηκαν ριζικά ή υποκαταστάθηκαν από άλλες, σταθερός ωστόσο παραμένει ο εξής ορισμός: «Οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται μία ανησυχία, ένα πρόβλημα ή

ένα πάθος γύρω από ένα θέμα, και που εμβαθύνουν τη γνώση και την τεχνογνωσία τους σ' αυτή την περιοχή, αλληλεπιδρώντας συνεχώς». (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, online). Μερικά από τα ζητήματα που έχουν απασχολήσει διαχρονικά την έρευνα είναι τα πεδία εφαρμογής του μοντέλου, η μαθησιακή αποτελεσματικότητά του, ο κύκλος ζωής μίας κοινότητας, οι παράγοντες που προωθούν και δυσχεραίνουν την αλληλεπίδραση και τη συλλογική μάθηση και άλλες κοινωνικές και μαθησιακές παράμετροι (για μία επισκόπηση, βλ. Μελίδου & Αυγερινού, 2013). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η βιβλιογραφία αναδεικνύει τρία είδη κοινοτήτων: τις κοινότητες μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τις κοινότητες φοιτητών και τις κοινότητες εκπαιδευτικών.

Η εργασία αυτή αποτυπώνει τη σύλληψη, οργάνωση, δημιουργία και λειτουργία μίας ανεπίσημης διαδικτυακής κοινότητας φοιτητών/τριών στο πλαίσιο των σπουδών τους στο Τμήμα Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (https://gdia.uth.gr/). Στο θεωρητικό πλαίσιο περιγράφεται το μοντέλο σχεδιασμού που εφαρμόστηκε, ενώ στα ευρήματα αναδεικνύονται οι παράμετροι της λειτουργίας της κοινότητας που εκτιμήθηκαν ως σημαντικές για την προστιθέμενη αξία της προς τις συντονίστριες, τα μέλη της και τον ευρύτερο οργανισμό στις παρυφές του οποίου αναδύθηκε η κοινότητα2. Κυρίως μέρος

2. Κυρίως μέρος

2.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Μία βασική διάκριση μεταξύ των κοινοτήτων αφορά στις επίσημες μαθησιακές κοινότητες, δηλαδή αυτές που δημιουργούνται όχι αυθόρμητα από τα μέλη τους αλλά από εξωτερικά επιβεβλημένους παράγοντες και στις ανεπίσημες κοινότητες, που δημιουργούνται από αυτοκατευθυνόμενες ενέργειες μίας ομάδας ανθρώπων που στοχεύουν στο να ικανοποιήσουν τους μαθησιακούς τους στόχους οι οποίοι είναι ανεπίσημοι (Misanchuk & Anderson, 2001). Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, από πολύ νωρίς εντοπίζονται προσπάθειες δημιουργίας και συντονισμού κοινοτήτων, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα μικτής ή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με κύριο κανάλι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης τα fora (discussion forum), ένα στοιχείο που υπάρχει καθολικά στα ψηφιακά συστήματα διαχείρισης μαθημάτων. Υπάρχει συνεπώς ένα πολύ μεγάλο σώμα βιβλιογραφίας που αναφέρεται στον τρόπο που αυτές οι κοινότητες σχεδιάζονται και στον τρόπο που αναλύεται το περιεχόμενο κυρίως των ασύγχρονων συζητήσεων (για μία επισκόπηση, βλ. Μακρή, 2009). Πολύ μικρότερη έμφαση έχει δοθεί σε αντίστοιχα ζητήματα που αφορούν τις ανεπίσημες κοινότητες, ειδικά σε περιβάλλοντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το σχεδιασμό και την αποτίμηση της λειτουργίας μίας τέτοιας κοινότητας, αξιοποιήσαμε στοιχεία από τρία μοντέλα που εκτιμήθηκαν ως κατάλληλα για το συγκεκριμένο πλαίσιο: α) από το μοντέλο των πέντε σταδίων ανάπτυξης κοινοτήτων της Gilly Salmon (2013), β) από το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης των Garrison, Anderson & Archer (2000) και από το μοντέλο των κοινοτήτων πρακτικής (Wenger, 1998; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται ειδικότερα ως εξής:

Σε μια κοινότητα πρακτικής παρατηρούνται τα παρακάτω διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής (Wenger-Trayner & Wenger Trayner, 2015, online):

- **Ο πυρήνας**: μια μικρή ομάδα ατόμων ή ακόμα και ένα άτομο που κινητοποιεί την κοινότητα πρακτικής.
- **Οι ενεργοί συμμετέχοντες**: μέλη τα οποία έχουν ενεργό ρόλο μέσα στην κοινότητα και παίζουν σημαντικό ρόλο για την ταυτότητά της.
- **Οι περιστασιακοί συμμετέχοντες**: μέλη που συμμετέχουν στην κοινότητα μόνο όταν το θέμα υπό συζήτηση τους ενδιαφέρει ή όταν έχουν να συνεισφέρουν κάτι στην κοινότητα. Δεν έχουν συστηματική παρουσία στην κοινότητα και εμφανίζονται κατά διαστήματα.

- **Οι περιφερειακοί συμμετέχοντες:** άτομα που διατηρούν μια πιο χαλαρή σχέση με την κοινότητα ή για νέα μέλη τα οποία μπορεί να είναι πιο ενεργά σε άλλες κοινότητες και να μεταφέρουν τις γνώσεις τους ως «δορυφόροι».

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ένα ευρέως διαδεδομένο και επιστημονικά έγκυρο μοντέλο κοινοτήτων είναι αυτό της «κοινότητας διερεύνησης» (community of inquiry, CoI, Garrison, Anderson & Archer, 2000). Σύμφωνα μ' αυτό, η μάθηση που πραγματοποιείται μεταξύ των φοιτητών και του/της εκπαιδευτικού πραγματώνεται σε δύο παράλληλα επίπεδα, τον προσωπικό κόσμο του καθενός και τον κοινό χώρο όλων των μελών. Περιλαμβάνει τρία είδη εικονικής παρουσίας: την «κοινωνική παρουσία», που αναφέρεται στον εμπλουτισμό της ασύγχρονης επικοινωνίας με εξωλεκτικά στοιχεία που αναπαριστούν συναισθήματα, αίσθηση του ανήκειν και στοιχεία ταυτότητας, τη «γνωστική παρουσία», δηλαδή το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται η συνεργατική κατασκευή της γνώσης και τη «διδακτική παρουσία», που αφορά στο σχεδιασμό και συντονισμό της μαθησιακής εμπειρίας.

Το μοντέλο των 5 σταδίων της Gilly Salmon (2013) αποτελεί ένα εργαλείο σχεδιασμού αλλά και αξιολόγησης κοινοτήτων με σημαντική -ή και αποκλειστική- διαδικτυακή υπόσταση. Περιλαμβάνει 5 στάδια:

- **Πρόσβαση και κινητοποίηση:** εισαγωγικές υποστηρικτικές δραστηριότητες που εξασφαλίζουν την ομαλή είσοδο στο ψηφιακό περιβάλλον και τη δημιουργία ενός μαθησιακού συμβολαίου με τα εισερχόμενα μέλη.
- **Online κοινωνικοποίηση**: γνωριμία και αρχικές αλληλεπιδράσεις των μελών μεταξύ τους με έντονη της παρουσία του/της συντονιστή/στριας, ώστε να διασφαλιστεί η βάση της επικοινωνίας.
- **Ανταλλαγή πληροφοριών:** διαμοιρασμός πόρων και πηγών, με εκκίνηση από το συντονιστή και επιδιωκόμενη εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων μελών της κοινότητας.
- **Κατασκευή της γνώσης:** ενδείξεις ότι η κοινότητα διαπέρασε το στάδιο της απλής ανταλλαγής πληροφοριών, και κατέκτησε ένα επίπεδο κατασκευής συλλογικής γνώσης, εμφανούς μέσω ενεργού και εποικοδομητικού διαλόγου, διαμοιράσματος κατασκευών και ιδίου υλικού των μελών, ή και δημιουργία κοινών κατασκευών από την ομάδα.
- **Ανάπτυξη:** ενδείξεις ότι η κοινότητα προσέφερε σημαντική προσωπική και συλλογική εξέλιξη στα μέλη, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο, μέσα από διασυνδέσεις με άλλες κοινότητες ή εγκυροποίηση της γνώσης που οικοδομήθηκε κατά τα προηγούμενα στάδια.

2.2 Μεθοδολογία και αναλυτικό πλαίσιο

Με βάση τις θεωρητικές βάσεις που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 2, για την παρουσίαση του πλαισίου σχεδιασμού και ανάλυσης μίας κοινότητας, υιοθετείται η μεταφορά του παγόβουνου (εικόνα 1). Σε ένα παγόβουνο έχουμε στοιχεία που μπορούμε να εντοπίσουμε (εμφανές περιεχόμενο), και στοιχεία που μπορούμε να εκτιμήσουμε ότι υπάρχουν, βασιζόμενες/οι όμως εν πολλοίς σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο (λανθάνον περιεχόμενο).

Εικόνα 1: το σκεπτικό του πλαισίου ανάλυσης της κοινότητας

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τους δείκτες του πλαισίου αυτού. Αρχικά, χρειάζεται να είναι ρητά τα βασικά χαρακτηριστικά της κοινότητας (επίσημη/ανεπίσημη, το πεδίο, οι άνθρωποι και το κοινό τους εγχείρημα). Προχωρώντας στην αλληλεπίδραση, χρειάζεται να υπάρχει ένας (μετρήσιμος) βαθμός της, ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε για κοινότητα και όχι απλό αποθετήριο ή ιστότοπο.

Πίνακας 1: Περιγραφικοί δείκτες του πλαισίου ανάλυσης της κοινότητας

Βασικά χαρακτηριστικά	**Αλληλεπίδραση**	
	ποσότητα	**ποιότητα**
	Εμφανές περιεχόμενο (εμφανή στοιχεία)	**Λανθάνον περιεχόμενο (στοιχεία που επιδέχονται ποιοτικής αποτίμησης / ερμηνείας)**
Είδος κοινότητας Πεδίο Κοινότητα Πρακτική	Είδος αλληλεπίδρασης που τεχνικά επιτρέπεται Ρόλοι Κανόνες (netiquette) Επικαιροποίηση περιεχομένου / ρυθμός ανανέωσής του Είδη πόρων & πηγών Επίπεδα συμμετοχής χρηστών	Επίπεδο κοινότητας (μοντέλο Salmon) Κοινωνική / γνωστική / διδακτική παρουσία (μοντέλο CoI)

Σε σχέση με την ποσότητα της αλληλεπίδρασης, χρειάζεται να επιτρέπεται από το ψηφιακό περιβάλλον τουλάχιστον η δυνατότητα ανάρτησης και σχολιασμού, να είναι εμφανείς οι ρόλοι (π.χ. του/της συντονιστή/τριας ή των συντονιστών/τριών), να υπάρχουν ρητοί κανόνες συμπεριφοράς, το περιεχόμενο να είναι επικαιροποιημένο με μεγάλη συχνότητα ανανέωσης, να υπάρχουν διαθέσιμοι πόροι και πηγές και να είναι εμφανή και διακριτά τα επίπεδα συμμετοχής των χρηστών/στριών.
Σε σχέση με την ποιότητα της αλληλεπίδρασης, αυτή αποτιμάται βάσει των δεικτών που ορίζει το μοντέλο Salmon για τα στάδια ανάπτυξης, και το μοντέλο CoI για το βαθμό στον οποίο εντοπίζονται στοιχεία κοινωνικής, γνωστικής και διδακτικής παρουσίας μέσα στην κοινότητα.

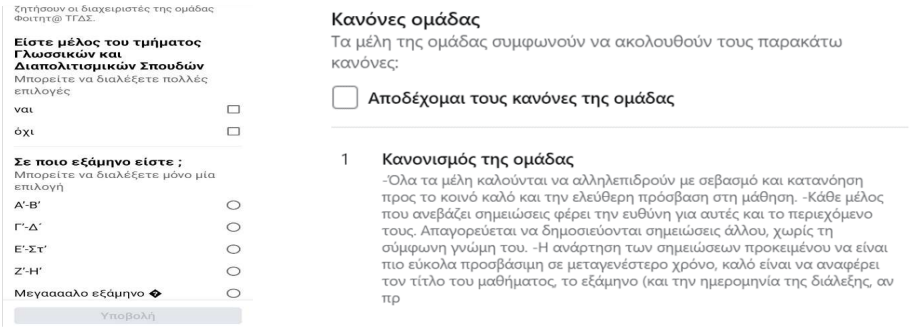
2.3 Ο σχεδιασμός της κοινότητας

Η ιδέα για την ομάδα «Φοιτητ@ ΤΓΔΣ» https://tinyurl.com/mu63y7nf αναδύθηκε ως ανάγκη κατά τη φοίτησή τριών από τις τέσσερις συγγραφείς στο τμήμα Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καθώς διαπιστώθηκε η δυσκολία επικοινωνίας μεταξύ των

φοιτητών/τριών από διαφορετικά έτη, εκτός του πλαισίου του πανεπιστημίου ως τόπου συνάντησης. Υπήρχαν δηλαδή διαδικτυακές ομαδικές συνομιλίες που είχε το κάθε έτος ξεχωριστά στις οποίες όμως για να συμμετάσχει κανείς, έπρεπε να γνωρίζει κάποιο άτομο για να τον εντάξει στη συνομιλία αυτή. Σε συνδυασμό, μάλιστα, και με το γεγονός ότι το συγκεκριμένο τμήμα είναι σχετικά νεοσύστατο δεν υπήρχε κάποια αντίστοιχη πρότερη κίνηση, για να καλύψει αυτό το κενό. Έτσι λοιπόν, προέκυψε η ανάγκη να δημιουργηθεί μια ομάδα (ελαφρώς κλειστή όπως θα εξηγήσουμε παρακάτω) την οποία θα μπορεί κάθε φοιτητής/ φοιτήτρια να βρει και να γίνει μέλος της, προκειμένου να ανταλλάσσονται σημειώσεις και γενικότερα πληροφορίες που αφορούν το τμήμα. Παράλληλα, στόχος μας είναι η συγκεκριμένη ομάδα να συνεχίσει να λειτουργεί και ως αποθετήριο αρχείων στα οποία θα μπορεί εύκολα να ανατρέξει κανείς και σε μεταγενέστερο χρόνο.

Έτσι λοιπόν, δημιουργήθηκε η ιδιωτική ομάδα «Φοιτητ@ ΤΓΔΣ» στην πλατφόρμα του Facebook. Η επιλογή του ονόματος έγινε κατόπιν συζήτησης ώστε α) να φαίνεται ξεκάθαρα η στόχευση της κοινότητάς μας, β) να είναι μικρό και εύκολο στην αναζήτηση και **γ)** να υπάρχει συμπεριληπτικότητα ως προς το κοινωνικό φύλο με τη χρήση του συμβόλου @ στην κατάληξη – πρακτική που προάγεται σε γενικές γραμμές από το τμήμα μας. Ωστόσο, η χρήση του συμβόλου @ αντί του επιθήματος που δηλώνει το γραμματικό γένος μπορεί να αποτελεί προσπάθεια να γίνει πιο συμπεριληπτικός ο λόγος ως προς τα ζητήματα φύλου, όμως δεν είναι πάντα φιλικός προς τα άτομα με αναπηρίες, ιδίως τα άτομα με προβλήματα όρασης, που χρησιμοποιούν προγράμματα ανάγνωσης οθόνης (screen readers). Τα προγράμματα αυτά συχνά δυσκολεύονται να διαβάσουν σωστά τις λέξεις που περιέχουν σύμβολα, όπως το @.

Το Facebook δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας διαφόρων ειδών ομάδων και κοινοτήτων. Για τη δική μας περίπτωση θεωρήθηκε καταλληλότερη η «ιδιωτική ομάδα» προκειμένου να περνάνε από έγκριση τα μέλη της. Έτσι, λοιπόν, βάσει των απαντήσεων που δίνουν και τη συμφωνία τους με τους κανόνες της ομάδας, οι διαχειρίστριες εγκρίνουν ή όχι τα υποψήφια μέλη, αποτρέποντας έτσι την πρόσβαση ατόμων που δεν σχετίζονται ή/και δε έχουν τη φοιτητική ιδιότητα του τμήματός μας. Η ίδια η πλατφόρμα δίνει τη δυνατότητα μέσα από την επιλογή «Εργαλεία διαχείρισης» αυτόματα να απορρίπτεται το υποψήφιο μέλος που δεν απαντά στις δύο βασικές ερωτήσεις (κλειστού τύπου) και δεν αποδέχεται τους κανόνες της ομάδας (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Η διαδικασία εισόδου στην κοινότητα

Έπειτα από συζήτηση και αναζήτηση σε παρόμοιες κλειστές κοινότητες, συντάχθηκαν οι παρακάτω κανόνες έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία της ομάδας αλλά και η αποφυγή παρεξηγήσεων μεταξύ των μελών αναφορικά με τη συνεισφορά σημειώσεων. Ο σκοπός αλλά και οι κανόνες της φαίνονται πριν ακόμα κανείς ζητήσει να γίνει μέλος της ομάδας, βοηθώντας έτσι στην μεγαλύτερη διαφάνεια και στόχευσή της καθώς και την απαγόρευση κερδοσκοπικού τύπου δημοσιεύσεων.

Εικόνα 3: Οι κανόνες της κοινότητας

Ο συντονισμός της κοινότητας γίνεται από δύο διαχειρίστριες, τη Βάνια και την Κυριακή. Οι αρμοδιότητές τους περιλαμβάνουν: 1) προσθήκη ή αφαίρεση διαχειριστών, συντονιστών και άλλων ρόλων, 2) έγκριση ή απόρριψη μελών ή αιτημάτων συμμετοχής, 3) διαχείριση των ρυθμίσεων της ομάδας, 4) έγκριση, απόρριψη ή αφαίρεση σχολίων δημοσιεύσεων, 5) πρόσβαση στα στατιστικά των ομάδων, 6) διαχείριση των κριτηρίων για τον ρόλο του Βοηθού διαχειριστή, 7) έλεγχο και ανάληψη περαιτέρω ενεργειών για περιεχόμενο που είναι επισημασμένο από το Facebook, 8) έλεγχο και ανάληψη περαιτέρω ενεργειών που αφορούν τις ειδοποιήσεις συντονισμού, 9) έλεγχο πιθανού ακατάλληλου περιεχομένου (σπαμ), 10) έγκριση ή απόρριψη δημοσιεύσεων σε εκκρεμότητα, 11) απενεργοποίηση σχολίων δημοσιεύσεων, 12) αφαίρεση δημοσιεύσεων, 13) αφαίρεση και μπλοκάρισμα ατόμων, 14) προσωρινή απενεργοποίηση ατόμων, 15) περιορισμό της δραστηριότητας των ατόμων στην ομάδα και 16) καρφίτσωμα ή ξεκαρφίτσωμα δημοσιεύσεων.

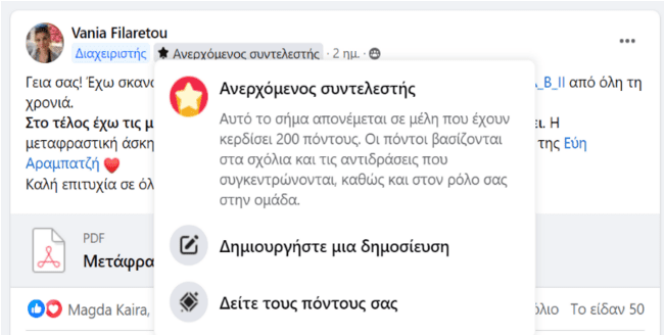
3. Ευρήματα

3.1 Τρόποι ενθάρρυνσης της αλληλεπίδρασης

Στις ομάδες του Facebook υπάρχει το στοιχείο της παιχνιδοποίησης (gamification, Εικόνα 4), δηλαδή η χρήση στοιχείων και αρχών από παιχνίδια σε μη-παιγνιώδεις δραστηριότητες και περιβάλλοντα, ώστε να ενισχύεται η συμμετοχή και η δέσμευση των μελών. Ορισμένα από τα στοιχεία παιχνιδοποίησης που παρατηρούνται στις ομάδες του Facebook είναι:

α) Τα μέλη μπορούν να κερδίσουν διάφορα σήματα (badges) για την αλληλεπίδραση και τη συμβολή τους στην ομάδα, όπως το "New Member", "Rising Star", "Conversation Starter", και άλλα

β) Οι κορυφαίοι συνεισφέροντες (top contributors) αναγνωρίζονται αυτόματα με βάση τη δραστηριότητά τους, όπως ο αριθμός των αναρτήσεων και των σχολίων.



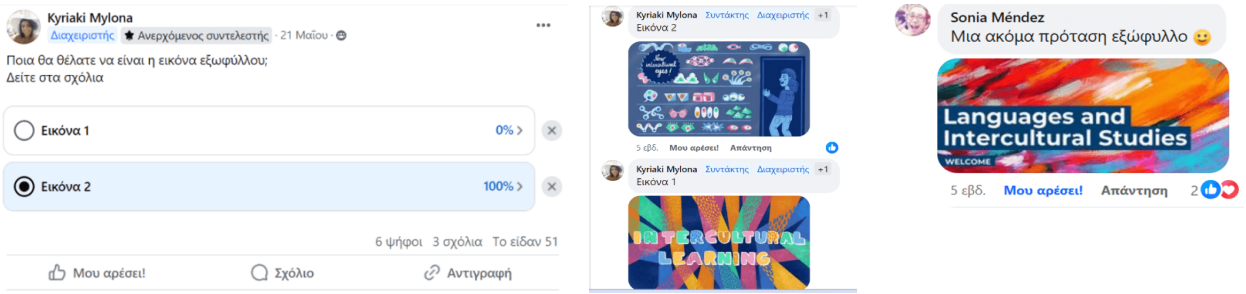
Εικόνα 4: Στιγμιότυπο από τα διάφορα σήματα αναγνώρισης που απευθύνονται στα μέλη

γ) Οι διαχειριστές μπορούν να καρφιτσώσουν σημαντικές ανακοινώσεις στην κορυφή της ομάδας, δημιουργώντας ένα κίνητρο για τα μέλη να συμμετέχουν στις σημαντικές συζητήσεις (στη διάρκεια λειτουργίας της κοινότητας καρφιτσώνονται κυρίως τα προγράμματα μαθημάτων και εξεταστικής, για να είναι εύκολα προσιτά σε όποιον/α τα αναζητά).

δ) Η δυνατότητα δημιουργίας δημοσκοπήσεων και ερωτήσεων ενισχύει την αλληλεπίδραση και δίνει στα μέλη την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους, προσφέροντας μια διαδραστική εμπειρία. Στην περίπτωσή μας, στο πρώτο διάστημα λειτουργίας της κοινότητας ζητήσαμε από τα μέλη να εμπλακούν στην επιλογή του εξωφύλλου (Εικόνα 5). Η μικρή συμμετοχή οφείλεται στο γεγονός ότι στην αρχή ήταν λίγοι οι συμμετέχοντες, καθώς η ομάδα αν και θεωρούνταν ορατή από όλους, δεν μπορούσε να βρεθεί στην αναζήτηση, ως ασφάλεια του Facebook για τις καινούριες και ολιγομελείς ομάδες. Με πολύ ενδιαφέρον παρατηρήσαμε την πρόθεση ενός μέλους να προβεί σε πρόταση μιας τρίτης εναλλακτικής, η οποία όμως δεν είχε ιδιαίτερη απήχηση –βάσει των Likes.

Στη διάρκεια λειτουργίας της κοινότητας διενεργήθηκε και ακόμα μία δημοσκόπηση (Εικόνα 6), στην οποία ζητήθηκε να προταθούν τρόποι ώστε να είναι πιο χρήσιμη η κοινότητα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετίζονταν με α) πληροφορίες επικοινωνίας των καθηγητών/τριών του τμήματος, β) ανακοινώσεις της γραμματείας και πληροφορίες γ) εμπειρίες των φοιτητών/τριών από την πρακτική τους άσκηση. Έτσι στις 21/3/2025 που πραγματοποιήθηκε η δημοσκόπηση, υπήρξαν συνολικά 63 ψήφοι κι έτσι το αποτέλεσμα διαμορφώθηκε ως α) 21% (13 ψήφοι), β) 37% (23 ψήφοι), γ) 42% (28 ψήφοι).

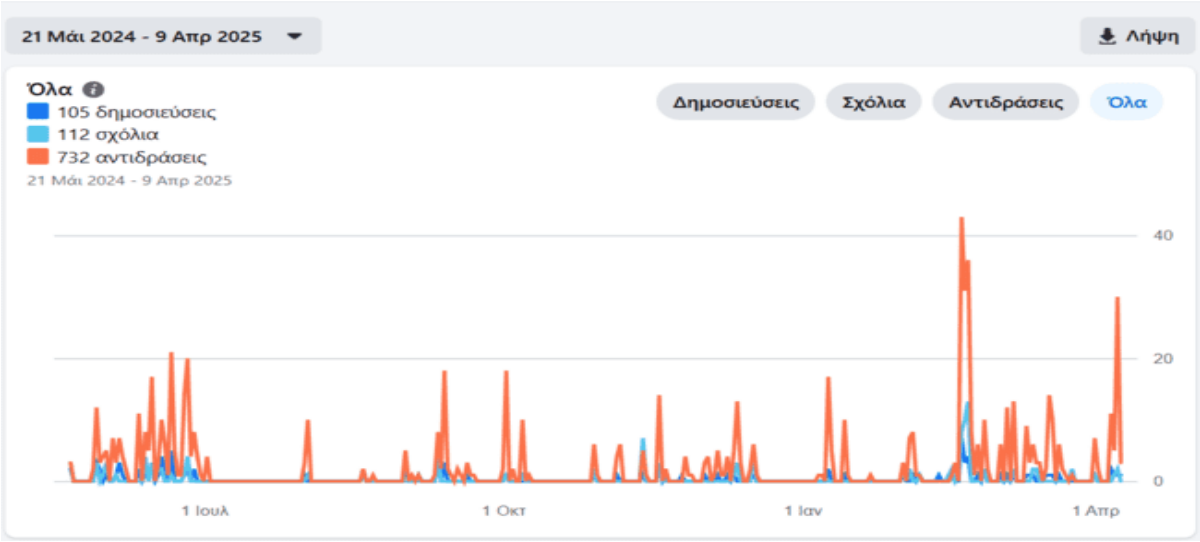
Εικόνα 5: Στιγμιότυπο από την πρώτη δημοσκόπηση



Εικόνα 6: Στιγμιότυπο από τη 2η δημοσκόπηση

3.2 Ποσοτική αποτίμηση της αλληλεπίδρασης

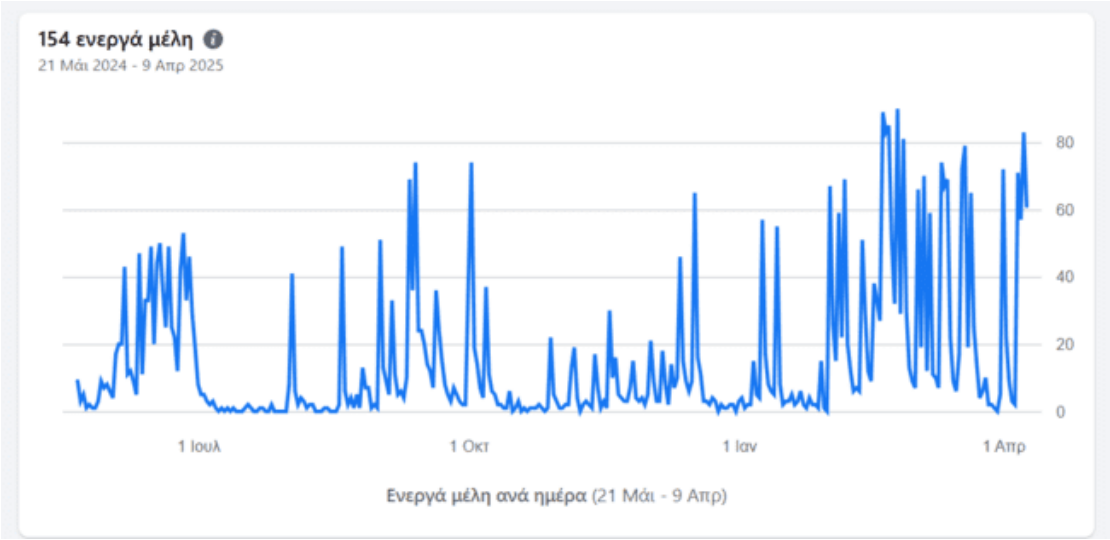
Στο διάστημα από 21/5/2024 έως 9/4/2025 η κοινότητα είχε συνολικά 105 δημοσιεύσεις με 112 σχόλια συνολικά και 732 αντιδράσεις σε αυτά.



Εικόνα 7: Στατιστικά στοιχεία αλληλεπίδρασης

Όπως φαίνεται κι από το γράφημα (Εικόνα 7), οι δημοσιεύσεις πραγματοποιούνται κατά κύριο λόγο κατά τις εξεταστικές περιόδους [Ιουνίου (29 δημοσιεύσεις), Σεπτεμβρίου (10 δημοσιεύσεις) και Φεβρουαρίου (22 δημοσιεύσεις)], καθώς τότε οι φοιτητές/τριες αναζητούν σημειώσεις και συμβουλές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρατηρήθηκε το διάστημα Μαρτίου-Απριλίου (17 δημοσιεύσεις) με πολλές να αφορούν την πρακτική άσκηση, αφού τότε ήταν διάστημα αιτήσεων.

Αντίστοιχα, στην εικόνα 8 βλέπουμε και την διακύμανση της δραστηριότητας των ενεργών μελών ανά ημέρα καθώς πλέον η ομάδα αριθμεί συνολικά 182 μέλη. Από αυτά, τα 154 θεωρούνται ενεργά μέλη, δηλαδή βλέπουν, δημοσιεύουν, σχολιάζουν και αντιδρούν στο περιεχόμενο της ομάδας. Τα υπόλοιπα 28 θεωρούνται ανενεργά μέλη καθώς ενώ έχουν κάνει εγγραφή στην ομάδα δεν την έχουν επισκεφθεί και δεν αλληλοεπιδρούν.



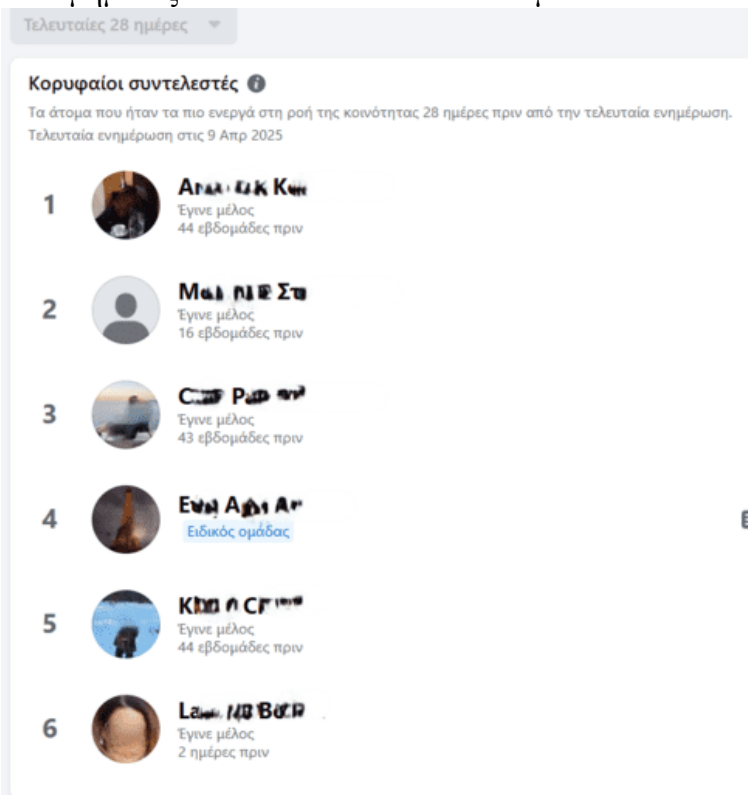
Εικόνα 8: Διακύμανση ενεργού δραστηριότητας ανά ημέρα

Η αύξηση των μελών παρατηρήθηκε κυρίως από τις 2 Ιουνίου 2024 και μετά, παρόλο που η ομάδα λειτουργούσε ήδη από τις 21 Μαΐου. Κατά την περίοδο αυτή (21/5 έως 2/6) παρόλο που η ομάδα ήταν δημόσια, δεν ήταν εφικτός ο εντοπισμός της στην αναζήτηση του Facebook. Αυτό μας προβλημάτισε αρκετά καθώς είχαμε κάνει όλες τις απαραίτητες ενέργειες ώστε να λειτουργεί εύρυθμα. Εκ των υστέρων διαπιστώσαμε ότι η ίδια η πλατφόρμα καθυστερεί κάπως, μέχρι να υπάρξουν κάποια άτομα μέσα από πρόσκληση των ίδιων των μελών. Σήμερα 11/4/2025 η πλατφόρμα αριθμεί 182 μέλη. Στο Τμήμα είναι εγγεγραμμένα περίπου 400 άτομα, επομένως η ομάδα περιλαμβάνει ένα μεγάλο ποσοστό των φοιτητών/τριών. Το ποσοστό αυτό κρίνεται ικανοποιητικό καθώς δεν είναι όλοι οι φοιτητές ενεργοί/ές και ενδεχομένως υπάρχουν άτομα που δεν διαθέτουν λογαριασμό στο facebook. Από τα 179 αιτήματα, απορρίφθηκαν 18 που δεν είχαν αποδεχτεί τους κανόνες ή δεν είχαν συμπληρώσει τις ερωτήσεις. Τα απορριφθέντα αιτήματα έγιναν είτε αυτόματα από το ίδιο το facebook, σε περίπτωση μη αποδοχής των κανόνων, είτε από τις διαχειρίστριες καθώς κάποιοι λογαριασμοί φαινόταν ξεκάθαρα ότι έχουν μη εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Με άλλα λόγια η ψηφιακή κοινότητα υπήρξε «στόχος» για προφίλ χρηστών που προωθούσαν την εκπόνηση φοιτητικών εργασιών επί πληρωμή. Τα προφίλ αυτά (6 συνολικά) ελέγχθηκαν και απορρίφθηκαν, καθώς αντιβαίνουν τους κανονισμούς και τον στόχο ύπαρξης της συγκεκριμένης κοινότητας.

Παρατηρούμε ότι οι δημοσιεύσεις με τη μεγαλύτερη απήχηση (Εικόνα 9) το τελευταίο διάστημα είναι αυτές που αφορούν την πρακτική άσκηση καθώς είναι περίοδος που τα μέλη της κοινότητας αναζητούν πληροφορίες τόσο για την διαδικασία όσο και για πιθανούς φορείς υποδοχής. Η δημοσίευση με τις #εμπειρίες_πρακτικής αποτελεί απάντηση στη δημοσκόπηση που έγινε όπου φάνηκε η ανάγκη των φοιτητών για ενημέρωση σχετικά με τους φορείς που απασχόλησαν φοιτητές/-τριες στο παρελθόν. Επομένως ενεργοποιήθηκε ένα δίκτυο αποφοίτων οι οποίοι συνεισέφεραν σ' αυτή την ανάρτηση με σχόλια από την πρακτική τους άσκηση στους διάφορους φορείς. Η συγκεκριμένη ανάρτηση καρφιτσώθηκε με σκοπό την εύκολη αναζήτηση και συμπλήρωσή της μελλοντικά.

Εικόνα 9: Δημοφιλής δημοσίευση με θέμα την πρακτική άσκηση στο Τμήμα

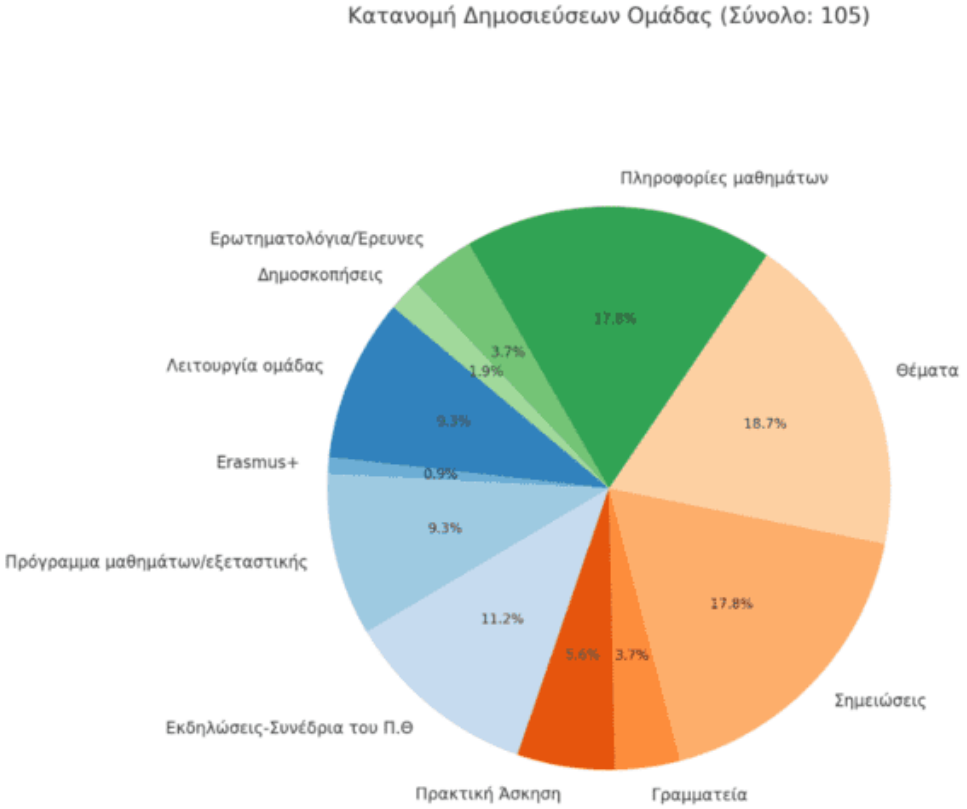
Επίσης, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν τους κορυφαίους συντελεστές, δηλαδή τα μέλη (εκτός των διαχειριστριών) που συνεισέφεραν περισσότερο. Έτσι στην εικόνα 2 βλέπουμε ότι τα 6 μέλη με τη μεγαλύτερη συνεισφορά ήταν η Α. Κ. (απόφοιτη), η Μ. Σ. (Η΄ εξάμηνο), η C. P. (Δ΄ εξάμηνο), η Ε. Α (Β΄ εξάμηνο) και η Κ. C. (Στ’ εξάμηνο) και η L.B (απόφοιτη). Αυτό το γεγονός δείχνει την επιτυχία τις ομάδας να συνδυάσει τα διάφορα έτη και να αποτελέσει κοινό τόπο για όλα τα φοιτητικά μέλη του Τμήματος Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών.



Εικόνα 10: Κορυφαία μέλη

3.3. Ποιοτική αποτίμηση της αλληλεπίδρασης

Οι δημοσιεύσεις αφορούν σημειώσεις μαθημάτων, ανακοινώσεις πληροφοριακού χαρακτήρα σχετικά με ζητήματα της σχολής και της γραμματείας και ενημερώσεις ψυχαγωγικού χαρακτήρα που σχετίζονται με δράσεις από ομάδες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Για παράδειγμα, στις 28/6/2024 έγινε μια αναδημοσίευση της ανάρτησης για το συνέδριο Disrupting Normal, ενός φοιτητοκεντρικού συνεδρίου που υλοποιείται ετήσια στο Τμήμα. Έτσι βλέπουμε και τον γενικότερα ενημερωτικό χαρακτήρα της σελίδας σε θέματα που αφορούν εκδηλώσεις της σχολής και του Πανεπιστημίου.



Εικόνα 11: Η θεματική των δημοσιεύσεων

Συνολικά, τα αρχεία που έχουν ήδη ανεβεί και υπάρχουν στο αποθετήριο της κοινότητας είναι 20, με σημειώσεις από μαθήματα γλωσσών (Αραβικά και Ισπανικά) αλλά και από γενικά μαθήματα. Το εργαλείο του «φακού» διευκολύνει την αναζήτηση κάποιου αρχείου προκειμένου εύκολα και γρήγορα να αναζητηθεί και να ανακτηθεί. Γενικότερα, η χρήση του «φακού» ως εργαλείου αναζήτησης σε όλη την ομάδα ήταν σημαντική για την άμεση αναζήτηση κάποιας πληροφορίας που σχετίζεται με αυτό που αναζητάται. Άλλος τρόπος εύκολης αναζήτηση είναι η δίεση #. Τα # (hashtags) σε αναρτήσεις στο Facebook είναι λέξεις ή φράσεις και χρησιμοποιούνται για να κατηγοριοποιήσουν το περιεχόμενο. Λειτουργούν ως συνδέσεις σελίδων όπου μπορεί κάποιος να βρει δημοσιεύσεις που περιέχουν το ίδιο hashtag διευκολύνοντας την αναζήτηση και την οργάνωση πληροφοριών. Έτσι, λοιπόν στην ομάδα μας, κάποιο μέλος πατώντας στο #Μετάφραση_A_B_II μπορεί να ανατρέξει σε όλα τα αναρτημένα αρχεία που έχουν ανέβει με το ίδιο hashtag.

Σε σχέση με τους δείκτες της κοινότητας διερεύνησης, ένταση παρουσιάζουν η κοινωνική και η διδακτική παρουσία. Ενδεικτικό στιγμιότυπο που αποτυπώνει αυτά τα στοιχεία παρουσιάζεται στην εικόνα 12. Η συχνή και συνεχής παρουσία των συντονιστριών ήταν και συνεχίζει να είναι απαραίτητη. Με δεδομένο το ότι, αντίθετα με άλλες άτυπες κοινότητες που σχηματίζονται με φοιτητική πρωτοβουλία, η συγκεκριμένη κοινότητα βασίστηκε σε συστηματικό σχεδιασμό και συντονισμό, απαραίτητη καταρχάς ήταν η τήρηση των κανόνων λειτουργίας και η αποφυγή λεκτικών

ακροτήτων και άλλων ανεπιθύμητων συμπεριφορών, συχνών στην ψηφιακά διαμεσολαβημένη επικοινωνία. Η κοινωνική παρουσία, από την άλλη πλευρά, εντοπίζεται και στα μηνύματα των μελών, με τη χρήση επαναληπτικής στίξης, κεφαλαίων χαρακτήρων, εικονιδίων (emoticons) και απλής, προσιτής γλώσσας.

Εικόνα 12: Στιγμιότυπο από ανάρτηση της διαχειρίστριας

Ενδείξεις ανάπτυξης της γνωστικής παρουσίας επί του παρόντος δεν εντοπίζονται. Αξίζει να σημειωθεί ότι το τελευταίο μόλις διάστημα άρχισε να γίνεται έκθεση προσωπικών ιστοριών από την πρακτική άσκηση, οι οποίες ενδεχομένως να τροφοδοτήσουν σε ένα βαθμό τη σταδιακή δόμηση μίας δεξαμενής χρήσιμων εμπειριών και γνώσεων.

4. Συμπεράσματα

Με βάση τους περιγραφικούς δείκτες του μοντέλου σχεδιασμού και αποτίμησης της αλληλεπίδρασης της κοινότητας, το επίπεδο ανάπτυξής της με βάση το μοντέλο Salmon εκτιμάται ότι είναι το τρίτο, αυτό δηλαδή της ανταλλαγής πληροφορίας. Πέραν της λεκτικής πληροφορίας, σημασία έχει και η συνεισφορά των μελών στο αποθετήριο της ομάδας, το οποίο συγκεντρώνει διαφορετικούς τύπους και είδη υλικού, τόσο πληροφοριακού όσο και μαθησιακού, και στο οποίο έχει υπάρξει σημαντική συνεισφορά από τα μέλη. Η κατασκευή της γνώσης βάσει της γνωστικής παρουσίας του μοντέλου CoI δεν έχει επιτευχθεί, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στον πληροφοριακό και ανεπίσημο χαρακτήρα της ομάδας. Μελλοντικές προεκτάσεις της πρωτοβουλίας αυτής αφορούν τη δημιουργία συγκεκριμένων θεματικών γύρω από γνωστικά αντικείμενα ή θέματα των σπουδών του Τμήματος, συνεντεύξεις από ενεργά μέλη και ερωτηματολόγια αποτίμησης της συνολικής εντύπωσης των μελών σχετικά με τον τρόπο που αποτιμούν και αντιλαμβάνονται την αξία της κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Μακρή, Κ. (2009). Αξιοποίηση Εργαλείων Συνεργασίας κατά την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε Συμβατικά Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών. Διδακτορική διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο σε: https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26330

Μελίδου, & Αυγερινού (2013). Η χρήση και η χρησιμότητα των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων για τη μαθησιακή διεργασία. Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Επιμ. Α. Λιοναράκης), Τόμος 7

Ξενόγλωσση

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice (229-270). Cambridge, MA: MIT Press

Fischer, G. (2013). Learning, Social Creativity, and Cultures of Participation. In A. Sannino, & V. Ellis (Ed.), Learning and Collective Creativity: Activity-Theoretical and Sociocultural Studies, Taylor & Francis/Routledge, New York, NY

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education, Internet and Higher Education, 2(2-3), 1-14

Lipman, M. (1991). Thinking in Education. Cambridge University Press, New York

Misanchuk, M., & Anderson, T. (2001). Building Community in an Online Learning Environment: Communication, Cooperation and Collaboration. Proceedings of the Annual Mid-South Instructional Technology Conference, Murfreesboro, Tennessee. Διαθέσιμο σε: http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed01/19.html

Salmon, G. (2013). E-tivities: The key to active online learning (2nd ed.). London and New York: Routledge

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1993). Computer support for knowledge-building communities. Journal of the Learning Sciences. 3(3), 265-283

Wenger, E. (1998). Communities of Practice, Cambridge, UK: Cambridge University Press

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015) An introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses. Διαθέσιμο σε: https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice

ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ Ν. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Κουτσάκη Χριστίνα
ΠΕ70, Med Σπουδές στην Εκπαίδευση -Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική έρευνα διερεύνησε τις απόψεις δεκαπέντε εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η θεματική ανάλυση ανέδειξε ως σημαντικότερα εσωτερικά κίνητρα την απόκτηση νέων γνώσεων και τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, ενώ ως εξωτερικά τις οικονομικές απολαβές και την επαγγελματική ανέλιξη. Σημαντικά εμπόδια αποτέλεσαν η έλλειψη χρόνου, το κόστος και ο τρόπος υλοποίησης. Η επανάληψη της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα κρίνεται αναγκαία.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων,Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Κίνητρα,Εμπόδια, Ποιοτική έρευνα, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, αναγνωρίζεται ως κρίσιμη για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα κίνητρα και τα εμπόδια επηρεάζουν σημαντικά την πρόθεση συμμετοχής τους στη δια βίου μάθηση. Η παρούσα ποιοτική έρευνα, εστιάζοντας στις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου, επιδιώκει να διερευνήσει αυτά τα κίνητρα και εμπόδια. Λαμβάνοντας υπόψη τις πιθανές πολιτισμικές διαφορές από προηγούμενες μελέτες, η εργασία στοχεύει να συμβάλει στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, καλύπτοντας ένα υπαρκτό ερευνητικό κενό για τον συγκεκριμένο γεωγραφικό τομέα και την βαθμίδα εκπαίδευσης.

1.1. Θεωρητικό Πλαίσιο: Κίνητρα και Εμπόδια στην Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Το κίνητρο, αν και σύνθετη έννοια που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές (Kleinginna & Kleinginna, 1981), ορίζεται ευρέως ως η διαδικασία που διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά (Schunk et al., 2007· Wigfield & Cambria, 2010), επηρεάζοντας καθοριστικά τις πεποιθήσεις και την εργασιακή ικανοποίηση (Prebensen et al., 2013). Οι θεωρίες κινήτρων προσφέρουν διαφορετικές οπτικές, διακρινόμενες σε θεωρίες περιεχομένου που εστιάζουν στις ανθρώπινες ανάγκες (όπως η ιεραρχία αναγκών του Maslow, η θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg, η θεωρία ERG του Alderfer και η θεωρία αναγκών του McClelland) και θεωρίες διαδικασίας που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα εξωτερικά κίνητρα επηρεάζουν το άτομο (όπως η θεωρία ενίσχυσης του Skinner, η θεωρία προσδοκιών του Vroom και η θεωρία δικαιοσύνης του Adam).

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τα κίνητρα κατηγοριοποιούνται σε εγγενή, που πηγάζουν από την εσωτερική ικανοποίηση και την προσωπική ανάπτυξη (Ryan & Deci, 2000), και εξωγενή, που σχετίζονται με εξωτερικές ανταμοιβές ή την αποφυγή κυρώσεων (Daft, 2010). Η κατανόηση της αλληλεπίδρασης αυτών των τύπων κινήτρων είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική παρακίνηση των εκπαιδευτικών στη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Παράλληλα, η συμμετοχή στην επιμόρφωση συχνά αναστέλλεται από διάφορα εμπόδια. Ως εμπόδιο ορίζεται κάθε προσωπική, οργανωτική ή κοινωνική συνθήκη που δυσχεραίνει την πρόθεση, τη συμμετοχή ή την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος (Merriam & Caffarella, 1999).

Οι θεωρίες εμποδίων ταξινομούνται σε εξωτερικά/καταστασιακά (συνθήκες εκτός ελέγχου του εκπαιδευόμενου), εσωτερικά/προδιαθεσικά (προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες) (Merriam & Caffarella, 1999) και θεσμικά εμπόδια, όπως περιγράφεται στην «Αλυσίδα Αντιδράσεων» της Cross (1981), η οποία αργότερα ενσωμάτωσε και τα εμπόδια ενημέρωσης (Darkenwald & Merriam, 1982). Η συστηματική αναγνώριση και κατανόηση αυτών των κινήτρων και εμποδίων αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιτυχημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

1.2. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Εποχή της Δια Βίου Μάθησης: Κίνητρα και Προκλήσεις

Η δια βίου εκπαίδευση, με ιστορικές ρίζες που αναφέρονται από τους Darkenwald & Merriam (1982) και Aspin & Chapman (2000), αποτελεί μια συνεχή διαδικασία μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Gouthro, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Μελέτες στην Ελλάδα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Ανδρεαδάκης & Καδιανάκης, 2011· Gorozidis & Papaioannou, 2014) αναδεικνύουν ποικίλα κίνητρα συμμετοχής, όπως η επαγγελματική εξέλιξη και η βελτίωση της διδασκαλίας. Παρά τα κίνητρα, εμπόδια όπως η έλλειψη χρόνου και η ασάφεια των προγραμμάτων (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκης, 2011· Krille, 2020) επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

2.1.1 Σημασία και Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία, όπως ορίζεται από τον Moyly (1970), αποτελεί μια συστηματική και προγραμματισμένη προσέγγιση για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων με σκοπό την επίλυση προβλημάτων και την ανακάλυψη νέας γνώσης. Η σημασία της έρευνας έγκειται στην επιδίωξη της αλήθειας και στην απάντηση σε κρίσιμα ερωτήματα μέσω της εφαρμογής επιστημονικών μεθόδων. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αυξανόμενη σημασία της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η ευρεία συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για εμπεριστατωμένη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν αυτή τη συμμετοχή. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, εστιάζοντας στις δυσκολίες (εμπόδια) και τα κίνητρα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και στην συμβολή της επιμόρφωσης στην κάλυψη των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών και στα οφέλη που αποκομίζουν.

2.1.2 Πρωτοτυπία της Έρευνας

Η βιβλιογραφική επισκόπηση κατέδειξε την ύπαρξη σημαντικού αριθμού ερευνών σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Ωστόσο, οι μελέτες αυτές συχνά παρουσιάζουν ετερογένεια στα δείγματα των εκπαιδευτικών (δημογραφικά χαρακτηριστικά, βαθμίδα εκπαίδευσης). Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον για το θέμα στην Ελλάδα, εντοπίζεται ένα αξιοσημείωτο ερευνητικό κενό. Συγκεκριμένα, δεν υπάρχει (τουλάχιστον δημοσιευμένη) μελέτη που να εστιάζει αποκλειστικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Νομό Ηρακλείου σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Αυτή η γεωγραφική και εκπαιδευτική εξειδίκευση αποτελεί καινοτομία της παρούσας έρευνας και δικαιολογεί την πρωτοποριακή της ανάγκη.

2.1.3 Στόχος Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο γενικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η κατανόηση:

- Της ύπαρξης προηγούμενης εμπειρίας σε επιμορφωτικά προγράμματα.
- Των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν.
- Των εμποδίων που αποτρέπουν τη συμμετοχή τους.
- Των οφελών που απορρέουν από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την έρευνα είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών;
2. Ποια είναι η προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών του Ν. Ηρακλείου από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα; Ποια είναι η αντιλαμβανόμενη αναγκαιότητα συμμετοχής τους και ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτή κατά την υλοποίηση της κατάρτισης;
3. Ποια είναι τα οφέλη που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί από την επιμόρφωση και πώς αυτή επηρεάζει την επαγγελματική τους εξέλιξη;
4. Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα;
5. Ποια είναι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα;

2.1.4. Είδος Έρευνας

Για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων, επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Η ποιοτική έρευνα, σύμφωνα με τον Bryman (2017), δίνει έμφαση στην κατανόηση των κοινωνικά κατασκευασμένων φαινομένων, στην αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα μέσω της εμβάθυνσης στις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των συμμετεχόντων. Η επιλογή αυτή κρίθηκε κατάλληλη για την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια στην επιμόρφωση, καθώς επιτρέπει την καταγραφή πλούσιων και λεπτομερών δεδομένων μέσω ερωτήσεων ανοικτού τύπου, χωρίς να περιορίζει τις απαντήσεις σε προκαθορισμένες επιλογές (Creswell & Creswell, 2019).

2.1.5. Ερευνητικό Εργαλείο

Το κύριο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης από την ερευνήτρια, ο οποίος βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Ο οδηγός περιλάμβανε τέσσερις θεματικές ενότητες ερωτήσεων: δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, κίνητρα συμμετοχής, εμπόδια συμμετοχής και αντιλήψεις για την επιμόρφωση και τα οφέλη της.

2.1.6. Ερευνητική Διαδικασία και Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου Κρήτης. Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν λεπτομερώς για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή. Λόγω των υγειονομικών συνθηκών, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

2.1.7. Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, ακολουθώντας τις αρχές που περιγράφει ο Τσιώλης (2018). Η διαδικασία ανάλυσης περιέλαβε τρία στάδια: (1) κωδικοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων, (2) δημιουργία κατηγοριών από τους κωδικούς με βάση κοινές έννοιες, και (3) αναγνώριση ευρύτερων θεμάτων που συνδέουν τις κατηγορίες και αναδεικνύουν διαστάσεις του ερευνητικού προβλήματος.

2.1.8. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα διασφαλίστηκε μέσω της καταλληλότητας των ερευνητικών ερωτημάτων, της μεθοδολογίας και του ερευνητικού εργαλείου για την απάντησή τους (Leung, 2015). Η αξιοπιστία ενισχύθηκε με τη χρήση ηχογράφησης κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, διασφαλίζοντας την ακρίβεια των δεδομένων κατά την ανάλυση (Bryman, 2017).

2.1.9. Ηθικά Ζητήματα

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν αυστηρά ηθικά πρότυπα. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ανώνυμη, και οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας και τα δικαιώματά τους πριν από τη συνέντευξη. Τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1. Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος

Η παρούσα ποιοτική έρευνα διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου για τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, βασιζόμενη σε δείγμα βολικής δειγματοληψίας. Συνολικά, συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί (11 γυναίκες, 4 άνδρες), αναδεικνύοντας τη γυναικεία πλειοψηφία, η οποία αντικατοπτρίζει τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων διέφερε, συμβάλλοντας στην κατανόηση του φαινομένου. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 38,9 έτη, υποδηλώνοντας την παρουσία εκπαιδευτικών σε διάφορα επαγγελματικά στάδια. Η ηλικιακή ποικιλομορφία είναι σημαντική για τις ανάγκες και αντιλήψεις σχετικά με την επιμόρφωση, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας και τις φιλοδοξίες.

Η πλειοψηφία (9 στους 15) κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο, υπογραμμίζοντας την τάση για συνεχή ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη. Οι υπόλοιποι 6 ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ, διαθέτοντας τον απαραίτητο τίτλο. Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις για την αξία της επιμόρφωσης και τη δια βίου μάθηση.

Όλοι οι συμμετέχοντες (15) είχαν εργασιακή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, από 2 έως 18 έτη. Αυτό το εύρος παρέχει ευρεία οπτική για τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και την ένταξη της επιμόρφωσης στα διάφορα στάδια της καριέρας τους.

Τέλος, η πλειοψηφία (13 στους 15) κατείχε μόνιμη θέση, γεγονός που προσδίδει σταθερότητα και ενδεχομένως διαφορετικά κίνητρα για επιμόρφωση σε σύγκριση με τους αναπληρωτές. Μία δήλωσε αναπληρώτρια, ενώ ένας δεν προσδιόρισε τη θέση του, αφήνοντας μικρή αβεβαιότητα. Η σταθερότητα μπορεί να επηρεάσει την προθυμία για επένδυση στην επιμόρφωση, καθώς οι μόνιμοι αντιλαμβάνονται τα μακροπρόθεσμα οφέλη για την επαγγελματική τους εξέλιξη και τη διδασκαλία τους.

2.2.2. Αποτελέσματα

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου ανέδειξε τέσσερα ευρύτερα θέματα που σκιαγραφούν την πολυπλοκότητα της

εμπειρίας τους από τα προγράμματα επιμόρφωσης. Αυτά τα θέματα αφορούν την αναδρομική αξιολόγηση των προγραμμάτων, τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, τους παράγοντες που κινητοποιούν ή αποτρέπουν τη συμμετοχή, καθώς και τα ποικίλα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη δια βίου μάθηση.

2.2.2.1.Ευρύτερο Θέμα 1: Η Εμπειρία από τα Προγράμματα Επιμόρφωσης

Η αναδρομική αξιολόγηση των επιμορφωτικών εμπειριών των εκπαιδευτικών αποκάλυψε δύο κύρια υποθέματα: την ποικιλία των προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει και την υποκειμενική αποτίμηση αυτών των εμπειριών.

Υποθέμα 1: Είδος Προγραμμάτων

Η ανάλυση κατέδειξε ένα ευρύ φάσμα επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί, αντανακλώντας την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη σε πολλαπλά επίπεδα. Δέκα διακριτοί κωδικοί αναδείχθηκαν, καλύπτοντας θεματικές όπως οι τεχνικές διδασκαλίας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ, η ειδική αγωγή, η χρήση Η/Υ, η συμπερίληψη, η διαχείριση τάξης, ο σχολικός εκφοβισμός, ειδικά εκπαιδευτικά θέματα και η σχολική ψυχολογία. Η ποικιλία αυτή υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού ρόλου και τις ποικίλες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί.

Υποθέμα 2: Αποτίμηση της Εμπειρίας

Η αποτίμηση των επιμορφωτικών εμπειριών ήταν ποικίλη. Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε θετικές εμπειρίες, τονίζοντας την ευχάριστη ατμόσφαιρα και την αλληλεπίδραση, άλλοι εξέφρασαν απογοήτευση. Επισημάνθηκε η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και η απάντηση σε απορίες, ωστόσο υπήρξε κριτική για την υπερβολική θεωρητικότητα ορισμένων προγραμμάτων και την έλλειψη πρακτικών λύσεων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί είχαν μια μεικτή εμπειρία, αναγνωρίζοντας θετικά και αρνητικά στοιχεία, όπως η εξειδίκευση του εκπαιδευτή σε έναν τομέα αλλά η έλλειψη πρακτικής παιδαγωγικής εμπειρίας. Αυτή η ετερογένεια στις αξιολογήσεις υπογραμμίζει την κρίσιμη ανάγκη για προσεκτικό σχεδιασμό και υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, με γνώμονα τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

2.2.2.2. Ευρύτερο Θέμα 2: Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Το δεύτερο ευρύτερο θέμα εστιάζει στον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων αφορούν τόσο τις εμπειρίες τους όσο και τα ιδανικά χαρακτηριστικά. Πέντε υποθέματα αναδείχθηκαν:

Υποθέμα 1: Ρόλος

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων περιγράφηκαν σε τέσσερις διακριτούς ρόλους: του απλού παρόχου πληροφοριών, του εμψυχωτή, του καθοδηγητή και εκείνου που προάγει την ενεργό συμμετοχή. Η αποτελεσματικότητα συνδέθηκε με την ικανότητα του εκπαιδευτή να υπερβεί τον παθητικό ρόλο και να ενεργοποιήσει τους εκπαιδευόμενους μέσω της εμψύχωσης, της καθοδήγησης και της ενθάρρυνσης της ενεργούς συμμετοχής.

Υποθέμα 2: Χρήση Τεχνικών Ενεργητικής Συμμετοχής

Η εφαρμογή τεχνικών ενεργητικής συμμετοχής θεωρήθηκε κρίσιμη. Η ανάλυση κατέδειξε περιπτώσεις όπου υπήρχε επιτυχής ενεργοποίηση, περιπτώσεις πλήρους απουσίας διαδραστικότητας και περιπτώσεις μετρίου βαθμού προσπάθειας. Η ενεργός συμμετοχή, ιδίως σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική μάθηση.

Υποθέμα 3: Επικοινωνία

Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων αναδείχθηκε ως θεμελιώδης. Η πλειοψηφία ανέφερε θετική επικοινωνία, ενώ μια μειοψηφία εξέφρασε δυσαρέσκεια για την έλλειψη διαθεσιμότητας ή ανατροφοδότησης.

Υποθέμα 4: Γνώσεις

Η επάρκεια των γνώσεων και της κατάρτισης του εκπαιδευτή ήταν αδιαμφισβήτητα σημαντική. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν την υψηλή εξειδίκευση σε πολλές περιπτώσεις, ενώ η παρουσία ομάδας εκπαιδευτών με συμπληρωματικές γνώσεις θεωρήθηκε θετική. Ωστόσο, επισημάνθηκαν και περιπτώσεις όπου η επιστημονική κατάρτιση δεν συνοδευόταν από επαρκείς διδακτικές ή επικοινωνιακές δεξιότητες.

Υποθέμα 5: Δεξιότητες Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν έντεκα (11) βασικές δεξιότητες που θεωρούν απαραίτητες για έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτή ενηλίκων, όπως η επιστημονική κατάρτιση, η πρακτική εμπειρία, η εμψύχωση, η δημιουργία θετικού κλίματος, η εμπειρία στη διεξαγωγή σεμιναρίων, η προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής, η διαρκής εξέλιξη, η παροχή πρακτικών λύσεων, οι κοινωνικές δεξιότητες, η μεταδοτικότητα και η οργανωτικότητα.

2.2.2.3. Ευρύτερο Θέμα 3: Κίνητρα και Εμπόδια

Το τρίτο ευρύτερο θέμα εστιάζει στους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση συμμετοχής ή μη σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Υποθέμα 1: Κίνητρα

Εννέα (9) βασικά κίνητρα αναδείχθηκαν, όπως η απόκτηση νέας γνώσης, η βελτίωση των υπηρεσιών προς τους μαθητές, τα οικονομικά κίνητρα, η επαγγελματική ανέλιξη, το ενδιαφέρον θέμα, η φήμη του διοργανωτή, το χαμηλό κόστος, η δημιουργική απασχόληση και τα θετικά χαρακτηριστικά του προγράμματος.

Υποθέμα 2: Εμπόδια

Οκτώ (8) σημαντικά εμπόδια αναφέρθηκαν, με κυριότερο την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, ακολουθούμενη από την έλλειψη ευελιξίας των προγραμμάτων, την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, την απόσταση, τον διοργανωτή, την έλλειψη επιβράβευσης, τον φόβο αποτυχίας και το κόστος.

2.2.2.4. Ευρύτερο Θέμα 4: Οφέλη

Το τέταρτο θέμα εστιάζει στα αντιλαμβανόμενα οφέλη της επιμόρφωσης.

Υποθέμα 1: Λόγοι για τους οποίους είναι Απαραίτητη η Επιμόρφωση

Τέσσερις λόγοι υπογραμμίστηκαν για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης: η διαρκής αύξηση της γνώσης και των απαιτήσεων, η ανάγκη εκσυγχρονισμού των αντιλήψεων για την εκπαίδευση, η ευκαιρία συνάντησης και ανταλλαγής με συναδέλφους και η αυτοβελτίωση.

Υποθέμα 2: Οφέλη

Τρία βασικά ατομικά οφέλη αναγνωρίστηκαν: η παροχή καλύτερων αποτελεσμάτων στην τάξη, η εφαρμογή καινοτόμων ιδεών και η κατάκτηση νέων δεξιοτήτων.

Υποθέμα 3: Επαγγελματική Ανέλιξη

Η σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ανέλιξη παρουσίασε ποικίλες απόψεις, από την ενίσχυση των ευκαιριών για διευθυντικές θέσεις και τη μοριοδότηση, έως την άποψη ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι ανεξάρτητη από την ιεραρχική ανέλιξη και να επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη.

3. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η εμπειρική διερεύνηση, βασισμένη σε ένα βολικό δείγμα δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών, αποσκοπούσε στην ανάδειξη των παραγόντων που διαμορφώνουν τις αποφάσεις τους σχετικά με τη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με το είδος και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί, την αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων και των ιδανικών

χαρακτηριστικών του, τα κίνητρα που τους ωθούν στην επιμόρφωση, τα εμπόδια που αναστέλλουν τη συμμετοχή τους, καθώς και τα οφέλη που αντιλαμβάνονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο από την παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων.

Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος κατέδειξαν μια πλειοψηφία γυναικών (11) έναντι ανδρών (4), με μέσο όρο ηλικίας τα 38,9 έτη. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατείχε μόνιμη θέση εργασίας, γεγονός που υποδηλώνει μια σταθερή επαγγελματική βάση και πιθανώς διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες σε σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς όσον αφορά την επιμόρφωση.

Η ανάλυση της προσωπικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών από προηγούμενα επιμορφωτικά προγράμματα κατέδειξε ότι η αξιολόγηση της εμπειρίας επηρεάζεται σημαντικά από το είδος και το περιεχόμενο του προγράμματος, καθώς και από την ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτή ενηλίκων. Πολλοί συμμετέχοντες χαρακτήρισαν την εμπειρία τους ως μέτρια έως καλή, ενώ ο βαθμός αξιοποίησης τεχνικών ενεργητικής συμμετοχής και ο ρόλος που ανέλαβε ο εκπαιδευτής αναδείχθηκαν ως καθοριστικοί παράγοντες. Συγκεκριμένα, δεξιότητες όπως η μεταδοτικότητα, η οργανωτικότητα, το υψηλό επίπεδο γνώσεων και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτή, σε συνδυασμό με έναν καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο, συσχετίστηκαν θετικά με την αξιολόγηση της επιμορφωτικής εμπειρίας.

Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται από προγενέστερες έρευνες (Mishkind, 2016· Sabatini et al., 2000), οι οποίες επίσης υπογραμμίζουν την κρίσιμη σημασία των δεξιοτήτων του εκπαιδευτή ενηλίκων, όπως η ικανότητα καθοδήγησης και μέντορινγκ, οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και η προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων, για την επιτυχία των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν μια ευρεία αναγνώριση της σημασίας της δια βίου μάθησης. Οι συμμετέχοντες εντόπισαν τέσσερις βασικούς λόγους για αυτή την αναγκαιότητα: τις ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, την ανάγκη εκσυγχρονισμού των αντιλήψεων και των διδακτικών μεθόδων, την αξία της επαφής και της ανταλλαγής απόψεων με συναδέλφους για τη διεύρυνση των οριζόντων, και την επιδίωξη της αυτοβελτίωσης.

Όσον αφορά τη συμβολή των επιμορφωτικών σεμιναρίων στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνώρισαν τη δυνατότητα προόδου μέσω της ανάληψης διευθυντικών ή διοικητικών θέσεων, καθώς και την ενίσχυση των προσόντων για ακαδημαϊκή σταδιοδρομία. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με προηγούμενες έρευνες (Demirel & Akkoyunlu, 2017) που υποδεικνύουν ότι η επαγγελματική ανέλιξη αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Ωστόσο, υπήρξαν και απόψεις που υποστήριξαν ότι η επιμόρφωση θα έπρεπε να επικεντρώνεται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με εσωτερικά κίνητρα (Gorozidis & Papaioannou, 2014), παρά στην εξωτερική ανταμοιβή της επαγγελματικής ανέλιξης.

Αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής, η έρευνα ανέδειξε ένα συνδυασμό εσωτερικών (επιθυμία για νέα γνώση, βελτίωση των υπηρεσιών προς τους μαθητές, δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου) και εξωτερικών κινήτρων (οικονομικές απολαβές, επαγγελματική εξέλιξη). Παράγοντες όπως το χαμηλό κόστος, η ευελιξία, η ενδιαφέρουσα θεματολογία και η αξιοπιστία του διοργανωτή ενισχύουν επίσης την πιθανότητα συμμετοχής. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν θεωρίες κινήτρων (Furnham & Macrae, 2017· Spicer & Lee, 2014) που υπογραμμίζουν τη σημασία τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών παρακινητικών παραγόντων στην επιμόρφωση.

Τέλος, όσον αφορά τα εμπόδια που αποθαρρύνουν τη συμμετοχή, η έρευνα κατέδειξε την έλλειψη ελεύθερου χρόνου, την απόσταση, την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, το άγχος της αποτυχίας, την έλλειψη ευελιξίας, το κόστος και την απουσία επιβράβευσης. Αυτά τα εμπόδια μπορούν να ταξινομηθούν ως καταστασιακά και προδιαθεσικά (Merriam & Caffarella, 1999). Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται από άλλες έρευνες (Day, 2002· Isaac, 2011) που αναδεικνύουν την

έλλειψη χρόνου και την απόσταση ως σημαντικά εμπόδια, καθώς και την έλλειψη υποστήριξης και επιβράβευσης από το σχολικό περιβάλλον.

3.1. Συμβολή των αποτελεσμάτων, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν στην κατανόηση των κινήτρων και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου στην επιδίωξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διαμόρφωση προγραμμάτων που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες τους και για την ανάπτυξη στρατηγικών ενίσχυσης των κινήτρων και αντιμετώπισης των εμποδίων.

Παρά τη χρησιμότητά τους, τα αποτελέσματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών (Bryman, 2017). Ωστόσο, δεδομένης της περιορισμένης γνώσης σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η παρούσα εργασία αποτελεί ένα σημαντικό πρώτο βήμα. Μελλοντικές έρευνες, με τη χρήση ποσοτικών μεθοδολογιών και μεγαλύτερων δειγμάτων, θα μπορούσαν να εμβαθύνουν στην κατανόηση των κινήτρων και των εμποδίων σε ευρύτερο πλαίσιο και να επιβεβαιώσουν ή να διαφοροποιήσουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν την επίδραση συγκεκριμένων πολιτικών επιμόρφωσης και κινήτρων στην πραγματική συμμετοχή και τα αποτελέσματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (σελ. 734-745). Αθήνα: Πεδίο

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης, Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Ξενόγλωσση

Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. Teaching and Teacher Education, 39, 1-11.

Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. Motivation and Emotion, 5(3), 263–291.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. R. (2007). Motivation in education: Theory, research, and applications. NJ: Pearson Higher Ed.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Achievement motivation. The Corsini Encyclopedia of Psychology, 1–2.

Prebensen, N. K., Woo, E., Chen, J. S., & Uysal, M. (2013). Motivation and involvement as antecedents of the perceived value of the destination experience. Journal of Travel Research, 52(2), 253–264.

Ryan, J. C. (2016). Old knowledge for new impacts: Equity theory and workforce nationalization. Journal of Business Research, 69(5), 1587–1592. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.022

Daft, R. L. (2010). New era of management. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78.

Merriam, S.B., & Caffarella R.S., (1999). Learning in Adulthood: a Comprehensive Guide. San Francisco: Jossey-Bass.

Cross, K. P. (1981). Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Darkenwald, G.G., & Merriam,SB. (1982). Adult education: Foundations of practice. New York: Harper Row.

Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and policies. London: Jessica Kingsley Publishers.

Gouthro, P. A. (2018). Lifelong learning. In The International Encyclopedia of Education (pp. 450–456). Elsevier.

Krille, C. (2020). Reasons for Participation in Professional Development. In: Teachers' Participation in Professional Development. Springer Briefs in Education. Springer, Cham

Moyly, P. (1970). The nature of research. New York: Chandler Publishing Company.

Bryman, A. (2017). Social research methods (5th ed.). Oxford University Press.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2019). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.

Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. Journal of Family Medicine and Primary Care, 4(3), 324–327.

Mishkind, A. (2016). Adult education: What makes teaching effective. Research Brief No, 13. Retrieved from: https://calpro-online.org/documents /CALPRO_BRIEF_13_508.pdf

Sabatini, J. P., Daniels, M., Ginsburg, L., Limeul, K., Russell, M., & Stites, R. (2000). Teacher Perspectives on the Adult Education Profession: National Survey Findings about an Emerging Profession. Retrieved from:

Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Information Literacy Self-Efficacy. Educational Research and Reviews, 12(6), 329-337.

Furnham, A., & Macrae, I. (2017). The motivation handbook. Routledge.

Spicer, A., & Lee, J. (2014). What are we measuring? A critical review of the social desirability bias in organizational research. Academy of Management Perspectives, 28(3), 221-244.

Day, C. (2002). Developing teachers: the challenges of lifelong learning. Educational change and development series. Taylor & Fransis.

Isaac, E.P. (2011). Barriers to adult education participation, distance education, and adult learning. In https://www.igi-global.com/book/encyclopedia-information-communication-technologies-adult/41792

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΚΑΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Καλογιαννίδου Ολυμπία
Φιλόλογος, Φοιτήτρια Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία ΔΙΠΑΕ Σίνδου

Περίληψη

Η εργασία διερευνά τη συμβολή των Κοινοτήτων Δημιουργίας στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος που προάγει τη συμπερίληψη, τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχικότητα στην προσχολική αγωγή. Μέσα από μία ποιοτική μελέτη περίπτωσης νηπιαγωγείου στη Χαλκιδική, αναδεικνύονται βασικά προβλήματα της εκπαιδευτική πράξης, όπως η ανεπαρκής αξιοποίηση του υπαίθριου χώρου, η αποσύνδεση του σχολείου από την κοινότητα, η υποεκπροσώπηση της μητρικής γλώσσας και η έλλειψη υποδομών για παιδιά με αναπηρία. Η ανάλυση βασίζεται σε συστηματική παρατήρηση και αναστοχαστική προσέγγιση, αποκαλύπτοντας την αναγκαιότητα ενίσχυσης της επαγγελματικής επιμόρφωσης, βελτίωσης των υποδομών και θεσμικής υποστήριξης. Τα συμπεράσματα καταδεικνύουν ότι η εφαρμογή των κοινοτήτων δημιουργίας προσκρούει σε θεσμικές και κοινωνικές αδυναμίες, αλλά παραμένει ένα ισχυρό παιδαγωγικό πλαίσιο για την καλλιέγεια της ενεργού πολιτειότητας ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: κοινότητες δημιουργίας και προσχολική αγωγή, παιδαγωγική καινοτομία και δημιουργικότητα, πολιτισμική ποικιλομορφία και συμπερίληψη, δικαιώματα του παιδιού, υποχρηματοδότηση και επαγγελματική εξουθένωση

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα οφείλει να ανταποκρίνεται στις σύνθετες ανάγκες των παιδιών του 21ου αιώνα, προωθώντας μορφές μάθησης που ξεπερνούν την παραδοσιακή διδασκαλία και εστιάζουν στην αυτενέργεια, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινότητες δημιουργίας αποτελούν ένα δυναμικό πεδίο καινοτόμων πρακτικών, οι οποίες ενισχύουν τη συμμετοχικότητα, τον πειραματισμό και την καλλιέργεια γραμματισμών μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Βασίζονται στη θεμελιώδη αρχή ότι η γνώση οικοδομείται από τα παιδιά μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, ενδυνάμωσης και σεβασμού στη διαφορετικότητα (Wenger, 1998 ; Μάγος, 2022).

Μάλιστα, η Χαραλάμπους (2021) επισημαίνει ότι, κατά την προσχολική ηλικία, η έννοια της συμπερίληψης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, επειδή τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία κακι να εκφραστούν ελεύθερα μέσω ποικίλων κωδίκων: γλώσσα, τέχνη, παιχνίδι και κίνηση. Στο πλαίσιο αυτό, το ισχύον πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (2022) ενθαρρύνει την ανάπτυξη αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών, αναγνωρίζοντας τη σημασία του παιχνιδιού, της δημιουργικής έκφρασης και της ενασχόλησης με τον πραγματικό κόσμο ως βασικούς άξονες μάθησης.

Σύμφωνα με την Καζαντζίδου (2022), μέσα από το πρίσμα του επιστημονικού γραμματισμού, το παιδί δεν είναι απλός δέκτης της γνώσης, αλλά ενεργός ερευνητής που παρατηρεί, πειραματίζεται και οικοδομεί τη γνώση του βάσει των εμπειριών του. Η διδασκαλία με βάση τον διδακτικό μετασχηματισμό επιτρέπει τη μετατροπή της ακαδημαϊκής γνώσης σε προσιτή, ουσιαστική και βιωματική μάθηση, διαμορφώνοντας, έτσι, ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη διερεύνηση και την κριτική σκέψη.

Επιπροσθέτως, η αξιοποίηση πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001 ; Χατζησαββίδης, 2005) στην προσχολική εκπαίδευση προάγει την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών,

αναγνωρίζοντας την ποικιλομορφία των πολιτισμικών και κοινωνικών τους κεφαλαίων. Μέσα από δραστηριότητες που εμπλέκουν την τέχνη, τη μουσική, τη ρομποτική, τη φύση και την τεχνολογία, καλλιεργούνται δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργική σκέψη.

Τέλος, η ηθική διάσταση της εκπαίδευσης υπαγορεύει τον σεβασμό στα δικαιώματα των παιδιών και την ανάγκη δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συναισθηματικής ασφάλειας, ισότητας, αποδοχής, δικαιοσύνης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Wentzel, 2009 ; Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινότητες δημιουργίας λειτουργούν ως μικρογραφία δημοκρατικών κοινωνιών, ενισχύοντας την έννοια της ενεργού πολιτειότητας ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Στη βάση αυτή, προκύπτον τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζει η προσχολική εκπαίδευση στην εφαρμογή δημιουργικών και συμπεριληπτικών πρακτικών;
- Πώς μπορεί η δημιουργική παιδαγωγική και οι κοινότητες δημιουργίας να προωθήσουν τη συμμετοχικότητα και την ενεργό πολιτειότητα στην πρώιμη παιδική ηλικία;

2. Κυρίως μέρος

Η παιδική ηλικία

Η παιδική ηλικία είναι μία σύγχρονη κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή που δημιουργήθηκε διαμέσου των μεταβαλλόμενων ιστορικών και κοινωνικοπολιτικών συνθηκών σχετικά με την εργασία, την εγκληματικότητα, την εκπαίδευση και την κοινωνική πρόνοια. Δεν συνιστά απλώς ένα προκαθορισμένο στάδιο βιολογικής ωρίμανσης, αλλά ένα κρίσιμο πλαίσιο διαμόρφωσης της ταυτότητας, της σκέψης και των πρώτων κοινωνικών εμπειριών του παιδιού. Η σύγχρονη επιστημονική προσέγγιση την αναγνωρίζει ως περίοδο αυξημένων δυνατοτήτων, εστιάζοντας στη σημασία της ενεργητικής μάθησης, του παιχνιδιού και της αλληλεπίδρασης. Με βάση τις γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, αλλά και τις θεωρίες της ανακαλυπτικής μάθησης, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν περιβάλλοντα μέσα στα οποία το παιδί έχει φωνή, αυτονομία και νόημα. Με τον τρόπο αυτόν, ενδυναμώνεται η ολόπλευρη ανάπτυξή του -γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και ηθική- και ενισχύεται η συμμετοχή του ως ενεργού πολίτη ήδη από τα πρώτα στάδια της ζωής του (Φούκας, 2014).

Κοινότητες δημιουργίας

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι κοινότητες δημιουργίας αφορούν σε ένα κράμα διαφορετικών θεωριών μάθησης και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ωστόσο, η αρχική ιδέα οφείλεται στην κοινωνική θεωρία του Albert Bandura. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τη θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν νέες δεξιότητες, γνώσεις και συμπεριφορές μέσω της παρατήρησης και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Ως κοινότητα νοείται μία απρόσωπη οντότητα, η οποία απαρτίζει το όλον και βασίζεται σε κοινωνικές δομές προσωπικών σχέσεων με αμοιβαίες αξίες, συμπεριφορές και προσδοκίες, δημιουργώντας στο μέρος το αίσθημα του ανήκειν στο πλαίσιο ενός κοινωνικού δεσμού (Μπραΐλας & Παπαχριστόπουλος, 2021). Έτσι, όσον αφορά στη σχολική πραγματικότητα, εμφανίζονται ως μία καινοτόμα προσέγγιση που προωθεί την ομαδοσυνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα και τη συμπερίληψη μέσα από τη βιωματικότητα, οπότε η μάθηση δεν καθίσταται μία τυποποιημένη διαδικασία, αλλά μία βιωματική εμπειρία. Για τον λόγο αυτόν, πρόκειται για έναν δυναμικό χώρο, φυσικό ή νοητό, στον οποίο τα υποκείμενα της μάθησης δημιουργούν μαζί -ιδέες, κατασκευές, αφηγήσεις, σχέσεις- μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης, έκφρασης και αναστοχασμού (Craft, 2005 ; Burnard & White, 2008), γεγονός το οποίο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην

ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Χατζηχρήστου, 2011 ; Αναστασοπούλου κ.ά, 2014 ; Δερμιτζάκη, 2017).

Ειδικά στην προσχολική ηλικία στην οποία το παιδί μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι, την αλληλεπίδραση και την αισθητηριακή εμπειρία, οι κοινότητες αυτές προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο για πολυτροπική και διαφοροποιημένη μάθηση σε ένα υποστηρικτικό και εμψυχωτικό περιβάλλον που αποπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Αυτό σημαίνει πως το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προωθεί τη διαφοροποίηση, την προσβασιμότητα, την αυτοέκφραση, τη συνδημιουργία και την εκπαιδευτική ισότητα (Χαραλάμπους, 2021 ; Γάκης & Σταυρίδου, 2025). Αυτό συμβαίνει, επειδή οι κοινότητες δημιουργίας επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή κάθε παιδιού, ανεξάρτητα από γνωστικές, γλωσσικές ή κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές, επειδή βασίζονται στην αρχή της πολυτροπικότητας και της παιδοκεντρικότητας. Μέσω της αλληλεπίδρασης, της κοινωνικοποίησης και της έκκρισης ορμονών, το παιδί εθίζεται στη συλλογικότητα, τον σεβασμό, τον εκδημοκρατισμό, παράγοντες που συμβάλλουν αφενός στη δημιουργία μίας υγιούς ενήλικης ζωής, αφετέρου στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης (Ravanis, 2021).

Δημιουργικότητα

Ταυτόχρονα, η δημιουργικότητα αποτελεί βασική αναπτυξιακή και μαθησιακή δεξιότητα στην προσχολική ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι δεν περιορίζεται μόνο στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αλλά εκφράζεται πολυεπίπεδα μέσα από τη γλωσσική έκφραση, το παιχνίδι ρόλων, τη φαντασία, την επίλυση προβλημάτων (Ξναθάκου, 2011). Ως βάση της δημιουργικότητας μπορούν να νοηθούν οι θεωρίες μάθησης του Piaget, του Vygotsky και του Reggio Emilia που ενσωματώνει τις θεωρίες της Montessori, του Bruner και του Gardner. Αναλυτικότερα, ο κονστρουκτιβισμός και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία θεμελιώνουν την αντίληψη της μάθησης ως ενεργή και κοινωνική διαδικασία. Παράλληλα, η φαντασία αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της γνωστικής ανάπτυξης που συνδέεται άμεσα με την κοινωνική μάθηση, ενώ η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης υπογραμμίζει τον ρόλο της συνεργασίας είτε με συνομηλίκους είτε με ενήλικες, διαδραματίζοντας καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων (Κοσμά, 2020). Ταυτόχρονα, όσον αφορά στην ιδιάζουσα προσέγγιση Reggio Emilia, όπως επισημαίνουν οι Landi & Pintus (2022), ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργικότητα, την αισθητική και την πολυτροπική έκφραση του παιδιού μέσω της κίνησης, του λόγου, της μουσικής, του χρώματος, του σχεδίου και του πειραματισμού. Με τον τρόπο αυτόν, κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί με τον δικό του τρόπο, χωρίς ιεραρχία στις μορφές του λόγου, ενώ το περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί ως ‘’τρίτος δάσκαλος‘’, επειδή αφενός προσφέρει πλούσια υλικά και ερεθίσματα, αφετέρου μπορεί να αναδιαμορφωθεί οποτεδήποτε.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Η μάθηση επέρχεται ως αποτέλεσμα της εποικοδομητικής διαδιακασίας και όχι δεκτικής ή παθητικής κατάστασης, τονίζοντας τη σημασία της οικοδόμησης της γνώσης καθοδηγούμενη από κίνητρα, προσωπικές πεποιθήσεις, κοινωνική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τον/την εκπαιδευτικό, στρατηγικές μάθησης και μεθόδους διδασκαλίας (Δρεμέτσικα, 2020). Το πρόγραμμα διδασκαλίας είναι προσεκτικά σχεδιασμένο από τον/την εκπαιδευτικό, πλήρως ανταποκρινόμενο στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, και μέσα από τη μάθηση της κοινότητας, τα παιδιά καθίστανται τα υποκείμενα της γνώσης μέσω της διεύρυνσης και της ανακάλυψης σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον που προτρέπει τη συλλογικότητα, τη δημιουργική έκφραση, τη δυναμικότητα, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την αυτενέργεια, την ενθάρρυνση και τη συμπερίληψη, όχι στο πλαίσιο ενός αυστηρού προγράμματος με εκπαιδευτικό-αυθεντία και μιμητική διδασκαλία (Lave & Wenger, 1991 ; Φύκαρης, 2016).

Εξάλλου, η παιδαγωγική δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη από τη ηθική και κοινωνική της διάσταση. Αυτό συμβαίνει, επειδή ο/η παιδαγωγός καλειται να λειτουργήσει ως φορέας αξιών, να διασφαλίζει την ισότητα και να εμπνέει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον δημοκρατίας, διαλόγου και ενεργού συμμετοχής. Στο πλαίσιο της δημιουργικής κοινότητας μάθησης, ο ρόλος του/της

εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τη Γελαστοπούλου (2020), δεν περιορίζεται στη μετάδοση της γνώσης, αλλά επεκτείνεται στην καλλιέργεια της κοινωνικής ευθύνης, της ενσυναίσθησης και του σεβασμού. Μάλιστα, η ηθική δέσμευση απέναντι στα παιδιά, στους γονείς, στους/στις συναδέλφους και στην κοινωνία ευρύτερα, τοποθετεί τον/την εκπαιδευτικό ως κρίσιμο παράγοντα κοινωνικού μετασχηματισμού. Η διδακτική πράξη συνιστά πεδίο άσκησης πολιτειότητας, οπότε τα παιδιά ενθαρρύνοναι να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής και να αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού. Η ενσωμάτωση των δικαιωμάτων των παιδιών στην καθημερινή σχολική ζωή, η δημιουργία χώρων έκφρασης και συμμετοχής, αλλά και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης αποτελούν θεμέλια της παιδαγωγικής πράξης με ηθικό προσανατολισμό (Σακελλαρίου, κ.ά, 2010 ; Συκάς, 2024).

Επιλογικά, η έννοια της εκπαίδευσης ως εργαλείου κοινωνικής αλλαγής επιβεβαιώνει ότι οι κοινότητες δημιουργίας δεν προάγουν μόνο τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα, αλλά και τη δημοκρατική συγκρότηση. Η ενεργός πολιτειότητα και η αειφορία ενισχύονται μέσα από τη βιωματική μάθηση, την ανάληψη ευθύνης και τη συμμετοχικότητα, με τον/την εκπαιδευτικό να διασφαλίζει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, δικαιοσύνης και συμπερίληψης. Μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, διαμορφώνονται τα πρώτα βήματα ενός παιδιού προς τον σεβασμό, την αποδοχή και την κοινωνική συμμετοχή -στοιχεία απαραίτητα για την καλλιέργεια ενεργών και συνειδητοποιημένων πολιτών.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική προσέγγιση βασίστηκε σε ποιοτική μελέτη περίπτωσης, προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος οι παιδαγωγικές συνθήκες, οι συμπεριληπτικές πρακτικές και οι καινοτόμες δυνατότητες (Χριστοδούλου, 2022) σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της Χαλκιδικής. Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου έγινε βάσει κριτηρίων προσβασιμότητας, γεωγραφικής εγγύτητας και ύπαρξης πολιτισμικής ποικιλομορφίας στον μαθητικό πληθυσμό.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (Οκτώβριος 2024 – Ιανουάριος 2025) και βασίστηκε σε συστηματική παρατήρηση των παιδαγωγικών πρακτικών και της σχολικής ζωής. Χρησιμοποιήθηκε ημερολόγιο πεδίου, όπου καταγράφονταν καθημερινά παρατηρήσεις, αναστοχασμοί και περιστατικά που σχετίζονταν με την αξιοποίηση του χώρου, τη συμπερίληψη, τη γλωσσική ποικιλομορφία και τη δημιουργική έκφραση.

Επιπλέον, εφαρμόστηκε συμμετοχική καταγραφή για την ανάδειξη αυθεντικών εμπειριών και αλληλεπιδράσεων, με στόχο την εμβάθυνση στην πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου, ενώ η ανάλυση των δεδομένων έγινε με θεματική κωδικοποίηση σε τέσσερις βασικούς άξονες.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκαν ελλείψεις και πρακτικά παιδαγωγικά ζητήματα που σχετίζονται με:

- την περιορισμένη αξιοποίηση του υπαίθριου χώρου για βιωματική και αισθητηριακή μάθηση: Παρατηρείται έλλειψη παιδαγωγικής αξιοποίησης της αυλής, η οποία παραμένει χώρος αποκλειστικά για ελεύθερο παιχνίδι ή διάλειμμα. Η απουσία φυσικών στοιχείων, αισθητηριακών ερεθισμάτων και διαθεματικών δραστηριοτήτων απομακρύνει τη μάθηση από τη φύση. Η αξιοποίηση της υπαίθριας μάθησης ως πεδίου πειραματισμού, οικολογικής συνείδησης και βιωματικής δημιουργικότητας αποτελεί βασική αρχή των κοινοτήτων δημιουργίας, προκειμένου να ενισχυθεί η ανάγκη για ολιστική εκπαίδευση, ενσωματώνοντας τα στοιχεία της φύσης στην καθημερινή μάθηση και στην πολυαισθητηριακή ανάπτυξη των παιδιών (Γελαστοπούλου, 2020).

Εικόνα 1. Βάψιμο της αυλής για παιχνίδι και ερεθίσματα από τον σύλλογο γονέων

- την υποεκπροσώπηση της μητρικής γλώσσας και πολιτισμική ποικιλομορφία σε πολυγλωσσικές τάξεις: Παρότι η πολυγλωσσία και η πολιτισμική ετερότητα χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες τάξεις, η μητρική γλώσσα των παιδιών από άλλες χώρες συχνά περιθωριοποιείται. Η απουσία οργανωμένων πολυγλωσσικών πρακτικών οδηγεί σε γνωστική αποδιοργάνωση, συναισθηματική απόσυρση και απώλεια ταυτότητας. Η μη αναγνώριση της πολιτισμικής κληρονομιάς του παιδιού έρχεται σε αντίθεση με το Άρθρο 30 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το οποίο προασπίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού στην πολιτισμική και γλωσσική του ταυτότητα. Η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και η χρήση δημιουργικών εργαλείων όπως πολυγλωσσικοί χάρτες, αφήγηση παραμυθιών στη μητρική γλώσσα και βιωματικές πολιτισμικές μέρες κρίνονται αναγκαία για την ενίσχυση της ένταξης (Νάσκου-Περράκη, 2012).

Εικόνα 2. Παιδί ουκρανικής καταγωγής απαγγέλλει ποίημα στα ελληνικά

- την έλλειψη συμπεριληπτικών πρακτικών και υλικοτεχνικής υποδομής για παιδιά με αναπηρία: Η συμμετοχή παιδιών με αναπηρία εξακολουθεί να υλοποιείται αποσπασματικά, ενώ απουσιάζει η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων με βάση τις ανάγκες και δυνατότητές τους. Η υποδομή και τα μέσα παραμένουν ανεπαρκή, με αποτέλεσμα ο αποκλεισμός να ενισχύεται. Η δημιουργία κοινοτήτων συμπερίληψης απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας, κατάρτιση του/της εκπαιδευτικού και σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών που να ενσωματώνουν διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας (π.χ. νοηματική, Braille, μουσική, εικόνα). Μάλιστα, το Άρθρο 23 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναδεικνύει την ανάγκη παροχής ίσων ευκαιριών σε παιδιά με αναπηρία (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Εικόνα 3. Αυτιστικό παιδί με την παράλληλη στήριξη και νευροτυπικά παιδιά σε κοινές δραστηριότητες

- την αποσύνδεση του σχολείου από την κοινότητα και την καθημερινή ζωή: Παρά το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί θεσμό κοινωνικοποίησης, παραμένει συχνά αποκομμένο από τον πραγματικό κόσμο. Η γνώση παρουσιάζεται απομονωμένη από τα βιώματα των παιδιών, χωρίς σύνδεση με τις εμπειρίες τους, τους επαγγελματίες της κοινότητας ή την οικογένεια. Η αποσύνδεση αυτή ακυρώνει τη δυναμική του σχολείου ως φορέα κοινωνικής συμμετοχής. Οι κοινότητες δημιουργίας επιδιώκουν ακριβώς το αντίθετο: τη δημιουργία γέφυρας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας, μέσα από επισκέψεις, κοινά πρότζεκτ, ψηφιακές διασυνδέσεις και βιωματικές εμπειρίες. Η συμπερίληψη αποκτά ουσία μόνο όταν εδράζεται σε ένα ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο (Μάγος, 2022).

Εικόνα 4. Μεμονωμένη δράση σε συνεργασία του σχολείου με την πυροσβεστική

Επιπλέον, για λόγους ενδεικτικής τεκμηρίωσης, πραγματοποιήθηκε ποσοτική αποτίμηση της συχνότητας εμφάνισης επιλεγμένων φαινομένων κατά την παρατήρηση. Ο πίνακας που ακολουθεί αποτυπώνει τη γενική εικόνα του εκπαιδευτικού πλαισίου με βάση τα στοιχεία του ημερολογίου πεδίου.

Πίνακας 1: Ενδεικτική αποτύπωση φαινομένων παιδαγωγικής πράξης (N=20 παρατηρήσεις)

Πρακτική	Συχνότητα	%	Παρατηρήσεις
Αξιοποίηση υπαίθριου χώρου για μάθηση	Σπάνια (1/20)	5	Περιορισμένη χρήση για βιωματικές δραστηριότητες, μόνο για διάλειμμα

Ενσωμάτωση μητρικής γλώσσας	Απουσία (0/20)	0	Απουσία πολυγλωσσικής ένταξης
Συμμετοχή παιδιών με αναπηρία	Περιορισμένη (2/20)	10	Απουσία εξατομικευμένου σχεδιασμού
Δημιουργική έκφραση (ζωγραφική, χειροτεχνία, κατασκευές)	Πολύ συχνή (15/20)	75	Χρήση ποικίλων υλικών για προσωπική και ομαδική δημιουργία
Πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας (μουσική, θέατρο, εικόνα)	Πολύ συχνή (15/20)	75	Συνδυασμός τεχνών και παιχνιδιού στις μαθησιακές δραστηριότητες
Χρήση ψηφιακών εργαλείων	Συχνή (10/20)	50	Χρήση βίντεο

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη σημασία της δημιουργικής παιδαγωγικής και των κοινοτήτων δημιουργίας στην καλλιέργεια συμμετοχικότητας, δημιουργικότητας και πολυτροπικών γραμματισμών στην προσχολική ηλικία. Οι θεωρητικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της συμπερίληψης, των πολυγραμματισμών και του επιστημονικού γραμματισμού εναρμονίζονται με τις προτεινόμενες δράσεις, προσφέροντας ένα εναλλακτικό μοντέλο μάθησης που απαντά στις ανάγκες όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως πολιτισμικού, γλωσσικού ή κοινωνικού υποβάθρου (Μάγος, 2022).

Ωστόσο, τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης δεν συμβαδίζουν απόλυτα με τις προσδοκίες της βιβλιογραφίας. Αυτό συμβαίνει, επειδή, παρά την αναγνώριση της αξίας των κοινοτήτων δημιουργίας, καταγράφονται ελλείψεις και δυσκολίες στην πρακτική εφαρμογή τους. Συγκεκριμένα, εντοπίζεται αδυναμία υλοποίησης δράσεων που σχετίζονται με την εξωστρέφεια του σχολείου και τη διασύνδεσή του με την τοπική κοινότητα. Η συνεργασία με γονείς και φορείς παραμένει αποσπασματική, ενώ η ενεργή εμπλοκή της οικογένειας στη μαθησιακή διαδικασία δεν είναι συστηματοποιημένη. Παράλληλα, παρατηρούνται φαινόμενα ανισοτήτων ως προς την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα η μητρική γλώσσα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών συχνά παραγνωρίζονται, περιορίζοντας τις δυνατότητες συμπερίληψης και ενίσχυσης της ταυτότητας (Νάσκου-Περράκη, 2012). Επιπλέον, η προσχολική εκπαίδευση εμφανίζει σημαντικές ελλείψεις στη βιωματική αξιοποίηση των υπαίθριων χώρων, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούνται στο έπακρο οι δυνατότητες που προσφέρει το φυσικό περιβάλλον ως εργαλείο μάθησης, συνεργασίας και δημιουργίας.

Σε όλες τις παραπάνω αδυναμίες εντοπίζονται δύο κρίσιμοι αιτιολογικοί παράγοντες. Από τη μία πλευρά, γίνεται λόγος για έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες και δημιουργικές πρακτικές, σε συνδυασμό με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης λόγω μακροχρόνιας έκθεσης σε χρόνιους αγχογόνους παράγοντες, όπως η διαχείριση πολυάριθμης τάξης, η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφερόντων από τους μαθητές και τις μαθήτριες, η καθυστέρηση των προσλήψεων και οι χαμηλές απολαβές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη σωματική, πνευματική και συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποίηση και την αποστασιοποίηση από τον χώρο εργασίας, με συνέπεια να δυσχεραίνεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Φλάμπουρας-Νιέτος κ.ά., 2018 ; Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022 ; Κόσυβας κ.ά., 2023). Μάλιστα, ο παράγοντας αυτός είναι

ιδιαίτερα επιβαρυντικός, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή μέση ηλικία και πολλαπλές ευθύνες, οπότε δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις, γεγονός που περιορίζει την παιδαγωγική καινοτομία (Κάμτσιος & Λώλης, 2016 ; Γεωργίου & Κάμτσιος, 2024).

Από την άλλη πλευρά, κορωνίδα της παθογένειας αποτελεί η διαχρονική υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης, η οποία οδηγεί σε ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, περιορισμένη πρόσβαση σε ψηφιακά και καλλιτεχνικά μέσα και έλλειψη κατάλληλων χώρων για δημιουργική και συμπεριληπτική μάθηση. Μάλιστα, πρόσφατες μελέτες (ΙΟΒΕ, 2019 ; Νομικού, 2023) αποδεικνύουν την παραπάνω θέση, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται τόσο η διδασκαλία όσο και η ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που αντικατοπτρίζει τις επιπτώσεις των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαίδευση. Πράγματι, οι πολιτικές λιτότητας των προηγούμενων χρόνων οδήγησαν σε περικοπές στη χρηματοδότηση, σε υποβάθμιση των δημόσιων σχολείων, στην αύξηση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα και τη μείωση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων (Γαλάνης, 2021 ; Χουλιάρα-Σιδερά, 2021 ; Λαζακίδου, 2025). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, η οποία κάνει λόγο για πλήρη απαξίωση της παιδείας, εστιάζοντας αφενός στην έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης από πλευράς των δήμων, επιβαρύνοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης και την καθημερινή λειτουργία των σχολικών μονάδων (2024), αφετέρου στις ακατάλληλες συνθήκες στέγασης προσχολικής εκπαίδευσης, επηρεάζοντας αρνητικά την ποιότητα της εκπαίδευσης (2025).

Συνεπώς, γίνεται άμεσα αντιληπτό πως, παρά την παιδαγωγική αξία των κοινοτήτων δημιουργίας, η εφαρμογή τους προσκρούει συχνά σε δομικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον απαιτείται πολιτική βούληση για την ενίσχυση της δημόσιας εκπαίδευσης με πόρους, επιμόρφωση και θεσμική στήριξη, προκειμένου να καλλιεργηθούν συνθήκες για παιδοκεντρικό, δημοκρατικό και συμμετοχικό σχολείο που προάγει την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και τη βιωματική μάθηση.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη δύναται να λειτουργήσει ως αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση οι οποίες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν σε θεματικές, όπως:

- την εφαρμογή συγκεκριμένων δημιουργικών μοντέλων, όπως η προσέγγιση Reggio Emilia ή η αξιοποίηση της STEAM μεθοδολογίας στην προσχολική ηλικία.
- την αποτίμηση της συμβολής του εξωτερικού περιβάλλοντος στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιώ.
- τη φωνή των παιδιών μέσα από βιωματικές τεχνικές, όπως ζωγραφική, αφήγηση, project-based learning.
- τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ σχολικών μονάδων αστικών και αγροτικών περιοχών ως προς τη συμπερίληψη και τη δημιουργικότητα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αναστασοπούλου, Ε., Ζυγούρη, Έ., & Καζταρίδου, Α. (2014). Κοινωνική μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 13 (2014), Ο.Μ.Ε.Ρ: 13-23. Ανακτήθηκε στις 09-04-2025 από https://www.researchgate.net/publication/334221977_KOINONIKE_MATHESE_KAI_KOINONIKES_DEXIOTETES_DIEREUNESE_TON_APOPSEON_TON_EKPAIDEUTIKON_PROSCHOLIKES_KAI_PROTOSCHOLIKES_ELIKIAS_GIA_TEN_EPHARMOGE_TOU_ANALYTIKOU_PROGRAMMATOS_STEN_ANAPTYXE_TON_KOINONIKON

Γάκης, Α. & Σταυρίδου, Α. (2025). Συμπερίληψη, πρακτικές και συνεργατική έρευνα δράσης (ΣΕΔ). Στο Επιστημονική επετηρίδα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Κορινθίας, τ. 19, 27-35. Κόρινθος: Συγγραφείς και Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. Ανακτήθηκε στις 09-04-2025 από https://dipe.kor.sch.gr/epistimoniki-epetirida-2/

Γαλάνης, Β. (2021). Νεοφιλελευθερισμός και εκπαίδευση. Στο CVP Παιδαγωγικής και εκπαίδευσης. Vipapharm. Ανακτήθηκε στις 06-04-2025 από https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/galanis-vasilis/neoliberalism-and-education-galanis-vasilis.htm

Γελαστοπούλου, Μ. (2020). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος μαθητών/τριών με αναπηρίες στην προσχολική εκπαίδευση: μία πολυμεθοδική ερευνητική προσέγγιση του ρόλου και της σημασίας του στο πλαίσιο της ειδικής ενταξιακής εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 04-04-2025 από https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=47645&lang=el

Γεωργίου Ε., & Κάμτσιος Σ. (2024). Στρεσογόνοι παράγοντες, επαγγελματική εξουθένωση και ανθεκτικότητα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και του ρόλου των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Στο Έρευνα στην Εκπαίδευση, τ. 13 (1), 125–147. Ανακτήθηκε στις 03-04-2025 από https://doi.org/10.12681/hjre.36445

Δερμιτζάκη, Ε. (2017). Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν. Ανάπτυξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Αθήνα: Gutenberg.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2024). Η υποχρηματοδότηση και κατάργηση των σχολικών επιτροπών οδήγησαν σε οικονομική ασφυξία των σχολείων. Επαρκής κρατική χρηματοδότηση για την κάλυψη του συνόλου των αναγκών. Ανακτήθηκε στις 03-04-2025 από https://doe.gr/%ce%b7-%cf%85%cf%80%ce%bf%cf%87%cf%81%ce%b7%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%bf%ce%b4%cf%8c%cf%84%ce%b7%cf%83%ce%b7-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%ba%ce%b1%cf%84%ce%ac%cf%81%ce%b3%ce%b7%cf%83%ce%b7-%cf%84%cf%89%ce%bd/

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2025). Αποτύπωση των συνθηκών στέγασης των νηπιαγωγείων. Ανακτήθηκε στις 03-04-2025 από https://doe.gr/%ce%b1%cf%80%ce%bf%cf%84%cf%8d%cf%80%cf%89%cf%83%ce%b7-%cf%84%cf%89%ce%bd-%cf%83%cf%85%ce%bd%ce%b8%ce%b7%ce%ba%cf%8e%ce%bd-%cf%83%cf%84%ce%ad%ce%b3%ce%b1%cf%83%ce%b7%cf%82-%cf%84%cf%89%ce%bd-%ce%bd/

Δρεμέτσικα Β. (2020). Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης τ. 8, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 222–235. Ανακτήθηκε στις 05-04-2025 από https://doi.org/10.12681/edusc.2670

Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών. (2019). Εκπαίδευση στην Ελλάδα: κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης. Αθήνα: Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (ΙΟΒΕ). Ανακτήθηκε στις 02-04-2025 από https://iobe-wp.gr/education/%ce%b5%ce%be%ce%ad%ce%bb%ce%b9%ce%be%ce%b7-%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%b4%ce%b7%ce%bc%cf%8c%cf%83%ce%b9%ce%b1%cf%82-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b9%ce%b4%ce%b9%cf%89%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae%cf%82-%ce%b4%ce%b1/

Καζαντζίδου, Δ. (2022). Επιστημονικός γραμματισμός και εναλλακτικές ιδέες σε έννοιες των φυσικών επιστημών που δημιουργούν παιδικά βιβλία μυθοπλασίας περιβαλλοντικού

περιεχομένου: μια ανάλυση περιεχομένου. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 04-04-2025 από https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=53154&lang=el

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί (Ν. Γεωργίου, Μετάφρ.). Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, 214-216.

Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. Στο Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων τ. 9, 40-87. Ανακτήθηκε στις 02-04-2025 από https://www.researchgate.net/publication/304339580_Bionoun_oi_Ellenes_ekpaideutikoi_ten_epangelmatike_exouthenose_o_rolos_ton_demographikon_charakteristikon_kai_ton_kathemerinon_stresogonon_erethismaton

Κοσμά, Γ.Μ. (2020). Θεατρικές μέθοδοι και η διδακτική αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: το παράδειγμα του Μανδύα του Ειδικού. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε στις 09-04-2025 από https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47811

Λαζακίδου, Γ. (2025). Η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων σε ευρωπαϊκές χώρες του νότου και του βορρά- Οι προοπτικές για την Ελλάδα. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 05-04-2025 από https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/17531

Λιθοξοπούλου Σ., & Γεράκη Α. (2022). Η επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στο Επιστήμες Αγωγής, τ. 1 (2022), 31–52. https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/view/1573/1460

Μάγος, Κ. (2022). Το πέταγμα του Ερόλ. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ), Διαπολιτισμική εκπαίδευση: ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα (τόμ. 1). Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, 252-262.

Μπράιλας, Α. & Παπαχριστόπουλος, Κ. (2021). Κοινότητες, ριζωματική μάθηση και μοντέλα αξιολόγησης: Μια κριτική οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Α. Λιονταράκης (Επιμ.), Πρακτικά 11ο συνέδριο για την ανοικτή και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση: εμπειρίες, προκλήσεις, προοπτικές (τομ. 11). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 90-103. Ανακτήθηκε στις 09-04-2025 από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3464/3708

Νάσκου-Περράκη, Π. (2012). Κώδικας διεθνών πράξεων προστασίας δικαιωμάτων του ανθρώπου. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία.

Νομικού, Χ. (2023). Όψεις των επιπτώσεων των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαίδευση. Οι απόψεις των δασκάλων των ΔΥΕΠ. Στο Κριτική Εκπαίδευση 4 (2023), 71-94. Ανακτήθηκε στις 02-04-2025 από https://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/article/view/2421/2057

Ξανθάκου, Γ. (2011). Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία. Αθήνα: Διάδραση.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Νηπιαγωγείου. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 03-04-2025 από https://blogs.sch.gr/gkanellaki/analytiko-programma-spoydon-nipiagogeioy-kai-odigos-nipiagogoy-2021/

Σακελλαρίου, Μ., Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου, Α. (2010). Ηθική και εκπαίδευση: διλήμματα και προοπτικές. Αθήνα: Κριτική.

Συκάς, Θ. (2024). Ηθική εκπαίδευση, μάθηση και ανάπτυξη. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Φλάμπουρας- Νιέτος, Η. Φ., Παπαβαγγέλη, Σ., Ζουρνατζή, Ε., & Κουστέλιος, Α. (2018). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ ιδευτικός κύκλος, 6 (1), 50-64. https://educircle.gr/wp-content/uploads/2017/06/teyxos_6_1_4.pdf

Φούκας, Β. (2014). Παιδική ηλικία και παιδαγωγική θεωρία στην Ελλάδα (18ος αι-Μεσοπόλεμος): από τη θεωρία του ''μικρού ενήλικα'' στη διδασκαλία της ''ψυχολογίας του παιδιού''. Στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57 (2014). Αθήνα: Διάδραση, 43-58. Ανακτήθηκε στις 02-04-2025 από https://www.researchgate.net/publication/349004432_Phoukas_B_Paidike_elikia_kai_paidagogike_theoria_sten_Ellada_18os_aionas_-_Mesopolemos_Apo_te_theoria_tou_'mikrou_enelika'_ste_didaskalia_tes_'psychologias_tou_paidiou'_Paidagogike_Epitheorese_tch_57_

Φύκαρης Ι. Μ. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. Στο Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. 9 (2), 99–128. Ανακτήθηκε στις 02-04-2025 από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/9223

Χαραλάμπους, Κ. (2021). Συνδιδακαλία: ο συνοδοιπόρος της συμπερίληψης. Έρκυνα, 23 (2021), 109-127. Ανακτήθηκε στις 09-04-2025 από https://www.researchgate.net/publication/357435057_Syndidaskalia_O_synodoiporos_tes_symperilepses

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), Γλώσσα και Λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο, 35-52.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων. Στο Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ), Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω, 7-71.

Χουλιάρα-Σιδερά, Π. (2021). Οικονομική οργάνωση των σχολικών μονάδων. Στο Culture- Journal of culture in tourism, art and education τ. 1 (1), 74-82. Ανακτήθηκε στις 03-04-2025 από https://pasithee.library.upatras.gr/culture/article/view/4250/4198

Χριστοδούλου, Μ. (2022). Η αιτιακή εξήγηση μέσα από τις μελέτες περίπτωσης. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Burnard, P. and White, J. (2008). Creativity and performativity: counterpoints in British and Australian education. British Educational Research Journal, 34 (5), 667- 682. Ανακτήθηκε στις03-04-2025από https://www.researchgate.net/publication/240530600_Creativity_and_performativity_Counterpoints_in_British_and_Australian_Education

Craft, A. (Ed.). (2005). Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas (1st ed.). London: Routledge. Ανακτήθηκε στις 05-04-2025 από https://doi.org/10.4324/9780203357965

Landi, L. & Pintus, A. (2022). A critical approach to the Reggio Emilia Approach. Educazione giornale di pedagogia critica, 11 (1), 107-125. Ανακτήθηκε στις 09-04-2025 από https://www.giornaledipedagogiacritica.it/index.php/gdpc/issue/view/23

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. London: Cambridge University Press.

Ravanis, K. (2021). The Physical Sciences in Early Childhood Education: theoretical frameworks, strategies and activities. Journal of Physics: Confer-ence Series, 1796. Ανακτήθηκε στις 05-04-2025 από https://www.researchgate.net/publication/350499533_Ravanis_K_2021_The_Physical_Sciences_in_Early_Childhood_Education_theoretical_frameworks_strategies_and_activities_Journal_of_Physics_Conference_Series_1796_012092

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 04-04-2025 από https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation at school (pp. 301–322). Routledge/Taylor & Francis Group. Ανακτήθηκε στις 02-04-2025 από https://doi.org/10.4324/9780203879498

ΔΙΚΤΥΟ ΛΕΣΧΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ "ΜΠΛΕ ΑΛΩΝΙ": Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΩΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ, ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ)

Βουμβουράκη Χριστίνα
Συντονίστρια δικτύου λεσχών ανάγνωσης "μπλε αλώνι"

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η διερεύνηση των δυνατότητων και των προκλήσεων μιας προσπάθειας να ιδωθεί, με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών. η εμπειρία της ανάγνωσης ως μια ελεύθερη συλλογική εξερεύνηση και να προκύψουν συμπεράσματα εφαρμοσιμότητας, οργάνωσης και λειτουργίας χρήσιμα για κάθε ανάλογο εγχείρημα. Περιγράφεται η οργάνωση του δικτύου λεσχών ανάγνωσης «μπλε αλώνι», που αριθμεί σήμερα 8 αυτό-οργανωμένες ομάδες ανάγνωσης ανά την Ελλάδα (Θεσσαλονίκη, Σέρρες, Αθήνα, Ορμένιο, Καβάλα, Ηράκλειο, Βίτσα, Κιάτο), με διαφορετικό προφίλ η καθεμιά και επιχειρείται η συγκριτική παρουσίαση όλων των ομάδων για να συναχθούν συμπεράσματα που αφορούν τα μεγέθη και τη σύσταση των ομάδων, τη συχνότητά συναντήσεων, τον τρόπο συντονισμού/συμμετοχής, την τοποθεσία συνάντησης και την λειτουργία των παράλληλων δράσεων.

Λέξεις κλειδιά: λέσχες ανάγνωσης, συλλογική μάθηση, δίκτυο, αυτό-οργανωμένες ομάδες, ελεύθερα προσβάσιμο υλικό, κοινό κτήμα

1. Εισαγωγή

Λογοτεχνία για όλους, δηλαδή λογοτεχνία παντού. Με αυτό το σκεπτικό δημιουργήθηκε το δίκτυο λεσχών ανάγνωσης «μπλε αλώνι», που αριθμεί ήδη 7 αυτό-οργανωμένες ομάδες ανάγνωσης ανά την Ελλάδα (Θεσσαλονίκη, Σέρρες, Αθήνα, Ορμένιο, Καβάλα, Ηράκλειο, Βίτσα), με διαφορετικό προφίλ η καθεμιά. Στο παρόν κείμενο γίνεται μια συνοπτική περιγραφή του δικτύου και κάθε ομάδας ξεχωριστά, με στόχο να διερευνηθούν οι δυνατότητες και οι προκλήσεις μιας προσπάθειας να ειδωθεί -με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών- η εμπειρία της ανάγνωσης ως μια ελεύθερη συλλογική εξερεύνηση και να προκύψουν συμπεράσματα εφαρμοσιμότητας, οργάνωσης και λειτουργίας, χρήσιμα για κάθε ανάλογο εγχείρημα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Περιγραφή του δικτύου «μπλε αλώνι»

Το δίκτυο λεσχών ανάγνωσης «μπλε αλώνι» αποτελείται ομάδες ανάγνωσης και ακρόασης ελεύθερα προσβάσιμων ψηφιακών και ηχητικών βιβλίων (audio books / e-books), σε συνδυασμό με συνοδευτικό υλικό που υπάρχει online (διαλέξεις, συζήτησες, παρουσιάσεις, άρθρα, συνεντεύξεις, podcast, παραστάσεις).

Το υλικό είναι οργανωμένο έτσι να μπορεί εύκολα οποιοσδήποτε βιβλιόφιλος, χωρίς απαραίτητα να είναι guru των βιβλίων, μόνος ή με τη βοήθεια φίλων ή σε ένα πιο οργανωμένο πλαίσιο όπως μια βιβλιοθήκη, ένας σύλλογος ή ένα βιβλιοπωλείο, μπορεί να φτιάξει μια ομάδα που θα διαβάζει, θα ακούει και θα βλέπει το διαθέσιμο υλικό ως έναυσμα για μια εξερεύνηση και θα συναντιέται μια φορά το μήνα για συζήτηση.

Οι βασικές διαφοροποιήσεις ενός «μπλε αλωνιού» από μια τυπική λέσχη ανάγνωσης είναι:

- Το προτεινόμενο υλικό είναι άμεσα, ελεύθερα προσβάσιμο online, χωρίς κόστος από κάθε σημείο του πλανήτη.

- Το υλικό δεν αφορά ένα συγκεκριμένο βιβλίο, αλλά καλύπτει την εργο-βιογραφική ταυτότητα του κάθε λογοτέχνη ή μια θεματική.
- Υπάρχει μια ευρύτερη πανελλήνια κοινότητα που μπορεί να διαντιδρά γύρω από κοινά θέματα, 7 «μπλε αλώνια» σε Θεσσαλονίκη, Σέρρες, Αθήνα, Ορμένιο, Καβάλα, Ηράκλειο, Βίτσα (Ζαγοροχωρια)
- Ενθαρρύνεται η ελεύθερη προσέγγιση του θέματος.

Η ιδέα ξεκίνησε από τη Θεσσαλονίκη με στόχο να ανοιχτεί η δράση σε πολλές κατευθύνσεις με τη δημιουργία ενός δικτύου σε πολλά μέρη στην Ελλάδα και σε ελληνικές κοινότητες στο εξωτερικό. Υπήρχε εξ αρχής η πρόθεση να δημιουργηθούν πολλές ομάδες που θα αξιοποιούσαν την οργάνωση του ελευθέρα διαθέσιμου υλικού ανάγνωσης και του συνοδευτικό υλικού.

2.2. Οι σύγχρονες ανάγκες και οι ευρύτεροι στόχοι

Το «μπλε αλώνι» λειτουργεί ως μια εκδοχή λέσχης ανάγνωσης προσαρμοσμένης στη σύγχρονη ζωή στην πόλη και εκμεταλλευόμενης νέα μέσα ανάγνωσης (audio books / e-books) και διάδρασης (facebook group, spotify playlists).

Οι ανάγκες που έρχεται να καλύψει :

- αδυναμία συγκέντρωσης
- έλλειψη κινήτρου
- λίγα χρήματα
- καθιστική ζωή
- μοναχικότητα

και κυρίως προσπαθεί να δει την εμπειρία ανάγνωσης ως μια εξερεύνηση στην όποια ο καθένας και η καθεμία επιλέγει ελεύθερα μέχρι που θέλει να εμβαθύνει.

Βασικός στόχος είναι να φτάσει η λογοτεχνία παντού. Πιο συγκεκριμένα:

- να δημιουργηθούν πολλές βιβλιοφιλικές κοινότητες μάθησης, διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών
- να προσεγγιστούν νεαροί αναγνώστες σε διάφορα επίπεδα εμπλοκής με την ανάγνωση
- να διευκολυνθεί ο ψηφιακός γραμματισμός των μεγαλύτερων σε ηλικία αναγνωστών
- να προσφερθεί ένα εργαλείο συνοχής για μικρές κοινότητες στο εξωτερικό ή στο εσωτερικό της χώρας, ακόμα και σε απομακρυσμένες περιοχές
- να διαμορφωθεί ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογικής μάθησης
- να γίνει η ανάγνωση εμπειρία
- να διεκδικηθεί από κοινού ο δημόσιος χώρος (τόσο στον αστικό όσο και στον ψηφιακό χώρο)
- να παρακινηθούν φορείς, ομάδες και δημιουργοί για την παραγωγή ελεύθερου υλικού ανάγνωσης και ακρόασης

2.3. Το προτεινόμενο υλικό ανάγνωσης, ακρόασης, θέασης

Τα «μπλε αλώνι» διαμεσολαβεί ώστε υλικό που βρίσκεται στο διαδίκτυο να οργανωθεί για να χρησιμοποιηθεί εύκολα από κοινού από περισσότερες ομάδες. Το υλικό που υπάρχει ελεύθερα διαθέσιμο προς ακρόαση ή ανάγνωση αφορά κυρίως κλασσικά έργα, οπότε όσοι βρίσκονται στα πρώτα βήματα της επαφής τους με τον χώρο της λογοτεχνίας χτίζουν τις βάσεις τους, ενώ οι έμπειροι αναγνώστες επιστρέφουν με άλλο μάτι πια σε κείμενα που διάβασαν παλαιότερα, φτάνοντας πια σε μεγαλύτερο βάθος. Η πρόσβαση στο προτεινόμενο υλικό ανάγνωσης ακρόασης γίνεται με την χρήση υπολογιστή ή ενός smartphone.

Το υλικό οργώνεται με εστίαση σε λίγα συγκεκριμένα κείμενα, ηχητικά ή οπτικά αρχεία, αλλά παρέχεται συνοδευτικά πληθώρα υλικού προς εξερεύνηση. Κάθε «μπλε αλώνι» αυτο-οργανώνεται είτε ακολουθώντας βήμα βήμα ως προς τις αναγνώσεις την πορεία του αρχικού (της Θεσσαλονίκης),

είτε συνθέτοντας από τα διαθέσιμα προγενέστερα βήματα διαφορετική πορεία ή και προσθέτοντας καινούρια βήματα που εντάσσονται κάθε φορά και αυτά στη δεξαμενή δεδομένων, για χρήση από όλες τις ομάδες.

Κάθε ομάδα μπορεί να διαλέξει το σημείο που θα εστιάσει ή τον τρόπο προσέγγισης. Η γενική κατεύθυνση θέλει το κάθε μέλος να ενθαρρύνεται να προσεγγίσει τον κάθε συγγραφέα με όποιον τρόπο βρίσκει πιο γόνιμο ή κατάλληλο, ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο, τα διαθέσιμα βιβλία (αξιοποιώντας τις προσωπικές ή δημόσιες βιβλιοθήκες) και την προσωπική του αναγνωστική πορεία.

Επίσης, επιπλέον των καθιερωμένων συναντήσεων υποστηρίζεται κάθε πρωτοβουλία για βιβλιοφιλικές δράσεις από τις ομάδες, με την προϋπόθεση της δωρεάν συμμετοχής.

2.4. Τα κοινά εργαλεία

Για την αξιοποίηση του κοινού υλικού τα εργαλεία των ομάδων είναι:

- Ένα blog: https://blealoni.blogspot.com, όπου κοινοποιείται το προτεινόμενο υλικό και τα νέα του δικτύου
- Μια ομάδα στο facebook: μπλε αλώνι, όπου ανεβαίνει υλικό σχετικό με τον συγγραφέα του μήνα και δίνεται δυνατότητα να διαντιδρούν τα μέλη όλων των ομάδων
- Ενημέρωση συντονιστών με ομαδικά e-mail
- Ετήσια δράση κάθε Οκτώβρη πχ: 1 χρόνος μπλε αλώνι συζήτηση online «Η ανάγνωση και οι κοινότητες ανάγνωσης στην ψηφιακή εποχή»
- Διαδικτυακή ομάδα ανάγνωσης που στοχεύει στη σύνδεση μεταξύ των ομάδων και στη διερεύνηση μιας διαφορετικής εμπειρίας ανάγνωσης. Η αργή, αβίαστη ανάγνωση σε μια εποχή που «τρέχει» έχει ως στόχο την βαθύτερη κατανόηση και την απόλαυση του κειμένου. Διαβάσαμε το «Μαγικό Βουνό» του Τόμας Μαν σε συνολικά επτά –7 –συναντήσεις.

3. Συνοπτική Περιγραφή ομάδων

Κάθε «μπλε αλώνι» έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και αυτο-οργανώνεται με βάση τις συνθήκες και τις ανάγκες της. Οι συντονιστές κάθε ομάδας είναι υπεύθυνοι για τη συγκρότηση τους, για τον προσδιορισμό του τόπου και της ώρας συνάντησης, για την ενημέρωση των μελών για το κάθε επικείμενο ραντεβού συνάντησης και για το συντονισμό της κουβέντας. Η μοναδική κοινή αυστηρή προϋπόθεση είναι η συμμετοχή να είναι δωρεάν.

3.1 Μπλε αλώνι - Θεσσαλονίκη

Στη Θεσσαλονίκη δραστηριοποιείται η ομάδα που λειτούργει ως γεννήτρια υλικού. Κάνοντας την πρεμιέρα της τον Οκτώβριο του 2022, κάθε μήνα εισάγει μια καινούρια θεματολογία με την συγκρότηση ενός προτεινόμενου υλικού γύρω από ένα συγγραφέα ή κάποιο θέμα (πχ Αφρική). Η ομάδα έχει ως παράπλευρο στόχο να εμπλακεί με την πόλη με δυναμικό τρόπο, όποτε δεν έχει σταθερή βάση και δίνει κατά καιρούς το παρόν σε γεγονότα της πόλης.

- Συναντήσεις μηνιαίες, 11 φορές τον χρόνο
- Ανοιχτή προσέλευση κοινού με σταθερό πυρήνα περίπου 15 ατόμων, ως επί το πλείστον έμπειρων αναγνωστών
- Μέγιστος αριθμός συμμετεχόντων σε συνάντηση 70 άτομα
- Εναλλαγές τόπων συνάντησης, ενίοτε με ατμόσφαιρα σχετική με τη θεματολογία. Επιλέγονται εξωτερικοί (πχ. Παραλία της Θεσσαλονίκης, Πάρκο Τσέπης της Γειτονιάς της Σβώλου, Σινέ Άλεξ) ή εσωτερικοί χώροι (πχ. βιβλιοθήκη του Goethe Institute, OK!Thess Innovation Hub,Μουσείο Φωτογραφίας)
- Συνδιαμόρφωση περιεχομένου συνάντησης από πολλά μέλη της ομάδας
- Διαφορετικές προσεγγίσεις ανά περίπτωση: προσκεκλημένοι ομιλητές, συνδυασμός με έκθεση, εκδρομή - επίσκεψη σε αρχείο λογοτέχνη

- Συμμετοχή με δράσεις σε φεστιβάλ (Φεστιβάλ κινηματογράφου, Thessaloniki Design Week) ή γιορτές της πόλης («Δείπνο της Άνοιξης»)

3.2 Μπλε αλώνι – Σέρρες

Μεγάλη η συμβολή της ομάδας στη δημιουργία του δικτύου, δεδομένου ότι με τη λειτουργία της λίγες μόνο εβδομάδες μετά την πρεμιέρα της Θεσσαλονίκης απέδειξε ότι η αρχική ιδέα του δικτύου ήταν υλοποιήσιμη.

- Ακολουθεί τα βήματα της Θεσσαλονίκης με μικρές διαφοροποιήσεις.
- Συναντήσεις 1 φορά το μήνα περίπου, με παύση το καλοκαίρι
- Ομάδα με μικρότερο μέσο όρο ηλικίας μελών
- Ολιγομελής ομάδα
- Μεγάλη οικειότητα μεταξύ των μελών
- Μεγάλη ανεξαρτησία, οι συντονιστές χρησιμοποιούν χωρίς διαμεσολάβηση το υλικό και κάνουν αναρτήσεις στο blog
- Υπάρχουν 3 συντονίστριες, κάτι που κάνει πιο εύκολη τη διαχείριση
- Σταθερό στέκι για ένα διάστημα, καιρού επιτρέποντος συναντήσεις έξω στη φύση
- Υπάρχει η διάθεση για πειραματισμό με προσκεκλημένους και εναλλαγή τύπων συνάντησης

3.3 Μπλε αλώνι – Αθήνα

Με την ομάδα της Αθήνας η ιδέα πέρασε από τον Βορρά στο Νότο και δοκιμάστηκε σε ένα πολύ έμπειρο κοινό, σε ένα απαιτητικό περιβάλλον με πολλές αξιόλογες ενεργές λέσχες και με μια ιδιαίτερη συνθήκη: εξαιτίας των αποστάσεων και του έντονου τρόπου ζωής είναι πολύ πιο δύσκολη η κινητικότητα.

- Η ομάδα ακολουθεί σπάνια τα βήματα της Θεσσαλονίκης, δημιουργεί θεματολογία σε συνεννόηση με το κεντρικό μπλε αλώνι
- Υπάρχει ευελιξία στο πρόγραμμα συναντήσεων, κάθε φορά ανακοινώνεται η επόμενη με μεγάλη παύση το καλοκαίρι
- Είναι περισσότερο εστιασμένη θεματολογικά πχ «ο αισθητισμός σλειτουργει απολύτως συμπληρωματικά.
- Υπάρχει μια σταθερή βάση (καφέ Έναστρον), αλλά γίνονται και κάποιες εναλλαγές (Εθνικός Κήπος, Ατελιέ Ιωσηφίνας Κοσμά)
- Υπάρχει μια κεντρική εισήγηση κάθε φορά, γίνεται προσπάθεια για εναλλαγή των εισηγητών μέσα από τα μέλη της ομάδας
- Έχει αναλάβει πρωτοβουλία για πολλές δράσεις (κοινή διαδικτυακή ανάγνωση, εργαστήριο δημιουργικής γραφής και ανάγνωσης εφήβων)

3.4 Μπλε αλώνι - Ορμένιο Έβρου

Η ομάδα του Έβρου απέδειξε ότι η ιδέα μπορεί να φτάσει παντού, ακόμη και στη βορειότερη κατοικημένη περιοχή της Ελλάδας. Πρόκειται για ακριτική περιοχή, με λίγους κάτοικους. Οι περισσότερες συμμετέχουσες είχαν πριν περιορισμένη επαφή με τη λογοτεχνία.

- Η ομάδα ακολουθεί συνήθως προγενέστερα βήματα της Θεσσαλονίκης, με προσαρμογή στο εύρος του προτεινομένου υλικού για να μην δημιουργηθεί χάος με την πληροφορία
- Η επικοινωνία για την οργάνωση υλικού γίνεται μέσω ειδικής ανάρτησης στο blog που κοινοποιείται στα social media.
- Συμμετέχουν κυρίως ηλικιωμένες γυναίκες.
- Πολύ μεγάλη και ένθερμη συμμέτοχη ατόμων.

- Υπάρχει ευελιξία στο πρόγραμμα συναντήσεων, συνήθως μια συνάντηση κάθε 1.5-2 μήνες με παύση το καλοκαίρι
- Η συντονίστρια, χωρίς ειδικές γνώσεις, αλλά με πολύ δυναμισμό και μεγάλη αγάπη για τον τόπο της, έχει αξιοποιήσει το δυναμικό του χωριού και των γύρω χωρίων του Τρίγωνου ώστε να γίνεται σε κάθε συνάντηση ανοιχτό σεμινάριο / παρουσίαση του κάθε συγγραφέα
- Οι συναντήσεις γίνονται σε διάφορες τοποθεσίες σε όλα τα χωριά του Τριγώνου
- Συνήθως η κάθε συνάντηση μετατρέπεται σε συμπόσιο. Όλες/όλοι έχουν κάτι μαζί τους για κέρασμα
- Τον δεύτερο χρόνο λειτουργίας έχουν οργανωθεί πολλές παρουσιάσεις βιβλίων συγγραφέων που συνδέονται με τον συγκεκριμένο τόπο
- Έχει γίνει δράση σε συνεργασία με το Δημοτικό Σχολείο Δικαίων
- Στήνεται βιβλιοθήκη στο χωριό

3.5 Μπλε αλώνι – Καβάλα

Η ομάδα της Καβάλας έχει την πιο καθολική εμπλοκή των μελών της στη διαμόρφωση του περιεχομένου των συναντήσεων. Λειτούργει με περιορισμένο αριθμό μελών, αλλά κάθε μέλος έχει κάθε φορά κάτι να προσθέσει, συνδιαμορφώνοντας ενεργά την κάθε συνάντηση.

- Η ομάδα ακολουθεί με ελάχιστες εξαιρέσεις τα βήματα της Θεσσαλονίκης
- Η επικοινωνία για την οργάνωση υλικού γίνεται μέσω e-mail
- Ευκίνητη, ολιγομελής, κλειστή ομάδα
- Πολλά από τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν και σε άλλες λέσχες
- Ενεργή συμμετοχή όλων των μελών
- Οι συναντήσεις γίνονται σε διάφορες τοποθεσίες μέσα στην πόλη
- Υπάρχει εξοικείωση με την κοινή ομάδα στο facebook και ενεργή συμμετοχή
- Πολλά μέλη της ομάδας έχουν επισκεφτεί συναντήσεις της ομάδας Θεσσαλονίκης

3.6 Μπλε αλώνι – Ηράκλειο

Στην ομάδα του Ηρακλείου έγινε πιλοτικά η πρώτη προσέγγιση με online κάλεσμα και έγιναν αρχικά online συναντήσεις και υβριδικές με αποτέλεσμα να μην έχει διαμορφωθεί ακόμη ο χαρακτήρας της ομάδας και να υπάρχει αστάθεια στις συναντήσεις σε πολλά επίπεδα.

- Ακολουθεί με διαφορετική σειρά την υπάρχουσα θεματολογία. Έχουν γίνει προτάσεις για νέα θέματα.
- Από την αρχή δόθηκε και δυνατότητα για online ή υβριδικές συναντήσεις
- Μικρή ομάδα με μέλη και από άλλες τοποθεσίες της Κρήτης (λόγω της online δυνατότητας).
- Υπάρχει εξ αρχής έντονη η κουλτούρα του ανοιχτού περιεχομένου
- Τα μέλη είναι εξοικειωμένα με τους υπολογιστές και φαίνεται πως αξιοποιούν το υλικό
- Δεν υπάρχει ακόμη διαντίδραση με την κοινή ομάδα στο facebook

3.7 Μπλε αλώνι – Βίτσα Ιωαννίνων (Ζαγοροχωρια)

Πρόκειται και πάλι για μια απομονωμένη περιοχή, πιο κεντρική από το Ορμένιο, με τα χωριά όμως να απέχουν πολύ μεταξύ τους, λόγω της ορεινής τοποθεσίας που διαμορφώνει ανάλογα τοοδικό δίκτυο. Η Βίτσα αποτελεί μια πολύ ιδιαίτερη περίπτωση για δυο κυρίως λόγους. Υπάρχει συγκεκριμένη έδρα με προφίλ που ταιριάζει στη φιλοσοφία του δικτύου και υπάρχει το σκεπτικό τοπικη συνάντηση να υλοποιείται μία φορά το χρόνο, να γίνει κάτι σαν θεσμός.

- Συνάντηση ανοικτή στο κοινό μία φορά το χρόνο, στα τέλη Αύγουστου
- Η οργάνωση υλικού γίνεται πολύ νωρίτερα και συνδέεται με τον συγκεκριμένο τόπο
- Υπάρχει πραγματικό αλώνι στις εγκαταστάσεις

- Υπάρχει πλήρης οπτικοακουστικός εξοπλισμός
- Προβλέπεται η ύπαρξη προσκεκλημένου
- Υπάρχει μειωμένη διαντίδραση με το κοινό
- Μικρή συμμετοχή σε αριθμό ατόμων, δύσκολη πρόσβαση
- Το δέσιμο με τον τόπο κάνει την εμπειρία πολύ ιδιαίτερη
- Στην πρεμιέρα έγινε άτυπα τόπος συνάντησης των μελών άλλων μπλε αλωνιών

3.8 Μπλε αλώνι – Κιάτο

Πρόκειται για την πιο προσφατη ομάδα, που δημιουργηθηκε με την απόφαση μιας υφιστάμενης ομάδας ανάγνωσης, σε μια προσπάθεια για ανανέωση και εξερευνση αλλων τρόπων προσέγισης.. Υπάρχει συγκεκριμένη έδρα σε ένα βιβλιοπωλειο. Από την αρχή διαφαίνεται η διάθεση για διευρυνση της θεματολογίας, με προτάσεις για συγκεκριμενους συγγραφεις.

- Συνάντηση είναι ανοικτή, με έδρα το βιβλιοπωλείο
- Η οργάνωση υλικού γίνεται σε συνεννοηση με την κεντρική ομάδα
- Υπάρχει η διάθεση για διευρυνση της θεματολογίας με πιο ιδιαιτερες περιπτώσεις (Κοτζιούλας) ή πιο συγχρονους συγγραφεις (Σαραμανγκου).
- Ενεργή συμμετοχή πολλών μελών
- Μέλη της ομάδας έχουν επισκεφτεί συναντήση της ομάδας Θεσσαλονίκης
- Οργανώνονται εκδηλώσεις λογοτεχνικου περιεχομένου.

4. Συμπεράσματα

Αναλύοντας και συγκρίνοντας τα δεδομένα της κάθε ομάδας του δικτύου προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά την προσπάθεια να ιδωθεί η ανάγνωση ως μια ελεύθερη συλλογική εξερεύνηση. Συνολικά φαίνεται το εγχείρημα να είναι μια ιδέα ευέλικτη που μπορεί να προσαρμοστεί σε πολλές διαφορετικές συνθήκες και να δημιουργήσει ενδιαφέρουσες προοπτικές.

Οι ομάδες μπορεί να είναι είτε ανοικτές, με ελεύθερη προσέλευση, είτε κλειστές. Οι ανοικτές ομάδες ανανεώνονται με την εναλλαγή του τόπου συνάντησης και την ευρύτερη κοινοποίηση των συναντήσεων του μήνα. Σε αυτή την περίπτωση μια σταθερή λογική των συναντήσεων βοηθάει σε μια πιο συνεκτική οπτική της δράσης. Η ανοικτότητα της πρόσβασης δημιουργεί δυσκολίες στην επιλογή των χώρων συνάντησης και της εξασφάλισης βέλτιστων συνθηκών ακρόασης, ορατότητας, συμμετοχής. Ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων ενδέχεται να προσέρχεται χωρίς προετοιμασία, ως ακροατήριο. Οι κλειστές ομάδες εμφανίζουν μεγαλύτερη οικειότητα μεταξύ των μελών και πιο ενεργή συμμετοχή της πλειοψηφίας τους, αλλά οι ανοικτές ομάδες έχουν μεγαλύτερη ποικιλία σε απόψεις και εκπλήξεις που εμπλουτίζουν τις συναντήσεις. Κάτι που έχει γίνει αρκετές φορές σε κάθε περίπτωση είναι η επίσκεψη κάποιου μέλους μιας ομάδας σε συνάντηση άλλης ομάδας. Αδιαμφισβήτητα, η ανοικτότατα βοηθάει περισσότερο το δίκτυο να αναπτυχθεί και σε άλλες τοποθεσίες.

Ως προς το μέγεθος, οι μικρές ομάδες είμαι πιο ευέλικτες σε σημείο που μια συνάντηση να μπορεί ακόμα και πραγματοποιηθεί περπατώντας. Συνήθως οι μικρές ομάδες είναι κλειστές ομάδες ατόμων που γνωρίζονται προγενέστερα και διαμορφώνουν περισσότερο ασφαλή περιβάλλοντα για ανάπτυξη προσωπικών σκέψεων. Οι μικρές ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο στην αρχή, αν μειωθεί η προσέλευση σημαντικά πριν προλάβει να εδραιωθεί η ομάδα. Μεγάλη ομάδα, σημαίνει πολλαπλότητα στις απόψεις, αλλά και ευκαιρία γνωριμιών με άτομα που έχουν κοινά ενδιαφέροντα.

Σε σχέση με τη συχνότητα των συναντήσεων οι περισσότερες ομάδες ακολουθούν τη λογική της μηνιαίας συνάντησης. Το διαθέσιμο υλικό είναι πια αρκετό ώστε να υπάρχει μεγάλη ευελιξία στις επιλογές. Συναντήσεις λιγότερο συχνά από μία φορά τον μήνα ή με ασταθή ρυθμό βάζουν σε κίνδυνο την συνοχή της ομάδας. Υπάρχει όμως και η δυνατότητα εποχιακής δράσης της ομάδας, ακόμη και ετήσιας συνάντησης, όπως έγινε στην περίπτωση της Βίτσας, με τη λογική του

εμπλουτισμού της πολιτιστικής ζωής της περιοχής. Οι περισσότερες ομάδες ανακοινώνουν στο τέλος κάθε συνάντησης το επόμενο ραντεβού της ομάδας.

Σχετικά με το ποιος μπορεί να είναι συντονιστής, στην περίπτωση του ενός ατόμου είναι πιο εύκολη η λήψη κάποιων πρακτικών αποφάσεων, αλλά είναι περισσότερος ο απαιτούμενος χρόνος ενασχόλησης. Όταν μοιράζονται οι ευθύνες, γίνεται πιο εύκολο το έργο του συντονισμού, αρκεί να υπάρχουν συγκεκριμένοι ρόλοι ή εναλλαγή στη ανάληψη ρόλων. Στην δεύτερη περίπτωση γίνεται λιγότερο δεσμευτική η παρουσία και δεν επηρεάζεται η λειτουργία της ομάδας από κάποια προσωπική υποχρέωση ή κώλυμα που μπορεί να προκύψει. Επίσης, όσο μεγαλύτερη είναι η συμμέτοχη του κάθε μέλους στην οργάνωση της ομάδας, τόσο πιο ενεργή είναι η διάθεση για τη συμμέτοχη του και στην διαμόρφωση του περιεχόμενου των συναντήσεων. Ήδη υφιστάμενες ομάδες, μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να ενταχθούν στο δίκτυο, σε σχέση με ατομικές πρωτοβουλίες.

Σχετικά με την απαίτηση για ειδικευμένη γνώση από τον συντονιστή δεν είναι απαραίτητη ειδικά όσο περισσότερο η ομάδα συμμετέχει στην διαμόρφωση του περιεχομένου των συναντήσεων. Μια ενεργή ομάδα που εκμεταλλεύεται το προτεινόμενο υλικό ή βιβλία που βρίσκει διαθέσιμα δεν έχει ανάγκη από κατευθυντήριες εισηγήσεις. Η εμπειρία που έχει κερδηθεί από τις ομάδες λειτούργει προς όφελος της κάθε νέας ομάδας. Στην περίπτωση που υπάρχει ανάγκη από εισηγήσεις, υπάρχει η λογική της ομάδας του Ορμενίου, που κινητοποιεί και αξιοποιήσει το δυναμικό της περιοχής (φιλαναγνώστες, δάσκαλοι, φοιτητές φιλολογιας) ή η λογική της Βίτσας με προσκεκλημένο ομιλητή. Στην περίπτωση του συντονισμού από άτομα με μεγαλύτερη εμπειρία και φιλολογικές γνώσεις, όπως στην περίπτωση της Αθήνας είναι πιο εύκολο να εμπλουτιστούν οι συναντήσεις με πρόσθετες δράσεις ή να δοθεί πιο συγκεκριμένη οπτική εμβάθυνσης στο υλικό. Με βάση την εμπειρία του δικτύου η οργάνωση μιας ομάδας γίνεται πιο εύκολη όταν ακολουθούνται τα βήματα της κεντρικής ομάδας, γιατί συλλειτουργεί και η κινητικότητα tougroup στο facebook ώστε να γίνει εύκολα προσβάσιμη η διαθέσιμη πληροφορία, με σχετικές αναρτήσεις που προστίθενται καθημερινά.

Όπως φάνηκε κυρίως με το παράδειγμα του Ηράκλειου είναι σημαντικό να καθοριστούν εξ αρχής τα βασικά δεδομένα λειτουργιάς της ομάδας (που, κάθε πότε, πως, τι), ώστε μέσα στις πρώτες συναντήσεις να βρει η ομάδα τα πατήματα της, χωρίς πολλές εναλλαγές στους όρους συμμετοχής.

Τέλος, όσο σημαντική είναι η ελευθερία στην οργάνωση της κάθε ομάδας άλλο τόσο σημαντική είναι και η αίσθηση ενότητας των ομάδων. Η κάθε ομάδα στηρίζει την άλλη όσο μικρή ή απομακρυσμένη και αν είναι και υπάρχουν δυνατότητες συνδιαμόρφωσης δράσεων ή πραγματοποίηση επισκέψεων. Όσο το δίκτυο μεγαλώνει τόσο διευρύνονται και οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης και γίνεται πιο εύκολη η διείσδυση σε περιοχές όπου δεν θα ήταν εύκολο να στηθεί μια λέσχη ανάγνωσης, εκεί ακριβώς δηλαδή που είναι πιο απαραίτητη η παρουσία της.

Β18. Προγράμματα συνεργασίας σχολείων και τοπικών κοινωνιών

Η ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΧΑΜΟΓΕΛΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Τσιαούση Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 ΕΑΕ

Περίληψη

«Η διαφορετικότητα χαμογελά στην κοινωνία», είναι ένα διαχρονικό παρεμβατικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στα σχολικά έτη 2018 έως 2024 στο Ειδικό νηπιαγωγείο Γιάννουλης. Η υλοποίηση του προγράμματος έγινε με πρωτοβουλία της παραπάνω εκπαιδευτικού και με τη συμμετοχή των εκάστοτε μαθητών της εκάστοτε σχολικής χρονιάς, στο Ειδικό νηπιαγωγείο Γιάννουλης. Πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό και κυρίως σε συνεργασία με τα μαγαζιά της γειτονιάς αλλά και άλλους τοπικούς φορείς. Το πρόγραμμα διεξήχθη σε εβδομαδιαία βάση στις παραπάνω χρονιές, αβίαστα, με αρχικό στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών και βαθύτερο και ουσιαστικότερο, την αποδοχή της διαφορετικότητας από την τοπική κοινωνία και την ευαισθητοποίησή της. Οι δράσεις ήταν προσαρμοσμένες με μεγάλη ευελιξία στα εναλλασσόμενα κοινωνικά περιβάλλοντα ώστε, η προσαρμοστικότητα κυρίως από την κοινωνία στη διαφορετικότητα, να έλθει με ήπια προσπάθεια, για να έχει και αποτέλεσμα στην αναδυόμενη ανεκτικότητα στις ιδιαιτερότητες.

Λέξεις κλειδιά: διαφορετικότητα, παρέμβαση, ειδικό νηπιαγωειο, αποδοχή, ευαισθητοποίηση

1. Εισαγωγή

Η αντιμετώπιση της αναπηρίας ανά τους αιώνες υπήρξε άμεσα συνυφασμένη με την κοινωνική φιλοσοφία κάθε εποχής, συχνά χαρακτηριζόμενη από αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις απέναντι στη διαφορετικότητα. Στην αρχαία Σπάρτη, τα βρέφη με προβλήματα θεωρούνταν ανεπιθύμητα και ρίχνονταν στον Καιάδα (Πλούταρχος, Λυκούργος 16). Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονταν ως αξιοπερίεργα πλάσματα, εκτίθονταν στα πανηγύρια (Πατσάλης, 1999), ενώ στους νεότερους χρόνους συχνά απομονώνονταν ή κρύβονταν από τις οικογένειές τους.

Με την πάροδο του χρόνου, αναγνωρίστηκε η κοινωνική διάσταση του προβλήματος και τέθηκαν οι βάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία. Σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, η οποία μετασχηματίστηκε από μια αμιγώς θεραπευτική προσέγγιση σε μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πρακτική (Κουτσουβάνου, 2012).

Ο Vygotsky, μέσα από το έργο του, υπογραμμίζει την ανάγκη εμπλοκής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κοινωνικές δραστηριότητες, ώστε να αποκτήσουν γνώση και να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους (Ξηρομερίτη, 1984). Παράλληλα, η Λαμπροπούλου (1997) θεωρεί καθοριστική την αλληλεπίδραση με κοινωνικούς φορείς για την εκπαίδευση, ενώ ο Bogdan (1986) υποστηρίζει ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από βιωματικές διαδικασίες, ενταγμένες στο πλαίσιο του σύγχρονου κοινωνιολογικού ρεύματος της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η βιωματική μάθηση είναι καθοριστική όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά αλλά και για την εκπαίδευσή τους μέσα σε ένα περιβάλλον όπου η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο. Ο Bogdan (1986) επισημαίνει ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν αποτελούν εγγενή κατηγορία, αλλά η κατηγοριοποίησή τους είναι προϊόν του τρόπου σκέψης της κοινωνίας. Αντίστοιχα, ο Lewin υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά είναι δυναμική και συνιστά αποτέλεσμα των αλληλεξαρτήσεων μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του.

Οι Woodgate, R. L.et all(2020), επισημαίνουν ότι τα παιδιά με αναπηρίες αναφέρουν συναισθήματα μοναξιάς και αποκλεισμού γιατί έχουν περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις έξω από τα σπίτια τους και λόγω αυτού αντιμετωπίζουν συστημικά εμπόδια όπως ο εκφοβισμός και οι διακρίσεις

Σε έρευνα των Farmer & Hollowell (1994), αναδείχθηκε ότι οι μαθητές με κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες και περιορισμένες κοινωνικές επαφές εμφανίζουν εντονότερη διαταρακτική συμπεριφορά σε σχέση με εκείνους που διατηρούν ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις. Ο

Guralnick (1996), μέσα από τη μελέτη του για παιδιά με ή χωρίς σύνδρομο Down, τόνισε τη σημασία της ενθάρρυνσης από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον σε καταστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Επιπλέον, ο Schalok (2004) ανέδειξε ότι η συστηματική υποστήριξη των επαφών με «άλλους» μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη ποιότητα ζωής, μέσα από την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της προσωπικής ευημερίας. Ο Guralnick (2006), επεκτείνοντας τις έρευνές του, υπογράμμισε ότι παιδιά με χαμηλό δυναμικό μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη σε αποδοχή και κοινωνική ενσωμάτωση, εφόσον χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες στρατηγικές για την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών.

Οι Khalid A. et all (2022), ανακάλυψαν ότι η κοινωνική ένταξη είναι ζωτικής σημασίας για τα άτομα με αναπηρίες καθώς τα βοηθά να αναγνωριστούν σαν πολύτιμα μέλη της κοινωνίας, προτείνοντας το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης, μέσω του οποίου τονίζεται η ανάγκη για πιο προληπτικά μέτρα σε κοινοτικό και σχολικό επίπεδο.

Ο Salimjonov, K. (2022), υπογραμμίζει τη σημασία της σχέσης εκπαιδευτικών, γονέων και κοινωνικών λειτουργιών δείχνοντας ότι η κοινωνική ένταξη δεν είναι μόνο αιτία των παιδιών με αναπηρίες αλλά και της κοινωνίας στο σύνολό της που πρέπει να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, με ένα ολιστικό μοντέλο.

3. Αναγκαιότητα της παρέμβασης

Το 2018, κατά την επίσκεψή μας στο Παζάρι της Λάρισας με το Ειδικό Νηπιαγωγείο Γιάννουλης και έξι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρατηρήσαμε έντονα σημάδια έλλειψης δεξιοτήτων επικοινωνίας από τα παιδιά προς το περιβάλλον. Ωστόσο, το πιο ανησυχητικό ήταν η στάση των γύρω ανθρώπων. Κάποιοι μας απέφευγαν, άλλοι φόρεσαν τη "μάσκα" της λύπης, ενώ αρκετοί έδειξαν μια στάση που μαρτυρούσε φόβο ή αμηχανία. Η αντίδραση αυτή μας συγκλόνισε και μας προβλημάτισε βαθιά.

Με αφορμή αυτό το περιστατικό και με βάση τις γνώσεις μας για τις ανάγκες και τις αρχές της Ειδικής Αγωγής, αποφασίσαμε να δράσουμε. Σχεδιάσαμε ένα πρόγραμμα που δεν θα είχε χρονικούς περιορισμούς και θα εξελισσόταν διαρκώς.

Στόχος ήταν να εφαρμοστεί αρχικά σε γειτονικούς χώρους, με σταδιακή επέκταση σε όλη την τοπική κοινωνία.

Η ιστορία της αντιμετώπισης της αναπηρίας χαρακτηρίζεται από αποκλεισμό και προκαταλήψεις. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μετατόπιση προς την ένταξη και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η παρούσα έρευνα εξετάζει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος βιωματικής μάθησης στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης παιδιών με αναπηρίες. Στόχος είναι να διερευνηθεί αν η συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες, όπως τα ψώνια, μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και να αλλάξει τις στάσεις της κοινότητας απέναντι στην αναπηρία.

4. Σχεδιασμός της παρέμβασης

4.1. Βήμα 1ο

Ο σκοπός του προγράμματος είναι διττός: αφενός, να ενισχυθεί η αυτοαντίληψη των παιδιών μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, και αφετέρου, να προωθηθεί η ευαισθητοποίηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας από την κοινωνία, μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης.

Οι στόχοι διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Μάθηση μέσω βιωματικών προσεγγίσεων: Εφαρμογή βιωματικής μάθησης για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της αποδοχής.

2. Αυτοεκτίμηση και αυτοπροσδιορισμός: Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης των παιδιών μέσω της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον.
3. Διαχείριση συναισθημάτων: Καλλιέργεια συναισθηματικής διαχείρισης τόσο για τα παιδιά όσο και για τα μέλη της κοινότητας.
4. Καταπολέμηση στερεοτύπων: Μείωση προκαταλήψεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων για την Ειδική Αγωγή μέσα από ενημέρωση και αλληλεπίδραση.
5. Εξάλειψη φόβου: Προώθηση της εξοικείωσης με τη διαφορετικότητα για την εξάλειψη του φόβου και των αρνητικών στάσεων.
6. Διαπροσωπικές σχέσεις: Ανάπτυξη σχέσεων βασισμένων στην κατανόηση, τον σεβασμό και την αποδοχή του διαφορετικού.

4.2. Βήμα 2ο

Υπάρχουν κάποιες κρυμμένες παραδοχές στους εμπλεκομένους, που είναι σημαντικό να αναφερθούν:

- Η διεύθυνση του σχολείου συμφωνεί και στηρίζει την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.
- Όλοι οι εκπαιδευτικοί, το Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και το ΕΒΠ, του Νηπιαγωγείου επιθυμούν να συνεργαστούν μεταξύ τους και συμφωνούν στο ότι η κοινωνική αποδοχή της διαφορετικότητας, είναι απαραίτητη για την επιτυχή ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο σχολείο και στην κοινωνία.
- Οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να συμμετέχουν στο πρόγραμμα παρέμβασης και συμφωνούν στο να μάθουν τα παιδιά τους να σέβονται τη διαφορετικότητα του άλλου και όλοι συμφωνούν στις εξής γενικές παραδοχές:

1. Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ένταξη.
2. Η ενσυναίσθηση είναι μια σημαντική δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί στα παιδιά.

4.3. Βήμα 3ο

Η στρατηγική βασίστηκε σε ερευνητικά δεδομένα. Οι Sauve& Schonert-Reichl (2019), τονίζουν μεταξύ άλλων, ότι τα προγράμματα παρέμβασης που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και χρησιμοποιούνται καθολικά έχουν σαν στόχο να βοηθούν μεταξύ άλλων, οι άνθρωποι να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση τους και πιο συγκεκριμένα να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα ατόμων με αναπηρίες, ώστε να υπάρχει σεβασμός κι αποδοχή του κάθε ατόμου (Hayes, 2022).

Η παρέμβασή μας στηρίζεται στο πρόγραμμα «Changing Perspectives K-8 Disability Awareness Curriculum» (Char& Drazin, 2017), το οποίο είναι ένα παρεμβατικό πρόγραμμα αποτελούμενο από 3 βήματα παρέμβασης:

1. μαθαίνω για την αναπηρία, μέσω συζητήσεων, προβληματισμών και του κατάλληλου εποπτικού υλικού.
2. βιώνω στοιχεία της αναπηρίας, μέσα από βιωματικές καταστάσεις και δραστηριότητες, αναπαραστάσεις και μιμήσεις.
3. καθρεπτίζω τις γνώσεις που έλαβα, εδραιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από καλλιτεχνικά έργα και δημιουργίες, αλλά και ατομικό και ομαδικό παραγόμενο υλικό.

Οι Char& Drazin (2017), εφαρμόζοντας το παραπάνω πρόγραμμα παρέμβασης παρατήρησαν ότι βοήθησε στην ενίσχυση της ευαισθητοποίησης και της ενσυναίσθησης γύρω από ζητήματα αναπηρίας. Επίσης, αυξήθηκαν τα επίπεδα αυτογνωσίας των μαθητών και τέλος το συγκεκριμένο πρόγραμμα έδωσε ιδέες και άνοιξε τους ορίζοντες σε όλους, ώστε να προσεγγίσουν λεπτά ζητήματα, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας.

4.4. Βήμα 4ο

Στην παρούσα υπό-ενότητα παρουσιάζονται στοιχεία ως προς τον πληθυσμό και το δείγμα. Η μεθοδολογία του προγράμματος που εκπονήθηκε στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Γιάννουλης (2018-2024) βασίστηκε στη βιωματική προσέγγιση και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας απέναντι στη διαφορετικότητα.

Ο πληθυσμός στόχος του προγράμματος περιελάβανε:

1. Μαθητές ηλικίας 5-8 ετών με πολυαναπηρίες, όπως:
- Κινητικά προβλήματα (συμπεριλαμβανομένων χρηστών αμαξιδίων).
- Σοβαρή νοητική υστέρηση.
- Προβλήματα λόγου ή πλήρη απουσία λόγου.
2. Συνολικά συμμετείχαν 64 μαθητές, κατανεμημένοι ανά σχολική χρονιά:
- 2018-19: 6 μαθητές.
- 2019-20: 6 μαθητές.
- 2020-21: 10 μαθητές.
- 2021-22: 12 μαθητές.
- 2022-23: 14 μαθητές.
- 2023-24: 16 μαθητές.

4.5. Βήμα 5ο

Σημαντικό μέλημα για την επιτυχία της παρέμβασης, αποτέλεσε η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του προγράμματος, μέσα από την πραγματοποίηση επιμορφώσεων.

Για την πραγματοποίηση του προγράμματος επίσης, παρέχονταν κάθε χρονιά το παρακάτω εργαλείο:

Το PECS (Picture Exchange Communication System) το οποίο χρησιμοποιείται για να επιτευχθεί καλύτερη επικοινωνία με παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στο λόγο και βοηθάει κυρίως τα παιδιά με ΔΑΦ, να εκφράσουν τις επιθυμίες τους και να συναναστραφούν με το κοινωνικό σύνολο, αλλά και να τους διαισθανθούν οι συνομήλικοι .

4.6. Βήμα 6ο

Το επόμενο βήμα αφορούσε στις φάσεις και τα χαρακτηριστικά υλοποίησης της παρέμβασης. Ως προς την προετοιμασία και την ενημέρωση, πραγματοποιήθηκε διερεύνηση προηγούμενων γνώσεων με προβολή βίντεο, ταινιών, καρτελών με παιδιά που παρουσιάζουν αναπηρίες και την ζωή τους έξω από το σπίτι και το σχολείο και με ανάγνωση παραμυθιών σχετικών με το θέμα μας.

Εν συνεχεία, διαμοιραζόταν ερωτηματολόγια σε γονείς και στους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς. Τα ερωτηματολόγια είχαν ως στόχο την ιχνηλάτηση των στάσεων των γονιών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία. Τα ερωτηματολόγια αναδεικνύουν το βαθμό εξοικείωσης με την αναπηρία σε όλες της τις μορφές, στα οικογενειακά περιβάλλοντα των παιδιών αλλά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ολοκληρωνότανε σε 4 συνεδρίες με τα ακόλουθα θέματα ανά συνεδρία:

- Όραμα του σχολείου σχετικά με την διάχυση της αναπηρίας στην τοπική κοινωνία
- Τρόποι συνεργασίας,
- Είδη διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προσαρμογών με στόχο την ένταξη παιδιών με αναπηρίες και τέλος
- Εργαλεία και μέθοδοι προώθησης της ενσυναίσθησης και της αποδοχής παιδιών με αναπηρίες.

Ο χρόνος υλοποίησης κι οι διαδικασίες υλοποίησης ήταν οι εξής:

- Από το 2018 έως το 2024
- Κατά την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς, οι γονείς ενημερώνονταν για τους στόχους και τις δραστηριότητες του προγράμματος.
- Υποβάλλονταν υπεύθυνες δηλώσεις για τη συμμετοχή των παιδιών.
- Οι γονείς υποστήριζαν τη διαδικασία προετοιμασίας εξόδων, παρέχοντας ένα μικρό χρηματικό ποσό για αγορές.

Πραγματοποιήθηκαν καθιερωμένες εβδομαδιαίες έξοδοι, οι οποίες διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Τα παιδιά επισκέπτονταν τοπικά καταστήματα (φούρνος, σούπερ μάρκετ).
2. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν:

- Επιλογή προϊόντων από τα παιδιά.
- Εκμάθηση διαδικασιών αγοράς (πληρωμή στο ταμείο).
- Βοήθεια στην τοποθέτηση προϊόντων σε καλάθια/σακούλες από το προσωπικό.

3. Επιστροφή στο σχολείο και αποτίμηση της δράσης:

- Ανασκόπηση της διαδικασίας.
- Προετοιμασία γεύματος με τα αγορασμένα προϊόντα.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν ειδικές επισκέψεις, οι οποίες ήταν:

- Ετήσιες επισκέψεις σε χώρους όπως το Παζάρι Λάρισας, άλλα σχολεία και δημόσιοι χώροι.
- Σκοπός ήταν η ενίσχυση της διαπροσωπικής επαφής των παιδιών με την κοινότητα και η εξοικείωση της κοινωνίας με τη διαφορετικότητα.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης υπήρχε συνεργασία με τους γονείς. Διασφαλίστηκε η διαρκής επικοινωνία και συμμετοχή των γονέων στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων.

Ως προς την υποστήριξη από το Σχολικό Προσωπικό, περιελάβανε τα εξής:

- Συνοδεία παιδιών από εκπαιδευτικούς και ειδικό βοηθητικό προσωπικό.
- Εξατομικευμένη υποστήριξη βάσει των αναγκών κάθε παιδιού.

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και κατά την παρατήρηση και κατά τη διάρκεια της υλοποίησης ήταν ψηφιακό υλικό, εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας (βίντεο και ταινίες μικρού μήκους για παιδιά με αναπηρίες), παραμύθια με ήρωες παιδιά με αναπηρίες, μάσκες προσομοίωσης νηπίων με προβλήματα όρασης, μαρκαδόροι, χαρτιά και οπτικές κάρτες επικοινωνίας. Για την παρακολούθηση και παρατήρηση συμπεριφορών των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν ατομικοί και ομαδικοί ενισχυτές. Επίσης, κάθε φορά υπήρχε κατάλογος προϊόντων, χρήματα, τσάντα για τα ψώνια.

Σε όλη αυτή την εκπαιδευτική πορεία υπήρξαν διάφορες δυσκολίες. Καταρχήν η πρόσβαση σε κάποιους χώρους ήταν πολύ δύσκολη γιατί δεν υπήρχαν ράμπες ή ήταν μπροστά σε αυτές παρκαρισμένα αυτοκίνητα. Στη διάβαση πεζών, όπου αποτελούσε πάντα ένα επικίνδυνο κομμάτι πολλοί οδηγοί δεν έδειχναν ευαισθητοποιημένοι, αλλά εκνευρισμένοι, γιατί έπρεπε να σταματήσουν για να περάσουμε. Σε ημέρες που ο καιρός δεν το επέτρεπε, έπρεπε να αλλάξουμε την ημέρα εξόδου, κάτι που μερικές φορές προκαλούσε αναστάτωση στην ρουτίνα του προγράμματος του νηπιαγωγείου.

Επίσης, κάθε χρόνο εκτός από την νηπιαγωγό που είχε οργανική στο σχολείο, το υπόλοιπο προσωπικό άλλαζε και έπρεπε να γίνει από την αρχή ενημέρωση και κατάρτιση του νέου προσωπικού πάνω στο πρόγραμμα.

Τέλος, σε ένα τέτοιο πρόγραμμα διαχρονικό, δεν γινόταν η αξιολόγηση να είναι πλήρης. Κάθε χρόνο συμμετείχαν άλλα παιδιά, άλλοι εκπαιδευτικοί. Γινόταν κάθε χρόνο αλλά τα αποτελέσματα της από την πρώτη χρονιά με την τελευταία χρονιά δεν δύναται να είναι καταγεγραμμένα αναλυτικά και μετρήσιμα.

Η συνολική αξιολόγηση για την αλλαγή στάσεων της γειτονιάς απέναντι στην αναπηρία μπορεί λοιπόν, να ειπωθεί μόνο μέσα από την αίσθηση της νηπιαγωγού που συμμετείχε στο πρόγραμμα σε όλες τις χρονιές.

4.7. Βήμα 7ο

Το τελευταίο βήμα σχετιζόταν με την αξιολόγηση και τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων. Δίνονταν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και γονείς στην αρχή της χρονιάς, προκειμένου να ανιχνεύσουμε πως προσεγγίζουν το θέμα της αναπηρίας αλλά και ποιες είναι οι αντιλήψεις τους γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα. Στο τέλος του προγράμματος δινόταν και πάλι ερωτηματολόγια για να παρατηρήσουμε, όσα αποκόμισαν από τη διαδικασία.

Δεν μπορούσε να γίνει το ίδιο για προφανείς λόγους στην κοινότητα για αυτό χρησιμοποιήσαμε την παρατήρηση και καταγράψαμε σε όλα τα έτη την αντιμετώπιση που είχαμε από ανθρώπους στην αρχή του προγράμματος και στο τέλος.

Τέλος, αξιοποιήσαμε ένα εργαλείο που συναντήσαμε στην έρευνα των Thiemann-Bourqueetal.(2016), και ονομάζεται: «a 15-item Social Impression Rating Scale». Πρόκειται για μία κλίμακα που αφορά στην αξιολόγηση των παιδιών στους τομείς της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και συμπληρώνεται πριν την παρέμβαση. Στο πρόγραμμά μας αξιοποιήσαμε τη συγκεκριμένη κλίμακα με την μορφή ερωτηματολογίου για τους μαθητές κατασκευασμένο με εικόνες και φατσούλες και το οποίο αφορά σε ζητήματα αποδοχής της αναπηρίας και θέματα σχετικά με την ενσυναίσθηση από το 2022 έως το 2024.

Μετά από κάθε δράση, πραγματοποιούνταν συζήτηση και αξιολόγηση της εμπειρίας.

Οι μαθητές ενθαρρύνονταν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τις εμπειρίες τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν προτάσεις για βελτίωση.

Η αξιολόγηση του προγράμματος αποκάλυψε σημαντικές βελτιώσεις:

4. Τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής προσαρμογής.
5. Οι καταστηματάρχες και οι γείτονες υιοθέτησαν πιο θετικές στάσεις, επιδεικνύοντας αποδοχή και σεβασμό προς τη διαφορετικότητα.
6. Αυτά έγιναν με ετήσια καταγραφή και:

- Παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών.
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από γονείς και εκπαιδευτικούς.
- Συζήτηση με μέλη της κοινότητας, όπως τους καταστηματάρχες των μαγαζιών που ψωνίζαμε.

5. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης, συμφωνούν με τις έρευνες της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η βιωματική μάθηση αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία και την κοινωνία γενικότερα και η αποδοχή της διαφορετικότητας και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αποτελούν βασικούς παράγοντες για την επιτυχή ένταξη αυτών των παιδιών.

Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η κατηγοριοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι κοινωνικό κατασκεύασμα και ότι η συμπεριφορά τους διαμορφώνεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με το περιβάλλον. Το ίδιο διαπιστώθηκε και από το εν λόγω πρόγραμμα παρέμβασης. Τα παιδιά με αναπηρίες συχνά βιώνουν μοναξιά και αποκλεισμό λόγω περιορισμένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και συστημένων εμποδίων όπως ο εκφοβισμός και οι διακρίσεις.

Το αποτέλεσμα της παρέμβασης δείχνει ότι η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Η ενθάρρυνση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων από την οικογένεια και το σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Οι ερευνητές προτείνουν τη χρήση ολιστικών μοντέλων για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης, τα οποία εστιάζουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και στην παροχή συστηματικής

υποστήριξης. Η κοινωνική ένταξη δεν είναι μόνο ευθύνη των παιδιών με αναπηρίες, αλλά απαιτεί τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών, όπως εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής κοινωνίας, όπως διαπιστώθηκε και διαδραματίστηκε όλα αυτά τα έτη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα είχε σημαντικό αντίκτυπο τόσο στα παιδιά όσο και στην κοινότητα. Τα παιδιά βελτίωσαν τις δεξιότητες επικοινωνίας και αυτοεκτίμησής τους, ενώ η κοινότητα έγινε πιο αποδεκτική και συμπεριληπτική. Οι γονείς ανέφεραν αυξημένη εμπιστοσύνη στις δυνατότητες των παιδιών τους και οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν βελτίωση στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις.

6. Συμπεράσματα

Τα παιδιά της κάθε σχολικής χρονιάς, ανάλογα βέβαια με τις ιδιαιτερότητες και την λειτουργικότητά τους, εκπονώντας το πρόγραμμα, παρουσίαζαν βελτίωση στις δεξιότητες επικοινωνίας και αυτοπροσδιορισμού. Μέσα από τη βιωματική μάθηση, έφταναν στο σημείο να αναγνωρίζουν τα καταστήματα, προϊόντα να ψωνίζουν και να πληρώνουν.

Εκείνο, όμως που εντυπωσιάζει είναι η αλλαγή που συνέβη στη συμπεριφορά των ατόμων της γειτονιάς και των καταστημάτων. Μέσα στα χρόνια είναι ορατή η αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα σε ένα θετικό και εξελίξιμο κλίμα.

Έτσι, λοιπόν, το συμπέρασμα όλης αυτής της εκπαιδευτικής πορείας, είναι ότι η Ειδική αγωγή συνεχίζει να ταλαιπωρείται από βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις αλλά αν ανοίξει το παράθυρό της στον κόσμο και εάν και ο κόσμος με θετική στάση δει τα χαμόγελα αυτών των παιδιών, θα αναθεωρηθούν αντιλήψεις και στάσεις και θα αλλάξει η κουλτούρα του κοινωνικού συστήματος(Σιδέρη,2006).

Η βιωματική μάθηση και η κοινωνική ένταξη αποτελούν αλληλένδετες έννοιες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που αποδέχεται και υποστηρίζει τη διαφορετικότητα είναι απαραίτητη για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της βιωματικής μάθησης και της κοινωνικής ένταξης για την ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρίες. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την ανάγκη για περισσότερα προγράμματα που να στοχεύουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρίες στην κοινότητα. Προτείνεται η επέκταση αυτού του προγράμματος σε άλλα σχολεία και η συνεργασία με τοπικούς φορείς για τη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού περιβάλλοντος.

6.1. Περαιτέρω έρευνα

Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση αποτελεσματικών παρεμβάσεων που προάγουν την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια.

- Εξέταση της μακροπρόθεσμης επίδρασης του προγράμματος στα παιδιά και την κοινότητα.
- Μελέτη της εφαρμογής του προγράμματος σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια.
- Ανάπτυξη νέων παρεμβάσεων που βασίζονται στα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Κουτσουβάνου, Ε.(2012). Η Μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση. Εκδ. Παπαζήσης. Αθήνα.

Ξηρομερίτη, Α. (1984). Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 19, 13

Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Πατσάλης, Χ. (1999). Συγκριτική Ειδική Εκπαίδευση, Ανοιχτό Σχολείο, 73, 43

Πλούταρχος. Βίοι Παράλληλοι. Λυκούργος -Νουμάς. Σειρά Οι Έλληνες, 57. Μ.Γ. Μερακλής (Μετάφραση). Αθήνα: Κάκτος.

Ξενόγλωσση

Bodgan, R. (1986), The Sociology of Special EducationSchalock, R.L. (2004), The concept of quality of life: what we know and do not know. Journal of Intellectual Disability Research, 48(3), 203-216

Char, C., &Drazin, S. (2017). Increasing Awareness and Empathy around

Disabilities: Second Year Evaluation of the Changing Perspectives Curriculum.Ανάκτηση από https://changingperspectivesnow.org/wp-content/uploads/2019/06/CPY2evalfin817CharDrazin.pdf

Guralnick, M. J. (1996). Future directions in early intervention for children with Down syndrome. In J. A. Rondal, J. Perera, L. Nadel, & A. Comblain (Eds.), Down syndrome: Psychological, psychobiological and socio-educational perspectives (pp.147–162). London: Colin Whurr.

Hayes, S. (2022). Social-Emotional Learning Strategies in Special Education: An Action Research Project on the Implementation of the RULER Approach to Support Social-Emotional Goals of Tier-3 Intervention Students. Ανάκτηση από https://digitalcommons.otterbein.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=stu_master

Hollowell, J. (1994) Social Networks in Mainstream Classrooms – Social Affiliations and Behavioral. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2 (3), 143-155

Khalid, A., Ashraf, S., & Aleem, A. (2022). Social Inclusion of Persons with Disabilities into Mainstream Society: Using the Community Care Context. Review of Education, Administration & Law, 5(4), 509-518.

Montessori, M. (1981). Εκπαίδευση για έναν καινούργιο κόσμο. Γλάρος. Αθήνα.

Salimjonov, K. (2022). Problems of social inclusion of children with disabilities. Oriental Journal of Social Sciences, 2(03), 112-119.

Sauve, J. A., &Schonert-Reichl, K. A. (2019). Creating caring classroom and school communities: Lessons learned from social and emotional learning programs and practices. In Handbook of student engagement interventions (σελ.. 279-295). Academic Press. Ανάκτηση από https://www.wellbeingbc.ca/images/school-toolkit/8a_Creating_Caring_Classroom_and_School_Communities.pdf

Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S., & Kirk, S. (2020). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and rehabilitation, 42*(18), 2553-2579.

Zoniou - Sideri, A. & Vlachou, A. (2006), Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, *10*(4-5), 379-394.

«ΕΛΑ ΜΑΖΙ ΜΑΣ» - ΕΝΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΠΟΛΙΤΕΣ

Καπελλάκη Ιωάννα
MA Special Ecucational Needs, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΕΑΕ 12ου Γυμνασίου Ηρακλείου
Αθανασάκη Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ80, Υποδιευθύντρια 11ου Γυμνασίου Ηρακλείου
Κοφινάκη Νεκταρία
Μ.Π.Σ. Επιστήμες της Αγωγής, την Κριτική Παιδαγωγική και την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών,
Εκπαιδευτικός ΠΕ03 6ου Γενικού Λυκείου Ηρακλείου
Τουπογιάννη Μαρίνα
Msc Συναισθηματικο-συγκινησιακές δυναμικές & εκπαίδευση,
Εκπαιδευτικός ΠΕ11 Ειδικού Γυμνασίου Ηρακλείου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η λειτουργία του Συμπεριληπτικού Δικτύου Σχολείων «Έλα Μαζί Μας», το οποίο ξεκίνησε κατά το σχολικό έτος 2023-2024 από το 12ο Γυμνάσιο Ηρακλείου και το 2024-2025, επεκτάθηκε στο 11ο και 13ο Γυμνάσιο, στο Ειδικό Γυμνάσιο, στο Μουσικό Σχολείο και στο 6ο ΓΕΛ Ηρακλείου. Στα δύο πρώτα κεφάλαια αναλύεται η σημασία των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και η αναγκαιότητα της βιωματικής μάθησης στο σύγχρονο σχολείο. Επιπλέον, περιγράφεται η δημιουργία και η πορεία του Δικτύου Εθελοντισμού και Πολιτειότητας «Έλα Μαζί Μας», από τη σύλληψη της ιδέας έως και τη σημερινή του μορφή, καθώς και οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους αναπτύχθηκαν οι δράσεις του. Παρουσιάζονται, επίσης, αναλυτικά οι δράσεις και η σύνδεσή τους με τους 17 Παγκόσμιους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης καθώς και οι τρόποι διάχυσης στην ευρύτερη κοινωνία. Τέλος, γίνεται αναφορά στα θετικά αποτελέσματα της λειτουργίας του Δικτύου, αλλά και στις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά την πορεία του.

Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, Εθελοντισμός, Πολιτειότητα, Ενεργός πολίτης, 17 Παγκόσμιοι στόχοι.

1. Εισαγωγή

Το σχολείο δεν αποτελεί έναν απομονωμένο χώρο μάθησης και γνώσης, αλλά έναν ζωντανό οργανισμό ο οποίος αντανακλά τις κοινωνικές συνθήκες, τις πολιτισμικές αξίες και τις πολιτικές αποφάσεις της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί. Διαμορφώνεται από αυτήν ενώ ταυτόχρονα την επηρεάζει. Το σχολείο και η κοινωνία συνδέονται με μια αμφίδρομη σχέση, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του ήθους του πολίτη, καθώς μέσα σε αυτήν καθρεφτίζονται οι αξίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές του (Carrington, 1999).

Συχνά παρατηρείται απόκλιση ανάμεσα στις αξίες που υποστηρίζει κάποιος και στη συμπεριφορά που υιοθετεί στην πράξη. Αν και πολλοί δηλώνουν την πίστη τους στη συμπερίληψη, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ισότητα των ευκαιριών, οι καθημερινές τους πρακτικές δεν συνάδουν πάντα με αυτές τις αρχές. Αυτή η αντίφαση είναι εμφανής σε πολλές κοινωνίες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, όπου παρατηρούνται υψηλά επίπεδα αδιαφορίας, έλλειψης ενημέρωσης και μειωμένης συμμετοχής στα κοινά (ΙΕΠ, 2024).

Ένας τρόπος να γεφυρωθεί το κενό ανάμεσα στις διακηρυγμένες αξίες και την πραγματική στάση των πολιτών είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων που προάγουν την κριτική σκέψη, την κοινωνική υπευθυνότητα και τη δράση για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάγκη για έναν πιο σύγχρονο εκπαιδευτικό προσανατολισμό, που υπερβαίνει την παραδοσιακή διδασκαλία και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας, οδήγησε στη δημιουργία

του συμπεριληπτικού δικτύου σχολείων Εθελοντισμού και Πολιτειότητας, το «Έλα μαζί μας». Το δίκτυο αυτό προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις κοινωνικής προσφοράς και βιωσιμότητας και συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών μελλοντικών πολιτών.

2. Ο Ρόλος και η Σημασία των Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα

Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα αποτελούν θεμέλιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός παγκοσμιοποιημένου, ψηφιακού και διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου. Δεξιότητα ορίζεται «η ικανότητα εκτέλεσης σύνθετων, καλά οργανωμένων προτύπων, είτε σκέψης είτε συμπεριφοράς με προσαρμοστικό τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται ένας συγκεκριμένος στόχος ή σκοπός» (Ναούμ, 2014-2020). Σε μια όλο και πιο περίπλοκη παγκόσμια οικονομία, όλοι οι μαθητές πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με τις δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας του 21ου αιώνα, προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, απαραίτητες για να ανταγωνιστούν και να συνεισφέρουν ουσιαστικά στις κοινότητές τους (Chiou et al., 2021).

Πλέον, η διεθνής βιβλιογραφία βρίθει πληροφοριών για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Επιχειρώντας μία πρώτη ανασκόπηση των πληροφοριών αυτών αξίζει να εστιάσουμε στα παρακάτω:

- Οι Δεξιότητες Μάθησης περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα. Συχνά αναφέρονται και ως “4 Cs”: Critical Thinking, Creativity, Collaboration and Communication.
- Οι Δεξιότητες Ζωής περιλαμβάνουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η ευελιξία, η ηγεσία, η παραγωγικότητα, η πολιτειότητα, η ενσυναίσθηση, η ευαισθησία, η προσαρμοστικότητα, η ανθεκτικότητα, η υπευθυνότητα, η πρωτοβουλία, η οργανωτική ικανότητα. Ως δεξιότητες ζωής ορίζονται οι προσωπικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δεξιότητες, που καθιστούν ικανό το άτομο να ανταπεξέλθει σε ζητήματα και ερωτήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά (Νομικού, 2014-2020).
- Διδάσκονται σε μαθητές/τριες και εφαρμόζονται σε ποικίλους τομείς της καθημερινότητάς τους (Κολοβελώνης, 2005).
- Οι Δεξιότητες Τεχνολογίας, Μηχανικής και Επιστήμης περιλαμβάνουν τη προώθηση του γραμματισμού στα Μέσα (media literacy), δηλαδή την πρόσβαση στη γνώση, τον τρόπο επικοινωνίας στο διαδίκτυο και την αλληλεπίδραση με τους άλλους στον ψηφιακό κόσμο. Οι ψηφιακές δεξιότητες αποτελούν δεξιότητες – κλειδιά για τον πολίτη του 21ου αιώνα (Τζαβάρα, 2023) καθώς ο κόσμος διαμορφώνεται μέσω της τεχνολογίας και οι μαθητές/τριες του 21ου αιώνα, πρέπει να είναι προετοιμασμένοι γι’ αυτό (Αθανασίου, 2020)
- Οι Δεξιότητες του Νου αφορούν την στρατηγική σκέψη, τη μελέτη περιπτώσεων, την επίλυση προβλημάτων, την πλάγια σκέψη, τις ρουτίνες σκέψης και τον αναστοχασμό καθώς και τις δεξιότητες επιστημονικής/υπολογιστικής σκέψης. Επιτρέπουν τον εντοπισμό προβλημάτων και την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, τη μάθηση από εμπειρίες και την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις ή προκλήσεις.

2.1 Γιατί οι δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι τόσο σημαντικές;

Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά επεκτείνεται και στην καλλιέργεια αξιών, όπως η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός και η κοινωνική αλληλεγγύη. Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα ενισχύουν την ικανότητα των ανθρώπων να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν, να συμμερίζονται τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των άλλων, να βλέπουν τον κόσμο μέσα από τη δική τους οπτική (Ναούμ, 2014-2020) να αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους, καλλιεργώντας την αίσθηση της ευθύνης και της κοινωνικής συμμετοχής.

Επιπλέον, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Το άτομο το οποίο αισθάνεται ότι ανήκει σε μια κοινότητα, συγκροτεί την ταυτότητα του

ως μέλος της κοινότητας - κράτους και ταυτόχρονα ως πολίτης αναπτύσσει στενούς δεσμούς, συμμετέχει ενεργά στην εύρυθμη λειτουργία της και επιδιώκει το κοινό συμφέρον.

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων δημιουργεί πολίτες που δεν είναι μόνο γνώστες των δικαιωμάτων τους, αλλά και συνειδητοποιημένοι σχετικά με τις υποχρεώσεις τους προς την κοινωνία. Σύμφωνα με τον Barber (Βλάχου, 2024), ο πολίτης ορίζεται από την συμμετοχή του. Συνεπώς οι μαθητές δεν προετοιμάζονται μόνο για την επαγγελματική τους πορεία, αλλά και για έναν ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνία του αύριο.

3. Η Αναγκαιότητα της Βιωματικής Μάθησης και της συμμετοχικότητας

3.1 Βιωματική μάθηση

Πρωτοπόρος της βιωματικής μάθησης ήταν ο John Dewey ο οποίος ίδρυσε το «Νέο σχολείο» και τη «Νέα αγωγή» ώστε να έρθουν οι μαθητές πιο κοντά στις ανάγκες της κοινωνίας και να γίνουν ικανοί πολίτες. Έκανε το σχολείο, ένα εργαστήριο όπου οι αξίες, οι εμπειρίες, και οι προσωπικότητες των μαθητών είχαν μεγάλη σημασία. Σύνθημα του ήταν το "Learning by doing" και στόχος του ήταν να χρησιμοποιήσει ο μαθητής τις εμπειρίες του και τις δεξιότητες του για να κατανοήσει καταστάσεις στο μέλλον. (Βρύζας, 2019). Ο David Kolb, ανέπτυξε τη θεωρία του κύκλου βιωματικής μάθησης (Kolb's Experiential Learning Cycle), στον οποίο οι εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών/τριών μετασχηματίζονται σε έννοιες και μετά από πειραματισμό γίνονται καινούργιες εμπειρίες (Καραγκιοζίδης, 2017). Επιπλέον θεωρούσε ότι η εμπειρική μάθηση είναι ολιστική διεργασία που περιλαμβάνει δράσεις ανάμεσα στον άνθρωπο και στο περιβάλλον και οδηγεί στη γνώση (Βρύζας, 2019). Για το ΙΕΠ, οι βιωματικές δράσεις ενεργών πολιτών, προσφέρουν αυτογνωσία, ανοικτότητα, κριτική αμφισβήτηση, δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας και στοχοπροσήλωση. Οι προτεινόμενες θεματικές είναι η κοινωνική αλληλεγγύη, η συμπερίληψη, ο εθελοντισμός, η βελτίωση ποιότητας ζωής, η προστασία περιβάλλοντος, η φιλοζωία (ΙΕΠ, 2024). Από το 2024, με τον ίδιο τρόπο δουλεύει τις δράσεις του το «Έλα μαζί μας» εντός και εκτός τάξης.

3.1 Γιατί χρειαζόμαστε τη βιωματική μάθηση;

Η εκπαίδευση κατά τον Freire, βασίζεται στη μεταφορά της πληροφορίας από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές (Freire, 1977). Οι πληροφορίες – γνώσεις που λαμβάνουν οι μαθητές δεν συνδέονται με την κοινωνία, τις ανάγκες και τα βιώματα τους. Τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται είναι ασύνδετα μεταξύ τους, με τη ζωή και την καθημερινότητά τους και σε μεγάλο βαθμό, τους διαμορφώνουν ως μη κριτικά σκεπτόμενους πολίτες (McLaren, 2010).

Οι μαθητές δεν συμμετέχουν στη δημιουργία των γνώσεων τους, δεν καλλιεργούνται δεξιότητες συνεργατικότητας και ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους ανταγωνίζονται σε ενα γνωστικό αγώνα ίδιο για όλους (Θεριανός, 2019). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι μόνο η γνωστική βελτίωση και όχι βελτίωση της κοινωνίας. Για να αλλάξει η κατάσταση, η μάθηση πρέπει να ενσωματώνει και να αναδεικνύει προβλήματα του κόσμου, σε τοπικό και σε παγκόσμιο επίπεδο, συνδυασμένα με τις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών/τριών. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες θα γίνουν μέρος των προβλημάτων, θα νιώσουν την ανάγκη να τα λύσουν και η διδασκαλία θα είναι μετασχηματιστική, δημιουργική, βιωματική και ανακαλυπτική και θα καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, αφού με τον τρόπο αυτό αναδεικνύει και βελτιώνει τα κενά της κοινωνίας και προετοιμάζει τους αυριανούς ενεργούς πολίτες (Freire & Shor, 2011). Ο Henry A. Giroux βλέπει τα σχολεία σαν «*θύλακες αντίστασης»,* που μεγαλώνουν ανθρώπους με βάση αλλες ηθικές αξίες, άλλους κανόνες συμπεριφοράς, με σεβασμό στη δημοκρατία και με σεβασμό στη διαφορετικότητα (Giroux, 2010) .

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη θέλει με τυπική, με μη τυπική, με άτυπη και με δια βίου μάθηση, να δημιουργήσει πολίτες με αειφόρους αξίες. Θεωρεί πως μέσα από θεματικές όπως η ισότητα, η ειρήνη, η αλληλοβοήθεια πρέπει να προβάλλονται οι συνθήκες ζωής στο παρόν και στο μέλλον. Θα υπάρχει καλύτερη κατανόηση αν με βιωματικό τρόπο συνδυαστούν με εμπειρίες εκτός

των ορίων της τάξης. Με επίκεντρο τους μαθητές και σκοπό την καλλιέργεια αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων στην λήψη αποφάσεων, ατομικά και ομαδικά, αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος και της ζωής. (Γκαίτλιχ, 2009) Επομένως συμβάλει στη δημιουργία δημοκρατικών και ενεργών πολιτών. (Ηνωμένα έθνη - UNECE, 2005)

Η UNESCO σαν στόχο για την ατζέντα του 2030 έχει η εκπαίδευση, σε παγκόσμιο επίπεδο, να δημιουργήσει πολίτες με κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση, σεβασμό στη διαφορετικότητα, ικανότητες διαχείρισης παγκόσμιων προκλήσεων που κάποιες είναι ακόμα άγνωστες, αφού θεωρεί ότι οι μαθητές του σήμερα θα λαμβάνουν τις αποφάσεις του αύριο. Ζητά να γίνει χωρίς ανισότητες που αφήνουν πίσω ανθρώπους, ώστε να προκύψουν δίκαιες, ισότιμες, ειρηνικές, βιώσιμες, χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίες. (United Nations Educational,Scientific and Cultural Organaization, 2016) Μια τέτοια κοινωνία ονειρεύεται και το δίκτυο των σχολείων «Έλα μαζί μας» όπως θα παρουσιαστεί στο παρακάτω κεφάλαιο.

4. «Έλα μαζί μας» - Δίκτυο σχολείων Εθελοντισμού και Πολιτειότητας

4.1 Ορισμός και Βασική Ιδέα

Το «Έλα μαζί μας» αποτελεί την πρότασή μας για μία σύγχρονη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπου κάθε μαθητής μπορεί να ανθίσει με το δικό του μοναδικό τρόπο. Στην πράξη πήρε τη μορφή ενός συμπεριληπτικού σχολικού δικτύου στο οποίο ενώθηκαν σχολεία Τυπικής και Ειδικής εκπαίδευσης.

Δημιουργήθηκε το 2023 στο 12ο Γυμνάσιο Ηρακλείου με μία μικρή ομάδα μαθητών και εκπαιδευτικών (20 μαθητές, από όλες τις τάξεις του σχολείου και 3 καθηγητές). Σκοπός ήταν η ενεργοποίηση των μαθητών να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να κινητοποιηθούν τόσο οι ίδιοι όσο και η σχολική κοινότητα μέσα από πράξεις καλοσύνης, αλληλεγγύης και προσφοράς προς τον συνάνθρωπο. Οι πρώτες δράσεις, περιελάμβαναν ενημερωτικές καμπάνιες και εθελοντικές δράσεις που αφορούσαν στην αναπηρία, την έμφυλη διαδικτυακή βία και την υποστήριξη ευάλωτων ομάδων.

Το 2024 πήρε τη μορφή σχολικού δικτύου Εθελοντισμού και Πολιτειότητας και είναι ενεργό μέχρι σήμερα. Συμμετέχουν 6 σχολεία Τυπικής και Ειδικής εκπαίδευσης της πόλης του Ηρακλείου: το 11ο Γυμνάσιο, το 12ο Γυμνάσιο, το 13ο Γυμνάσιο, το Ειδικό Γυμνάσιο, το Μουσικό Σχολείο και το 6ο ΓΕΛ Ηρακλείου, με καταγεγραμμένους συνολικά 90 μαθητές και 25 εκπαιδευτικούς.

Το «Έλα μαζί μας» ονειρεύεται ένα «σχολείο» για όλους, όπου κάθε μαθητής θα νιώθει πως ανήκει. Ένα σχολείο που δεν θα μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά θα προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να υλοποιούν δράσεις, να καλλιεργούν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα και να βιώνουν εμπειρίες, που θα τους εξελίξουν και θα τους διαμορφώσουν σε υπεύθυνους κι ενεργούς πολίτες του αύριο. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα εφαρμόζουν εμπράκτως την πίστη τους στις αξίες της συμπερίληψης, της αποδοχής, του σεβασμού στη διαφορετικότητα, της προστασίας του περιβάλλοντος και των ζώων και γενικότερα των αξιών που η κοινωνίας μας πρεσβεύει

Το «Έλα μαζί μας» ενώνει σχολεία Ειδικής και Γενικής παιδείας, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ τους και τα συνδέει με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, οργανισμούς και ομάδες πολιτών. Στο επίκεντρο του «Έλα μαζί μας», βρίσκεται ο μαθητής, ο οποίος είναι ο πρεσβευτής των στόχων και των δράσεων. Με την αυτενέργεια και τη συμμετοχή του, οι στόχοι μετατρέπονται σε πράξεις, οι οποίες δημιουργούν τις βάσεις για μία βιώσιμη και δίκαιη κοινωνία. Σκοπός είναι η υλοποίηση δράσεων οι οποίες καλλιεργούν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα για την προώθηση των 17 παγκόσμιων στόχων βιώσιμης ανάπτυξης.

4.2 Τρόπος Λειτουργίας «Έλα μαζί μας»

Το «Έλα μαζί μας» διοργανώνει και υλοποιεί κοινές πρωτοβουλίες γύρω από τρεις θεματικούς άξονες: το περιβάλλον, τη συμπερίληψη και τον εθελοντισμό - με την μορφή της κοινωνικής προσφοράς. Τα θέματα προσεγγίζονται εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου διαθεματικά κι

διεπιστημονικά με τη μορφή κοινών δράσεων, όπου μαθητές, εκπαιδευτικοί, φορείς και σύλλογοι συνεργάζονται και αφήνουν το αποτύπωμά τους στην τοπική κοινότητα.

Ο σχεδιασμός τους βασίζεται στις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών, με στόχο την ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και την κατανόηση των κοινωνικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τους δίνεται η δυνατότητα να προτείνουν και να σχεδιάσουν και οι ίδιοι παρεμβάσεις.

Εικόνα 1: Τρόπος λειτουργίας «Έλα μαζί μας»

Κάθε σχολείο διαθέτει έναν ή δύο συντονιστές-εκπαιδευτικούς, υπεύθυνους για την οργάνωση της εθελοντικής ομάδας του σχολείου, που απαρτίζεται από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οι συντονιστές διατηρούν σταθερή εβδομαδιαία επικοινωνία τόσο μεταξύ τους όσο και με τα μέλη του δικτύου στο σχολείο τους, εξασφαλίζοντας τη συνοχή και τον αποτελεσματικό συντονισμό των δράσεων.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δράσεων πραγματοποιούνται σε στενή συνεργασία με όλα τα συμμετέχοντα σχολεία και καθορίζονται από κοινού το περιεχόμενο, ο χρόνος και ο τόπος διεξαγωγής. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, οι αρμοδιότητες κατανέμονται στα μέλη του δικτύου, ενώ την ημέρα της δράσης όλοι αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, συμβάλλοντας στην επιτυχή διεξαγωγή της.

Εικόνα 2: Κατανομή εργασιών δικτύου

Μετά την ολοκλήρωση κάθε δράσης, πραγματοποιείται ανατροφοδότηση μέσω ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων που διανέμονται στους μαθητές, καθώς και μέσα από ανοιχτές συζητήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων – τόσο σε επίπεδο δικτύου όσο και ξεχωριστά σε κάθε σχολείο υπό την καθοδήγηση του συντονιστή. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την έναρξη του δικτύου δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο εισόδου για τα μέλη-μαθητές του «Έλα μαζί μας», ενώ μετά την ολοκλήρωση των δράσεων θα ακολουθήσει η διανομή του ερωτηματολογίου εξόδου, ώστε να αξιολογηθεί η συνολική εμπειρία και ο αντίκτυπος της συμμετοχής.

4.3 Διάχυση Δράσεων και Ενίσχυση της Δικτύωσης

Η διάχυση των δράσεων του «Έλα μαζί μας» αποτελεί βασικό εργαλείο για την ενδυνάμωση της μαθητικής συμμετοχής και τη διασύνδεση των σχολείων. Για την ευρύτερη ενημέρωση και την ενεργοποίηση περισσότερων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αξιοποιήθηκαν:

- Οι επίσημες ιστοσελίδες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης των σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, τα οποία φιλοξένησαν αναρτήσεις, φωτογραφικό υλικό και αφηγήσεις των μαθητών σχετικά με τις δράσεις.
- Η κεντρική ιστοσελίδα του δικτύου «Έλα μαζί μας» (www.elamazimas.gr), μέσω της οποίας κοινοποιήθηκαν καλές πρακτικές, παρουσιάσεις και αποτελέσματα των δράσεων.
- Η σχολική εφημερίδα «Γυρνά-ΜΕ τη Σελίδα», που αφιέρωσε ειδικό αφιέρωμα στις εμπειρίες των μαθητών, προβάλλοντας τις πρωτοβουλίες τους και ενισχύοντας τη φωνή τους εντός της σχολικής κοινότητας.
- Οι ίδιοι οι μαθητές-πρεσβευτές του προγράμματος, οι οποίοι διαδραμάτισαν ενεργό ρόλο όχι μόνο στην υλοποίηση αλλά και στην προβολή των δράσεων. Μέσα από τη ενεργό συμμετοχή τους αλλά και την προώθηση των δράσεων στους φιλικό τους περιβάλλον, συνέβαλαν καθοριστικά στη διάδοση των στόχων του προγράμματος, ενώ ταυτόχρονα ενίσχυσαν τη συνοχή και τη συνεργασία του δικτύου σχολείων.

5. Σχεδιασμός και Υλοποίηση δράσεων «Έλα μαζί μας»

5.1 Σχεδιασμός δράσεων

Το «Έλα μαζί μας» κινείται γύρω από 3 θεματικούς άξονες:

- το Περιβάλλον
- τον Εθελοντισμό (κοινωνική προσφορά)
- τη Συμπερίληψη

Σύμφωνα με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ, οι δράσεις του δικτύου μας αφορούν τους παρακάτω στόχους της Agenda του 2030:

- 1ος στόχος: Μηδενική Φτώχεια
- 3ος στόχος: Καλή Υγεία και ευημερία
- 4ος στόχος: Ποιοτική Εκπαίδευση
- 10ος στόχος: Λιγότερες Ανισότητες
- 11ος στόχος: Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες
- 14ος στόχος: Ζωή στο νερό
- 15ος στόχος: Ζωή στη στεριά
- 16ος στόχος: Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Δεσμοί
- 17ος στόχος: Συνεργασία για τους στόχους

Ο 17ος στόχος (Η) **(Συνεργασία για τους στόχους)** εκπληρώνεται με τη δημιουργία του συμπεριληπτικού δικτύου σχολείων «Έλα μαζί μας» καθώς και με τις συνεργασίες με δημόσιους και

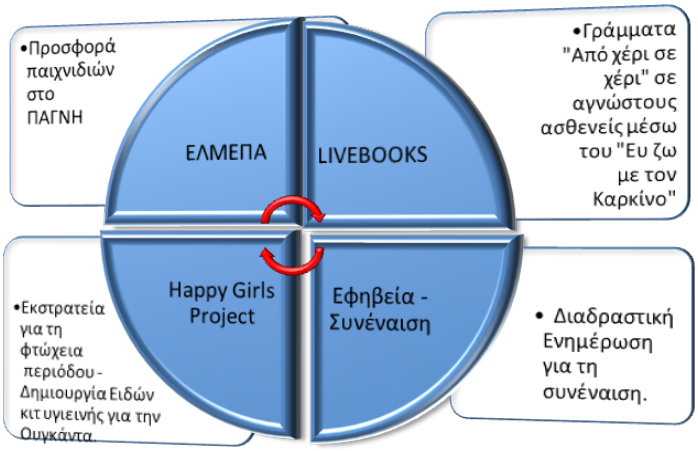
ιδιωτικούς φορείς που συντονίστηκαν ώστε να υλοποιηθούν οι δράσεις όπως αναφέρονται παρακάτω:

Τίτλος Δράσης	Περιγραφή Δράσης	Στόχοι Ατζέντας 2030	Συνεργαζόμενοι Φορείς	Αριθμός Μαθητών	Αριθμός Εκπαιδευτικών
Happy Girls Project	Επικοινωνία με την εκπρόσωπο του Οργανισμού "Happy Girls project" στην Ουγκάντα, ενημέρωση για τη φτώχεια περιόδου, δημιουργία και αποστολή ειδών κιτ υγιεινής (υφασμάτινες επαναχρησιμοποιούμενες σερβιέτες), ομιλίες – βιωματικά εργαστήρια από παιδίατρο, ψυχολόγο και εκπαιδευτή Πρώτων Βοηθειών.	1ος Στόχος & 3ος Στόχος	Οργανισμός "Happy Girls project" – Π. Μ. (ψυχολόγος) – Κ. Μ. (Παιδίατρος) – Σ. Μ. (Εκπαιδευτής Πρώτων Βοηθειών)	80	15
Προσφορά αγάπης στο ΠΑΓΝΗ	Προσφορά παιχνιδιών και βιβλίων στους μικρούς ασθενείς της παιδιατρικής του ΠΑΓΝΗ	1ος Στόχος	ΠΑΓΝΗ	90	8
Μπαίνω στα παπούτσια του άλλου	Βιωματικό πρόγραμμα για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης	3ος Στόχος	ΕΛΜΕΠΑ	250	14
Από χέρι σε χέρι	Αποστολή γραμμάτων σε αγνώστους ασθενείς της Ογκολογικής ΠΑΓΝΗ	3ος Στόχος	Ογκολογική ΠΑΓΝΗ	53	8
«Εφηβεία: Εμείς και οι άλλοι. Το ΄χουμε;»	Διαδραστική Ομιλία ειδικού για τη Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση	3ος Στόχος	Γ. Μ. (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας - Επικεφαλής της συγγραφικής ομάδας του προγράμματος «Παίζω με τον Φρίξο»)	195	13
Έλα μαζί μας στη Συμπερίληψη	Δημιουργία βίντεο με το όραμα του δικτύου «Έλα μαζί μας» για ένα συμπεριληπτικό σχολείο ως μήνυμα κατά της σχολικής βίας	4ος Στόχος	-	50	11
Συμμετοχή στην εκδήλωση "Equality" της Περιφέρειας Κρήτης	Συμμετοχή σε εκδήλωση για τα ανθρώπινα δικαιώματα με το δρώμενο «Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Οι παραβιάσεις που πληγώνουν»	4ος Στόχος	Περιφέρεια Κρήτης	60	12
«Livebooks»	Ομιλίες παραολυμπιονικών στα σχολεία του δικτύου	10ος Στόχος	Παραολυμπιονίκες (Μ. Στ., Δ. Ο. και Μ. Γ.)	960	113
«Επαφή με τους Σοφούς Γέροντες»	«Επαφή με τους Σοφούς Γέροντες» στο Γηροκομείο Ηρακλείου, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (συζήτησης, φιλαναγνωσίας, μαγειρικής, τραγουδιού, χορού, ζωγραφικής, δημιουργίας podcasts)	10ος Στόχος	Γηροκομείο Ηρακλείου	31	10
Συμπεριληπτική Διδασκαλία μαθητών	Συμπεριληπτική Διδασκαλία μαθητών του δικτύου, με παρουσίαση πειραμάτων	10ος Στόχος	Εκπαιδευτικός Λ.Γ.	39	5
Εξοικείωση με τα απτικά βιβλία	Εξοικείωση των μαθητών μας με τα απτικά βιβλία και το σύστημα γραφής Braille	10ος Στόχος	Δημοτικό σχολείο Τυφλοκωφών Καλλιθέας Αττικής	40	5
«Έλα μαζί μας για πιο καθαρές ακτές»	Συνεργασία με τους Οργανισμούς HELMEPA και Ocean Conservancy, υιοθέτηση και καθαρισμός κεντρικής παραλίας της πόλης	14ος Στόχος	HELMEPA, Ocean Conservancy	51	10
«Από την παραλία στην τάξη»	Ενημέρωση από ερευνήτρια του ΕΛΚΕΘΕ	11ος Στόχος και 14ος Στόχος	ΕΛΚΕΘΕ	250	15
«Απολαμβάνω τη Φύση με τις αισθήσεις μου και Δημιουργώ»	Πεζοπορία και δημιουργία της τέχνης "Landart"	15ος Στόχος	Πεζοπορικός Όμιλος «Δρόμοι ζωής»	50	10
Συλλογή τροφών για τα αδέσποτα ζώα	Συλλογή τροφών και παιχνιδιών για τα αδέσποτα ζώα του Κυνοκομείου Δήμου Ηρακλείου και του Φιλοζωικού Σωματείου "Ζωοφόρος"	15ος Στόχος	Κυνοκομείο Δήμου Ηρακλείου, Φιλοζωικό Σωματείο "Ζωοφόρος"	50	10
Συμμετοχή στο τριήμερο Φόρουμ	Συμμετοχή στο τριήμερο Φόρουμ «Ισότητα- Συμπερίληψη - Προσβασιμότητα»/ Παρουσίαση του Δικτύου «Έλα μαζί μας»	16ος Στόχος	Περιφέρεια Κρήτης - DS Partners	20	2

Εικόνα 3: Δράσεις δικτύου και στοιχεία τους

5.2 Πώς γίνεται η επιλογή των δράσεων

Οι δράσεις δεν αποτελούν μεμονωμένα, στιγμιαία γεγονότα, αλλά συνδέονται μεταξύ τους, με τη μία να αποτελεί φυσική συνέχεια της άλλης. Αναπτύσσονται στο πλαίσιο του σχολείου, ενώ πολλές από αυτές υλοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου.



Εικόνα 4: Τρόπος σύνδεσης δράσεων

Ο σχεδιασμός τους βασίζεται στις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών, με στόχο την ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και την κατανόηση των κοινωνικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τους δίνεται η δυνατότητα να προτείνουν και να σχεδιάσουν και οι ίδιοι παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων.

Εικόνα 5: Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών ανά δράση

6. Συμπεράσματα

Το Συμπεριληπτικό δίκτυο σχολείων Εθελοντισμού και Πολιτειότητας «Έλα μαζί μας» αποτελεί μια πρακτική εφαρμογή της καλλιέργειας των δεξιοτήτων, κλειδί για την εναρμόνιση των αξιών και των συμπεριφορών ενός ατόμου. Με την ολοκλήρωση των δράσεων και την ανατροφοδότηση από τους μαθητές μέσω των ερωτηματολογίων, παρατηρήθηκε ότι:

- Η αρχικά περιορισμένη εξοικείωσή τους με τις έννοιες της συμπερίληψης, της πολιτειότητας και του εθελοντισμού, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, δεν εμπόδισε την ενεργό συμμετοχή τους και την εμπειρική κατανόησή τους μέσω των δράσεων.
- Σημαντική ήταν η διαρκής αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στο δίκτυο υπογραμμίζοντας με αυτό τον τρόπο την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων. Γεγονός που αποδίδεται στο περιεχόμενο των δράσεων, τον ενθουσιασμό των μαθητών και τη διάδοση-διάχυση τους.
- Επιπλέον, η διασχολική συνεργασία έπαιξε καταλυτικό ρόλο στη σύνδεση των σχολείων και την επιτυχή υλοποίηση των δράσεων/στόχων.
- Η αλληλεπίδραση των μαθητών που προέρχονταν από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αποτέλεσε τη βάση της ενίσχυσης της έννοιας της συμπερίληψης, της αίσθησης της κοινότητας και της συλλογικής ευθύνης.
- Πραγματικό εμπόδιο αποτέλεσαν οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος όπως η γραφειοκρατία, ο όγκος της διδακτέας ύλης των γνωστικών αντικειμένων (ιδιαιτέρως του Λυκείου) και ο περιορισμένος αριθμός μετακινήσεων εντός του σχολικού ωραρίου.

Το δίκτυο «Έλα μαζί μας» αποτελεί μια εκπαιδευτική πρόταση για την υλοποίηση τέτοιων δράσεων, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των αυριανών ενεργών πολιτών. Η πρακτική εφαρμογή αυτού του μοντέλου μπορεί να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό τρόπο για την ενίσχυση της πολιτειότητας στα σχολεία. Κρίνεται απαραίτητη η κινητοποίηση των μαθητών μέσω συνεχών ερεθισμάτων με βιωματικό τρόπο ώστε τα παιδιά να αφομοιώνουν τις έννοιες της πολιτειότητας συμπερίληψης και εθελοντισμού με πράξεις και όχι μόνο με θεωρία. Μέσα από τη συνεργασία και την προσφορά, μαθαίνουν πώς να είναι ενεργοί πολίτες.

Πρόταση

Συνοψίζοντας, η ουσιαστική συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή όλων είναι θεμελιώδεις για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που στηρίζεται σε αξίες, αναπτύσσει δεξιότητες ένταξης και ενισχύει την αλληλεγγύη. Η εκπαίδευση, με τη σειρά της, αποτελεί τον πυλώνα για την ανατροπή στερεοτύπων και την καλλιέργεια υπεύθυνων πολιτών του αύριο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α. (2020). Δεξιότητες του 21ου Αιώνα. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος. Retrieved 4 8, 2025, from http://hdl.handle.net/11610/21181

Βλάχου, Π. (2024). Ανάπτυξη δημοκρατικής πολιτότητας μέσω του Προγράμματος Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης και των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, Αιγάλεο. doi:http://dx.doi.org/10.26265/polynoe-7502

Βρύζας, Ε. Κ. (2019). Η εφαρμογή της θεωρίας μάθησης του David Kolb στην εύελικτη ζώνη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογίας, Θεσσαλονίκη. doi:https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.305802

Γκαίτλιχ, Μ. Ρ.-Θ. (2009). Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαντολλογικής Εκπαίδευσης. (Δ. Σπυροπούλου, Ed.) Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Retrieved 12 30, 2020, from http://www.env-edu.gr/Documents/%CE%A3%CE%B5%CE%BB.%201-40.pdf

Ηνωμένα έθνη- UNECE. (2005). Στρατηγική της UNECE για την εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη., (pp. 2-6). Retrieved 1 5, 2021, from http://www.env-edu.gr/Documents/files/Basika%20Keimena/UNECE%202005%20-%20GR.pdf

Θεριανός, Κ. (2019, 11 4). Ο μύθος του «μεγάλου εξισωτή» και η πραγματικότητα του «κρυφού διαλογέα». Retrieved 12 28, 2020, from https://criticeduc.blogspot.com/2019/11/blog-post_23.html

ΙΕΠ. (2024). Οδηγός εκπαιδευτικού δράσεις ενίσχυσης της ενεργού πολειτιότητας., (pp. 10-20). Αθήνα. Retrieved 3 14, 2025, from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://blogs.sch.gr/fdimako/files/2024/12/odigos_ekpedeutikou_2024-12_%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B5%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%8D-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%AF%CF%84%CE%B7.pdf?x7713

Καραγκιοζίδης, Γ. (2017). Το μοντέλο της βιωματικής μάθησης του Kolb: Μια εφαρμογή στο μάθημα της φυσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Ορεστιάδα. doi:http://dx.doi.org/10.26257/heal.duth.11896

Κολοβελώνης, Α. (2005). Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στη δύναμη και στην ευλυγισία μαθητών/τριών Α΄Γυμνασίου [Παρουσίαση Εργασίας]. Ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στις νέες εξελίξεις. Καλλιθέα Χαλκιδικής.

Ναούμ, Ε. (2014-2020). Φροντίζω το περιβάλλον. In ΙΕΠ, Επιμόρφωτικό υλικό Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες Μάθησης μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064) (pp. 6-11). ΙΕΠ. Retrieved 4 08, 2025, from https://users.sch.gr/hgoutsos/files/dejiotites/1a.pdf

Νομικού, Χ. (2014-2020). Φροντίζω το περιβάλλον Οικολογία: Φιλοζωία-Δικαίωμα στα ζώα και αειφορία. In ΙΕΠ, Επιμορφωτικό υλικό Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064) (p. 3). ΙΕΠ. Retrieved 4 8, 2025

Τζαβαρα, Ε. (2023). Οι κοινωνικές ικανότητες και η ικανότητα του πολίτη: από τον διεθνή «εκπαιδευτικό λόγο» στην ελληνική εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιάς Εκπαίδευσης , ΑΘΗΝΑ. Retrieved 4 6, 2025, from https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3328255/file.pdf

Ξενόγλωσση

Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. International joyrnal of Inclusine Education(3), pp. 257-268.

Chiou, V., Geunis, L., Holz, O., Oruç Ertürk, N., & Shelton, F. (Eds.). (2021). Voices from the Classroom: A Celebration of Learning (1st, New ed eds.). Waxmann.

Freire, P. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. (Α. Σταύρου, Ed., & Γ. Κρητικός, Trans.) Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P., & Shor, I. (2011). Απελευθερωτική Παιδαγωγική Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση. (Α. Κόκκος, Ed., & Γ. Κουλαουζίδης, Trans.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Giroux, H. (2010). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Προς μια θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. In Π. Γούναρης, & Γ. Γρόλλιος (Eds.), Κριτική παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων (Κ. Θεριανός, Trans., pp. 63-120). Gutenberg.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική Μια Επισκόπηση. In Π. Γουναρης, & Γ. Γρόλλιος (Eds.), Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων (Β. Παππή, Trans., pp. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.

United Nations Educational,Scientific and Cultural Organaization. (2016). UNESCO 2015., (pp. 8-30). 075352 PARIS 07 SP, FRANCE. Retrieved 3 16, 2025, from https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000244834&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_e005

556d-b698-4c06-985e-
a908a0680602%3F_%3D244834eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/p

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Φιλιππάκη Καλλιόπη
Συντονίστρια Εκπαίδευσης Βόρειας Ευρώπης, ΠΕ80

Περίληψη

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναγνωρίζεται διεθνώς ως καθοριστικός παράγοντας για την εκπαιδευτική επιτυχία και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Η ενεργός εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή πορεία των παιδιών συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, στην κοινωνική τους προσαρμογή και στη συνολική σχολική τους επιτυχία. Η παρούσα εργασία εστιάζει σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε το στο 4ο Γενικό Λύκειο Ρόδου, με στόχο την ενίσχυση της σχέσης σχολείου-γονέων και τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα. Το άρθρο παρουσιάζει : (α) το θεωρητικό υπόβαθρο που αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας σχολείου-γονέων, (β) τις συγκεκριμένες δράσεις που υλοποιήθηκαν (γ) τα δεδομένα συμμετοχής και τα παραδείγματα εμπλοκής από αυτές τις δράσεις, (δ) τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για ένα συνεκτικό πλαίσιο διαρκούς συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Με αυτόν τον τρόπο, ευελπιστούμε να συμβάλουμε στον διάλογο για την ενδυνάμωση των σχέσεων εκπαιδευτικής κοινότητας και τοπικής κοινωνίας, καθώς και να παράσχουμε πρακτικές κατευθύνσεις για εκπαιδευτικούς και στελέχη που επιθυμούν να αναπτύξουν παρόμοια προγράμματα.

Λέξεις κλειδιά: σχέσεις γονέων και σχολείου, καινοτόμες δράσεις, συνεργασία

1. Η σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Η σύγχρονη βιβλιογραφία στην επιστήμη της εκπαίδευσης υπογραμμίζει ότι το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο βασικούς πυλώνες που από κοινού διαμορφώνουν την πορεία του παιδιού. Σύμφωνα με την Joyce L. Epstein (1995), οι αποτελεσματικές συνεργασίες σχολείου-οικογένειας-κοινότητας μπορούν να παρομοιαστούν με μια «φροντίδα για τα παιδιά που μοιραζόμαστε», τονίζοντας ότι εκπαιδευτικοί, γονείς και κοινωνία μοιράζονται την ευθύνη για την ανάπτυξη των μαθητών. Το θεωρητικό μοντέλο της Epstein προσδιορίζει έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής: (1) βασική ανατροφή στο σπίτι (parenting), (2) επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, (3) εθελοντισμός και παρουσία στο σχολείο, (4) μάθηση στο σπίτι, (5) συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και (6) συνεργασία με την κοινότητα. Η ενσωμάτωση και των έξι αυτών διαστάσεων σε μια σχολική κουλτούρα μπορεί να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό δίκτυο γύρω από τον μαθητή, ενισχύοντας τόσο την ακαδημαϊκή του πορεία όσο και την κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη.

Πέρα από τη θεωρητική προσέγγιση της Epstein, πληθώρα ερευνητικών δεδομένων επιβεβαιώνει τα οφέλη της γονεϊκής συμμετοχής. Μετα-αναλύσεις και συστηματικές επισκοπήσεις (π.χ. Boonk et al., 2018; Desforges & Abouchaar, 2003) έχουν καταδείξει ότι η συνεργασία γονέων-σχολείου σχετίζεται με υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών, καλύτερη συμπεριφορά στην τάξη, αυξημένο κίνητρο για μάθηση και βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες. Ειδικότερα, μια ευρεία επισκόπηση 75 μελετών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διάφοροι δείκτες γονεϊκής εμπλοκής (όπως η παρακολούθηση της μελέτης στο σπίτι, οι συζητήσεις για το σχολείο, οι υψηλές προσδοκίες των γονέων) έχουν θετική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση των παιδιών. Αυτό το εύρημα τονίζει πως οι γονείς δεν αποτελούν απλώς "παρατηρητές" της σχολικής ζωής, αλλά κρίσιμους εταίρους με απτή επίδραση στη μάθηση.

Τα οφέλη επεκτείνονται και πέρα από την ατομική επίδοση. Η ενεργή γονεϊκή συμμετοχή ενδυναμώνει τη σχολική κοινότητα συνολικά: βελτιώνει το κλίμα του σχολείου, ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών και διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών

σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, όταν οι γονείς αισθάνονται ότι η φωνή τους ακούγεται και ότι συνεισφέρουν στη σχολική διαδικασία, είναι πιθανότερο να στηρίξουν τις πρωτοβουλίες του σχολείου και να συμμετάσχουν σε συλλογικές δράσεις. Οι μαθητές βλέπουν συνέπεια μεταξύ σχολείου και οικογένειας, κάτι που ενισχύει την αίσθηση ασφάλειας και σταθερότητας, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερους πόρους για να υποστηρίξουν τους μαθητές τους.

Φυσικά, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν προκύπτει αυτόματα ούτε χωρίς προκλήσεις. Εμπόδια όπως οι περιορισμένοι πόροι χρόνου (ιδιαίτερα σε γονείς που εργάζονται πολλές ώρες), η έλλειψη εμπιστοσύνης ή προηγούμενων αρνητικών εμπειριών με το σχολείο, οι διαφορές μορφωτικού επιπέδου ή κουλτούρας μεταξύ οικογενειών και σχολικού προσωπικού, αλλά και μια πιθανή αρνητική σχολική κουλτούρα που δεν ενθαρρύνει τη γονεϊκή εμπλοκή, μπορούν να δυσχεράνουν την ανάπτυξη αυτής της συνεργασίας. Ο ρόλος του σχολείου εδώ είναι καθοριστικός: οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετήσουν στρατηγικές για την υπέρβαση των εμποδίων, όπως η τακτική και ανοιχτή επικοινωνία, η ευελιξία στον προγραμματισμό συναντήσεων (π.χ. εναλλακτικές ώρες ή ψηφιακές μορφές επικοινωνίας), η ευαισθητοποίηση σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και διαφορετικότητας, καθώς και η επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο εμπλοκής των γονέων. Είναι χαρακτηριστικό ότι προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, όπως το "Teachers Involving Parents (TIP)" που σχεδιάστηκε από τους Hoover-Dempsey και συνεργάτες, έδειξαν πως όταν οι δάσκαλοι εκπαιδεύονται στο πώς να προσεγγίζουν και να συμπεριλαμβάνουν τους γονείς, τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων αυξάνονται αισθητά.

Η ελληνική πραγματικότητα παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες. Έρευνες στον ελληνικό χώρο (π.χ. Lazaridou & Kassida, 2015) καταγράφουν ότι οι διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν μεν τη σημασία της συμμετοχής των γονέων, αλλά συχνά δυσκολεύονται να την προωθήσουν λόγω έλλειψης θεσμοθετημένων πλαισίων και χρόνου. Επιπλέον, παρατηρείται ότι καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, η συμμετοχή των γονέων μειώνεται: στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό οι γονείς είναι πιο παρόντες, ενώ στο λύκειο η επικοινωνία περιορίζεται κυρίως στις ενημερωτικές συναντήσεις για βαθμολογίες και στις έκτακτες περιπτώσεις (όπως θέματα συμπεριφοράς). Αυτό υποδηλώνει την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του ρόλου των γονέων και στο λύκειο: οι έφηβοι μαθητές εξακολουθούν να επωφελούνται από την υποστήριξη και παρουσία των γονιών τους, έστω και με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά.

Σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα έχει αρχίσει να λαμβάνει υπόψη τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Ο Νόμος 4823/2021 («Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις») περιλαμβάνει προβλέψεις για το "άνοιγμα" του σχολείου στην κοινότητα και την ενίσχυση του ρόλου των γονέων στη σχολική ζωή. Προβλέπεται, για παράδειγμα, η δυνατότητα διοργάνωσης δράσεων με τη συμμετοχή φορέων της τοπικής κοινωνίας και γονέων, καθώς και η λειτουργία «Ομίλων» ή δραστηριοτήτων όπου μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά και οι γονείς. Αυτές οι εξελίξεις καταδεικνύουν μια τάση προς πιο συμπεριληπτικά και συνεργατικά σχολεία, όπου η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως κοινή υπόθεση.

Συνοψίζοντας, η συνεργασία σχολείου-γονέων δεν είναι απλώς μια "καλή πρακτική" αλλά αναγκαιότητα που εδράζεται σε ισχυρά ερευνητικά ευρήματα. Η επένδυση σε αυτή τη συνεργασία αποφέρει καρπούς στην επίδοση, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και στη συνοχή της σχολικής κοινότητας.

2. Το πλαίσιο του προγράμματος στο 4ο ΓΕΛ Ρόδου (2022-2023)

Το 4ο Γενικό Λύκειο Ρόδου είναι ένα δημόσιο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μακρά ιστορία ενεργού ρόλου στα εκπαιδευτικά δρώμενα της τοπικής κοινωνίας. Τα τελευταία χρόνια, το σχολείο έχει διακριθεί για τις καινοτόμες δράσεις του και τις διακρίσεις του σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Χαρακτηριστικά, το 4ο ΓΕΛ Ρόδου έχει ανακηρυχθεί επανειλημμένα ως Σχολείο-Πρέσβης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (EPAS), επιτυγχάνοντας μάλιστα υψηλές αξιολογήσεις

(100/100) στο πρόγραμμα αυτό, γεγονός που αντανακλά τη δέσμευση του σχολείου στην προώθηση ευρωπαϊκών αξιών και ενεργού πολιτότητας. Η κουλτούρα του σχολείου, λοιπόν, πριν την έναρξη του προγράμματος συνεργασίας με την οικογένεια, ήταν ήδη ανοιχτή σε εξωστρεφείς δράσεις και συνεργασίες με φορείς εκτός σχολείου.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το σχολικό έτος 2022-2023 σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα συνεργασίας σχολείου-γονέων, στο πλαίσιο της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, με Συντονίστρια την κ. Καλλιόπη Φιλιππάκη. Η πρωτοβουλία για το πρόγραμμα προέκυψε από την αναγνώριση μιας διττής ανάγκης: αφενός, να εμπλακούν περισσότερο οι γονείς στη σχολική ζωή των παιδιών τους στο λύκειο, και αφετέρου, να ανοίξει το σχολείο τις πόρτες του στην τοπική κοινότητα, αξιοποιώντας πόρους, γνώσεις και εμπειρίες που υπάρχουν έξω από το αυστηρά σχολικό περιβάλλον. Η ιδέα βρήκε άμεση υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου και τον Σύλλογο Διδασκόντων, καθώς ευθυγραμμιζόταν με το γενικότερο όραμα του σχολείου για εξωστρέφεια και συνεργατικότητα.

Στο στάδιο του σχεδιασμού, συγκροτήθηκε μια μικρή ομάδα εργασίας που αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς του σχολείου, εκπροσώπους του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και εθελοντές μαθητές και μαθήτριες. Η συμμετοχή μαθητών στον σχεδιασμό κρίθηκε σημαντική, διότι οι μαθητές μπορούσαν να μεταφέρουν τη φωνή και τις ανάγκες των συνομηλίκων τους, αλλά και να λειτουργήσουν ως γέφυρα επικοινωνίας προς τους υπόλοιπους μαθητές. Η ομάδα εργασίας, αφού μελέτησε καλές πρακτικές και βιβλιογραφία σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, κατέληξε σε μια δομή προγράμματος που θα εκτυλισσόταν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και θα περιλάμβανε ποικίλες δράσεις. Κεντρική φιλοσοφία ήταν η θεματική προσέγγιση: κάθε μήνας ή περίοδος του σχολικού έτους θα ήταν αφιερωμένη σε μια θεματική ενότητα, γύρω από την οποία θα οργανωνόταν μια εκδήλωση ή δραστηριότητα με τη συμμετοχή γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών και, όπου ενδείκνυται, φορέων της κοινότητας.

Οι θεματικές που επιλέχθηκαν αντικατοπτρίζουν αφενός τις προτεραιότητες του σχολείου και αφετέρου τα ενδιαφέροντα/ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους. Για το 2023-2024, συμφωνήθηκαν οι ακόλουθες βασικές θεματικές ενότητες:

Ευρώπη και ενεργός πολιτότητα – με αφορμή την συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα EPAS, μια εκδήλωση αφιερωμένη στην Ευρώπη και τη σημασία της ενεργού συμμετοχής.

Αναπηρία και κοινωνική ένταξη – εκδήλωση ευαισθητοποίησης για θέματα αναπηρίας, προσβασιμότητας και συμπερίληψης.

Άγχος στις εξετάσεις – εργαστήριο/συζήτηση σχετικά με τη διαχείριση του άγχους ενόψει των σχολικών και πανελλαδικών εξετάσεων.

Διατροφή και υγεία – ενημερωτική δράση για την υγιεινή διατροφή και την ευεξία των εφήβων.

Ανθρωπιστική κρίση και αλληλεγγύη – εκδήλωση με στόχο την ευαισθητοποίηση σε επίκαιρα ζητήματα (π.χ. προσφυγική κρίση, φτώχεια) και την κινητοποίηση για κοινωνική αλληλεγγύη.

Επαγγελματικός προσανατολισμός – ημερίδα για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές μετά το λύκειο.

Έκθεση φωτογραφίας μαθητών-εκπαιδευτικών – μια δημιουργική δράση που θα έκλεινε το πρόγραμμα στο τέλος της χρονιάς, προβάλλοντας φωτογραφικό υλικό από τις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα, μέσα από τη ματιά μαθητών και εκπαιδευτικών.

Οι παραπάνω θεματικές ενότητες αποτέλεσαν τη ραχοκοκαλιά του προγράμματος. Κάποια θέματα όπως το άγχος των εξετάσεων και η διατροφή στην εφηβεία επιλέχθηκαν ύστερα από ηλεκρονικό ερωτηματολόγιο που στάλθηκε σε όλους τους γονείς και αποτύπωσε τα ενδιαφέροντα τους, τις ημέρες και τις ώρες που θα τους βόλευε περίσσότερο να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις του σχολείου. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποστάλθηκε στους γονείς στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Για κάθε θεματική, ορίστηκε ένας μικρός πυρήνας υπεύθυνων εκπαιδευτικών και μαθητών που ανέλαβαν το οργανωτικό κομμάτι, ενώ ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων είχε συμβουλευτικό και υποστηρικτικό ρόλο.

3. Δράσεις που υλοποιήθηκαν

Σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023, το πρόγραμμα υλοποιήθηκε μέσω μιας σειράς από εκδηλώσεις, εργαστήρια και δράσεις που απευθύνονταν από κοινού σε μαθητές, γονείς και μέλη της κοινότητας. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά οι κύριες δράσεις, με έμφαση στον τρόπο οργάνωσης, το περιεχόμενο, και τη συμμετοχή που σημειώθηκε.

1. Εκδήλωση για την Ευρώπη με τίτλο"Απειλείται η Δημοκρατία στην Ευρώπη;": Η πρώτη μεγάλη εκδήλωση έλαβε χώρα τον Δεκέμβριο του 2022 και ήταν αφιερωμένη στην Ευρώπη. Σε συνεργασία με το γραφείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα, του Πανεπιστημίου Αιγαίου, του Europe Direct Νοτίου Αιγαίου και του Σπιτιού της Ευρώπης στη Ρόδο, διοργανώθηκε μια ανοιχτή συζήτηση με θέμα την σύγχρονη πραγματικότητα στην Ευρώπη, τις απειλές και τις ευκαιρίες . Η συμμετοχή των γονέων ήταν εντυπωσιακή: περίπου 100 γονείς παρευρέθηκαν μαζί με τους μαθητές. Οι γονείς όχι μόνο παρακολούθησαν, αλλά συμμετείχαν ενεργά στη συζήτηση.

2. Εκδήλωση ευαισθητοποίησης για την Αναπηρία – "Βλέποντας τον κόσμο με άλλα μάτια": Τον Ιανουάριο 2024 διοργανώθηκε μια συγκινητική και διδακτική εκδήλωση με θέμα την αναπηρία και την προσβασιμότητα. Το 4ο ΓΕΛ Ρόδου συνεργάστηκε στενά με τον Σύλλογο Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) Επαρχίας Ρόδου και την Τροχαία Ρόδου για την πραγματοποίηση αυτής της δράσης. Στην εκδήλωση προβλήθηκε η βραβευμένη ταινία "Η Θεωρία των Πάντων" (The Theory of Everything), που αφηγείται τη ζωή του Stephen Hawking, ως έναυσμα για συζήτηση. Η επιλογή της ταινίας στόχευε στο να δείξει πως ένα άτομο με σοβαρή αναπηρία μπορεί να διαπρέψει όταν υπάρχει στήριξη, επιμονή και πίστη στις δυνατότητές του. Μετά την προβολή, ακολούθησε συζήτηση με τη συμμετοχή ατόμων με κινητική αναπηρία από τη Ρόδο, οι οποίοι μοιράστηκαν προσωπικές εμπειρίες. Ένας από τους προσκεκλημένους ήταν και ο Στέλιος Κυμπουρόπουλος, Ευρωβουλευτής, άτομο με αναπηρία, ο οποίος απέστειλε γραπτό μήνυμα που διαβάστηκε στο κοινό. Στο μήνυμά του τόνισε ότι *«το γεγονός ότι είμαστε όλοι διαφορετικοί είναι αυτό που πρέπει να μας ενώνει κι όχι να μας απομακρύνει»*, αναδεικνύοντας πως όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα και ανάγκες, ανεξαρτήτως αναπηρίας. Επιπλέον, ο πρόεδρος του τοπικού Συλλόγου ΑμεΑ παρουσίασε στατιστικά στοιχεία, επισημαίνοντας ότι πάνω από 2.500 άτομα με αναπηρία ζουν στη Ρόδο και χρειάζονται την αποδοχή και τη στήριξη της κοινωνίας. Περισσότεροι από 100 γονείς και κηδεμόνες παρευρέθηκαν (πολλοί μαζί με τα παιδιά τους), μετατρέποντας την εκδήλωση σε μια πραγματική κοινότητα μάθησης και ευαισθητοποίησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί γονείς ενεπλάκησαν και οργανωτικά – για παράδειγμα, μέλη του

3. Εργαστήριο "Διαχείριση Άγχους Εξετάσεων": Καθώς πλησίαζε η περίοδος των ενδοσχολικών εξετάσεων και οι Πανελλαδικές εξετάσεις για τη Γ' Λυκείου, τον Φεβρουάριο 2024 οργανώθηκε ένα πρακτικό εργαστήριο με θέμα το άγχος των εξετάσεων με κύριο ομιλητή ψυχίατρο-ψυχοθεραπευτή. Προσκλήθηκαν οι μαθητές και οι γονείς τους σε μια κοινή συνεδρία. Το εργαστήριο ξεκίνησε με μια παρουσίαση γύρω από το τι είναι το άγχος, πώς λειτουργεί στο σώμα και το μυαλό, και πώς μπορεί να επηρεάσει την απόδοση στις εξετάσεις. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν οι παρευρισκόμενοι σε μικρές ομάδες εργασίας (μικτές ομάδες γονέων-μαθητών) όπου συζητήθηκαν πρακτικές τεχνικές διαχείρισης του άγχους. Οι μαθητές μοιράστηκαν τις ανησυχίες τους, ενώ οι γονείς άκουσαν ενεργητικά και εξέφρασαν και τη δική τους οπτική – πολλοί γονείς παραδέχτηκαν ότι και οι ίδιοι βιώνουν άγχος για τις επιδόσεις των παιδιών τους. Η προσέλευση ανήλθε σε περίπου 80 άτομα. Πολλοί γονείς σχολίασαν θετικά ότι πήραν πρακτικές ιδέες για το πώς να στηρίξουν ψυχολογικά τα παιδιά τους, ενώ οι μαθητές ανέφεραν ότι ένιωσαν τους γονείς τους πιο συμμάχους μετά το εργαστήριο.

4. Ομιλία "Υγιεινή Διατροφή στην Εφηβεία". Ομιλία και συζήτηση επικεντρώθηκαν στις διατροφικές συνήθειες των εφήβων: πώς μπορεί η οικογένεια να ενθαρρύνει υγιεινά πρότυπα διατροφής, ποιες είναι οι συχνότερες διατροφικές παγίδες (π.χ. υπερβολική κατανάλωση ζάχαρης, πρόχειρο φαγητό) και πώς αυτές επηρεάζουν τόσο τη σωματική υγεία όσο και την συγκέντρωση/διάθεση των μαθητών στο σχολείο. Παρουσιάστηκαν αποτελέσματα από πρόσφατες έρευνες για τη διατροφή των Ελλήνων εφήβων και επισημάνθηκε ότι ένα ισορροπημένο πρωινό

μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την πνευματική απόδοση στην τάξη. Μετά την παρουσίαση, ακολούθησε ανοιχτή συζήτηση με ερωτήσεις από το κοινό. Οι γονείς έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον, ρωτώντας πρακτικά ζητήματα: πώς να πείσουν τα παιδιά να τρώνε λαχανικά, τι να κάνουν με την αυξημένη κατανάλωση ενεργειακών ποτών ή αναψυκτικών, πώς να οργανώσουν καλύτερα τα οικογενειακά γεύματα παρά τις απαιτητικές καθημερινές ρουτίνες. Στο σεμινάριο παρευρέθηκαν περίπου 90 γονείς και κηδεμόνες.

5. Δράση "Ανθρωπιστική Κρίση και Αλληλεγγύη": Υπό το πρίσμα της αγωγής του ενεργού πολίτη και της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης, οργανώθηκε τον Απρίλιο 2024 μια εκδήλωση με τίτλο; Εμπειρίες Ανθεώπινου Πονου. Στην εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε στο αμφιθέατρο του σχολείου, κεντρικός ομιλητής ήταν ο Γενικός Γραμματέας των γιατρών του Κόσμου, που παρουσίασε στο κοινό την πραγματικότητα των προσφύγων και των θυμάτων ανθρωπιστικών κρίσεων. Περίπου 60 γονείς και παιδιά παρακολούθησαν την εκδήλωση.

6. Ημερίδα Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Πριν την ολοκλήρωση των μαθημάτων, πραγματοποιήθηκε μια ημερίδα με θέμα τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τις μελλοντικές επιλογές των μαθητών. Προσκεκλημένοι για να μιλήσουν για το επαγγελμά τους ήταν οι γονείς και οι κηδεμόνες του σχολείου. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να δούν τους γονείς τους με τον επαγγελματικό τους ρόλο και οι γονείς μπορεσαν να βοηθήσουν τα παιδία να λύσουν απορίες τους για τα επαγγέλματα που τους ενδιέφεραν. Περισσότεροι από 50 γονείς είχαν ενεργό συμμετοχή και σχολίασαν πως ήταν από τις πιο ευχάριστες εμπειρίες που είχαν και η επαφή με τα νέα παιδιά τους έκανε να νιώσουν πως αυτή η εκδήλωση ήταν πολύ σκόπιμη. Το ίδιο ενθουσιώδεις ήταν και οι μαθητές λέγοντας πως αυτή η εκδήλωση τους βοήθησε να λάβουν αποφάσεις για το μέλλον τους. Αυτή ήταν η μόνη δράση που έγινε κατά την διάρκεια του σχολικού ωραρίου προκειμένου να λάβουν κατά ομάδες όλοι οι μαθητές μέρος. Οι γονείς ενημερώθηκαν μέσω του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου και δήλωσαν τη διαθεσιμότητα και το επάγγελμά τους μέσω μιας ειδικά διαμορφωμένης φόρμας google.

7. Έκθεση Φωτογραφίας "My Europe, your Europe, our Europe": Η τελευταία δράση του προγράμματος, , ήταν μια έκθεση φωτογραφίας που φιλοξενήθηκε στο Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης και στην συνέχεια μεταφέρθηκε στον χώρο του σχολείου. Επρόκειτο για μια φωτογραφική αποτύπωση όλων όσων είχαν συμβεί κατά τη διάρκεια της χρονιάς στα εκπαιδευτικά ταξίδια του σχολείου, μέσα από τον φακό μαθητών και εκπαιδευτικών.

4. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του προγράμματος συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στο 4ο ΓΕΛ Ρόδου κατά το 2022-2023 παρέχει πολύτιμα συμπεράσματα για τη δύναμη και την αποτελεσματικότητα τέτοιων πρωτοβουλιών. Πρωτίστως, επιβεβαιώθηκε στην πράξη η θεωρητική θέση ότι οι γονείς, όταν τους δοθούν οι ευκαιρίες και η κατάλληλη υποστήριξη, αποτελούν πρόθυμους και ικανούς εταίρους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μεγάλη προσέλευση και ο ενεργός ρόλος που ανέλαβαν οι γονείς στις δράσεις αποδεικνύει ότι η αντίληψη πως "οι γονείς αδιαφορούν όταν το παιδί πάει λύκειο" δεν ευσταθεί, εφόσον το σχολείο προσεγγίσει τη συνεργασία με ουσιαστικό και όχι τυπικό τρόπο.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα αφορά τη σημασία της θεματικής ποικιλίας. Το πρόγραμμα πέτυχε να αγγίξει διαφορετικές πτυχές της μαθητικής (και οικογενειακής) ζωής – από την ακαδημαϊκή και επαγγελματική διάσταση μέχρι την συναισθηματική υγεία, τις κοινωνικές αξίες και τον πολιτισμό. Αυτή η ολιστική προσέγγιση βοήθησε στο να προσελκύσει διαφορετικά ενδιαφέροντα: άλλοι γονείς ήρθαν για την επαγγελματική ενημέρωση, άλλοι για το θέμα της υγείας, άλλοι για τις κοινωνικές δράσεις. Πολλοί από αυτούς, γνωρίζοντας για το πρόγράμμα, συμμετείχαν και σε δράσεις πέραν του αρχικού τους ενδιαφέροντος. Η ποικιλία λοιπόν λειτούργησε συνεκτικά, δημιουργώντας μια κοινότητα μάθησης όπου ο καθένας βρίσκει κάτι πολύτιμο.

Ακόμη, φάνηκε ξεκάθαρα ότι η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς (τοπικούς συλλόγους, ειδικούς, οργανισμούς) απογείωσε την ποιότητα του προγράμματος. Οι συνέργειες αυτές όχι μόνο παρείχαν εξειδικευμένη γνώση και πόρους (π.χ. ομιλητές, υλικό) αλλά προσέδωσαν και κύρος στις

δράσεις, κάνοντάς τες πιο ελκυστικές. Παράλληλα, το σχολείο ενίσχυσε το προφίλ του ως ανοικτού οργανισμού που δικτυώνεται με την κοινωνία – στοιχείο που ενισχύει και την εμπιστοσύνη των γονέων προς αυτό. Όταν ένας γονέας βλέπει το σχολείο του παιδιού του να συνεργάζεται, για παράδειγμα, με έναν αναγνωρισμένο επιστημονικό φορέα ή να φιλοξενεί μια σημαντική κοινωνική δράση, αισθάνεται μεγαλύτερη σιγουριά ότι το σχολείο παρέχει πολύπλευρη αγωγή και βρίσκεται σε επαφή με την πραγματική ζωή.

Ένα ενδιαφέρον ποιοτικό συμπέρασμα είναι η ενδυνάμωση των σχέσεων εμπιστοσύνης. Στα ερωτηματολόγια και τις συζητήσεις, αρκετοί γονείς ανέφεραν ότι μέσα από αυτό το πρόγραμμα γνώρισαν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς και την φιλοσοφία του σχολείου, με αποτέλεσμα να αισθάνονται πιο άνετα να επικοινωνήσουν μαζί τους και σε ατομικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν ότι "εξοικειώθηκαν" με τους γονείς – τους είδαν σε ρόλο συνεργάτη και όχι μόνο στις σύντομες, ενίοτε φορτισμένες, συναντήσεις για βαθμούς ή παράπονα. Αυτή η ανθρωποποίηση της σχέσης (όπου οι δύο πλευρές βλέπουν ο ένας τον άλλο ως συμμάχους με κοινό στόχο το καλό του παιδιού) είναι ένα από τα πιο ανεκτίμητα οφέλη, διότι έχει αντίκτυπο πέρα από τις μεμονωμένες δράσεις: δημιουργεί μια παρακαταθήκη καλής επικοινωνίας για το μέλλον.

Τέλος, πολύ σημαντικό είναι το συμπέρασμα ότι τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να ενισχύσουν το κίνητρο και την αυτοεκτίμηση των ίδιων των μαθητών. Όταν οι μαθητές βλέπουν τους γονείς τους να συμμετέχουν ενεργά στο σχολικό τους περιβάλλον, αντιλαμβάνονται ότι η εκπαίδευσή τους έχει αξία και λαμβάνει ευρεία υποστήριξη. Νιώθουν υπερήφανοι για το σχολείο τους και για την οικογένειά τους. Επιπλέον, μέσα από την κοινή συμμετοχή σε δραστηριότητες, τους δίνεται η ευκαιρία να συζητήσουν με τους γονείς τους θέματα που αλλιώς μπορεί να μη συζητούσαν (π.χ. ένας μαθητής μπορεί να συνεχίσει στο σπίτι τη συζήτηση για τη διατροφή ή για το άγχος, επηρεασμένος από την εκδήλωση). Με αυτό τον τρόπο, η μάθηση διαχέεται στο οικογενειακό περιβάλλον και αποκτά συνέχεια.

Βιβλιογραφία

Epstein, J. L. (1995). School–family–community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76(9), 701–712.

Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. Educational Research Review, 24, 10–30.

Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support, and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review (Report 433). Department for Education and Skills.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research, 67(1), 3–42.

Hoover-Dempsey, K. V., et al. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. Teaching and Teacher Education, 18(7), 843–867.

Eleftheriadou, D., & Vlachou, A. (2023). Parents' and Teachers' Perceptions of Parental Involvement and Practices in the Education of Students with Learning Disabilities in Greece. School Community Journal, 33(2), 237–264.

Giannikas, C. N., & Nikitaki, S. (2022). The language teachers' perspective on parental involvement: A focus on primary state schools in Greece. School Community Journal, 32(2), 229–248.

Λαζαρίδου, Α., & Κασσίδα, Α. (2015). Εμπλοκή των γονέων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Οι απόψεις των διευθυντών. Διεθνές Περιοδικό Εκπαιδευτικής Διοίκησης, 43(1), 77–99. (Παράδειγμα υποθετικής ελληνικής μελέτης).

Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α' 136/2021.

Μηκέ, Π. (2022). Εμπλοκή γονέων και σχολική επίδοση παιδιών. Open Schools Journal for Open Science, 5(2).

ΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ PROJECT ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΗΣ ΑΝΟΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Φρούντα Μαρία
PhD ΕΔΙΠ Πανεπιστήμιο Πατρών
Ηλιοπούλου Παναγοπούλου Άννα Ευγενία
Msc Κοινωνική Λειτουργός, Εκπαιδευτικός
Θεοδωροπούλου Σεβαστή
Msc Επισκέπτρια Υγείας

Περίληψη

Η Αγωγή Υγείας (ΑΥ) είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και την προαγωγή της υγείας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Η αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων/projects ΑΥ προϋποθέτει στρατηγικό σχεδιασμό, ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί μέσω του Λογικού Μοντέλου (ΛΜ). Το ΛΜ αποτελεί εργαλείο που βοηθά στην οπτικοποίηση, οργάνωση και αξιολόγηση ενός προγράμματος/project, διευκολύνοντας την κατανόηση και υλοποίησή του. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η αξιοποίηση του ΛΜ για τον σχεδιασμό ενός project πρόληψης της άνοιας, μιας νόσου που αναγνωρίζεται πλέον ως παγκόσμια επιδημία. Παρά τη ραγδαία αύξηση των περιστατικών, υπάρχουν τροποποιήσιμοι παράγοντες που μπορούν να καθυστερήσουν ή να αποτρέψουν την εμφάνισή της. Το προτεινόμενο project δύναται να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της σχολικής ΑΥ με συμμετοχή μαθητών δημοτικού, προωθώντας δραστηριότητες που ενισχύουν τα νοητικά αποθέματα, και στοχεύει στην ενημέρωση και την υιοθέτηση κουλτούρας πρόληψης από μικρή ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: Αγωγή Υγείας, Λογικό Μοντέλο, Άνοια, Μαθητές

1. Εισαγωγή

Η γήρανση του παγκόσμιου πληθυσμού επιφέρει αλλαγές στη δημογραφική δομή παγκοσμίως, με συνέπειες στον ιδιωτικό αλλά και στον δημόσιο βίο. Ο πληθυσμός των ηλικιωμένων λόγω μείωσης της θνησιμότητας, αύξησης του προσδόκιμου ζωής και μείωσης των γεννήσεων αυξάνεται με αλματώδεις ρυθμούς, όπως και οι πάσχοντες με άνοια. Από την άλλη πλευρά, η δομή της ελληνικής οικογένειας από εκτεταμένη γίνεται πυρηνική, με αποτέλεσμα οι ηλικιωμένοι να οδηγούνται σε ΚΑΠΗ (Κέντρα Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων) και έτσι να μειώνονται οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με την οικογένεια και ιδιαιτέρως με τα παιδιά.

Τα προαναφερθέντα δυσκολεύουν την κάλυψη των αναγκών της τρίτης ηλικίας όπως η κοινωνική αποδοχή, η αγάπη, η αίσθηση του ανήκειν, η αίσθηση της πληρότητας κ.λπ., με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η συνολική ικανοποίηση και το επίπεδο αυτοεκτίμησης των ηλικιωμένων, στον βαθμό που μειώνεται η δημιουργική τους απασχόληση και η συνεύρεση με νεότερα άτομα. Τα προαναφερθέντα, σε συνδυασμό με την έλλειψη δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου (πνευματικών, κοινωνικών, σωματικών), προδιαθέτουν και αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης της άνοιας.

Μέσα από μια σειρά δράσεων και προγραμμάτων γίνεται προσπάθεια οι ηλικιωμένοι να κοινωνικοποιηθούν και να γίνουν ενεργά και αναπόσπαστα μέλη της κοινωνίας, συμβάλλοντας στην ευημερία τη δική τους αλλά και του συνόλου. Εδώ σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η υλοποίηση προγραμμάτων/projects στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας όταν αυτά γίνονται οργανωμένα έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικά.

Ως εκ τούτου, το ερώτημα που τίθεται είναι: στο πλαίσιο της σχολικής Αγωγής Υγείας θα μπορούσαν να υλοποιηθούν προγράμματα/ projects τα οποία θα ικανοποιούν κάποιες από τις ανάγκες των ηλικιωμένων προκειμένου να επιβραδυνθεί η εμφάνιση της άνοιας; Σε αυτό το ερώτημα αποπειράται να απαντήσει η παρούσα εργασία, η οποία αρχικά θα αναφερθεί πολύ συνοπτικά στην άνοια, στην Αγωγή Υγείας, στα προγράμματα/projects και στο Λογικό Μοντέλο. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσει, με τη χρήση του Λογικού Μοντέλου, τον σχεδιασμό ενός project για την πρόληψη/επιβράδυνση της άνοιας, που μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της σχολικής Αγωγής Υγείας με τη συμμετοχή μαθητών του δημοτικού σχολείου.

2. Άνοια

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας περισσότεροι από 55 εκατομμύρια άνθρωποι πάσχουν από άνοια σήμερα· αριθμός που αναμένεται να αυξηθεί δραματικά στο μέλλον, με 10 εκατομμύρια νέα περιστατικά κάθε χρόνο (WHO, 2023).

Μάλιστα, η υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης της νόσου διαπιστώνεται στις αναπτυσσόμενες χώρες όπου αυξάνεται το προσδόκιμο ζωής, άρα και ο αριθμός των ηλικιωμένων (Κολέντση & Κόκκιος, 2022· Maj & Sartorius, 2002)· ενώ στην Ελλάδα, όπως υπογραμμίζει η Παρασκευή Σακκά πρόεδρος της Εταιρείας Alzheimer Αθηνών 250.000 άτομα πάσχουν από άνοια και 350.000 από ήπια νοητική διαταραχή (προστάδιο άνοιας) (https://alzheimerathens.gr/mnimi/).

2.1. Η άνοια και η κλινική της εικόνα

Ο όρος «άνοια» (Dementia) αφορά παθήσεις *που επηρεάζουν νοητικές λειτουργίες όπως μνήμη, σκέψη, ομιλία, προσοχή και ικανότητα εκτέλεσης καθημερινών δραστηριοτήτων*, η οποία προσβάλλει κυρίως ηλικιωμένους. Η πιο κοινή μορφή άνοιας είναι η νόσος Alzheimer (60-70% του συνόλου των περιπτώσεων). Οι άλλες μορφές άνοιας περιλαμβάνουν την αγγειακή άνοια, την άνοια με τα σωμάτια Lewy και τη μετωποκροταφική άνοια (WHO, 2023). Οι περισσότερες μορφές της είναι μη-αναστρέψιμες.

Τα συμπτώματα της άνοιας συνίστανται κυρίως στην έκπτωση των νοητικών λειτουργιών του ατόμου, χωρίς όμως να περιορίζονται μόνο σε αυτά καθώς επεκτείνονται στη διάθεση, στη συμπεριφορά ή στην κινητικότητα (Aarsland, 2020). Τα γνωστικά συμπτώματα αφορούν διαταραχές μνήμης, λόγου, αντίληψης χώρου καθώς και άλλες νοητικές λειτουργίες, όπως σκέψη, σχεδιασμό, οργάνωση και εκτέλεση (σύνθετων) δραστηριοτήτων της καθημερινότητας (Arvanitakis & Bennett, 2019). Τα συμπεριφορικά – ψυχολογικά συμπτώματα σχετίζονται με την απώλεια συναισθηματικού ελέγχου ή κινήτρου ή/και με αλλαγή στην κοινωνική συμπεριφορά (ευερεθιστότητα, απάθεια, συναισθηματική αστάθεια, ανάρμοστη κοινωνική συμπεριφορά) (Maj & Sartorius, 2002). Τα κινητικά συμπτώματα που δύναται να εμφανιστούν είναι βραδύτητα στις κινήσεις ή/και μυϊκή δυσκαμψία, διαταραχή της βάδισης, αστάθεια και τρόμος (τρέμουλο). Τέλος, άλλα συμπτώματα που ενδέχεται να εμφανίσει ο ανοϊκός ασθενής είναι άγχος και κατάθλιψη, διαταραχές στον ύπνο, παραληρητικές ιδέες ή ψευδαισθήσεις (Aarsland, 2020). Τα προαναφερθέντα συμπτώματα επηρεάζουν την καθημερινότητα του ατόμου και καθιστούν τη διαβίωση του δύσκολη ή/και αδύνατη.

2.2. Η πρόληψη της άνοιας

Αν και ως σήμερα δεν υπάρχει ριζική θεραπεία για την άνοια, φαίνεται πως η υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου τρόπου ζωής, ο οποίος περιλαμβάνει σωματική και νοητική άσκηση, δραστηριότητες που διεγείρουν τις νοητικές λειτουργίες και ενεργή κοινωνική ζωή, μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά έναντι των παραγόντων κινδύνου (www.alzheimers.gov). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) ακόμη και οι πάσχοντες από άνοια, εάν ακολουθήσουν αυτόν τον τρόπο ζωής, μπορούν να διατηρήσουν τη λειτουργικότητά τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (WHO, 2023).

Η νοητική ενδυνάμωση, δηλαδή η άσκηση του ατόμου σε πνευματικές δραστηριότητες διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας, συμβάλλει στη διατήρηση της καλής λειτουργίας του εγκεφάλου π.χ. ανάγνωση βιβλίων, σταυρόλεξα, σκάκι, εκμάθηση μουσικού οργάνου/ ξένης γλώσσας. Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η τεχνολογία, η οποία συμβάλλει θετικά. Η χρήση των νέων τεχνολογιών μέσω εφαρμογών σε υπολογιστή/tablet/smartphone, κάνει τις ασκήσεις πιο διαδραστικές και συνεπώς πιο ενδιαφέρουσες (Εταιρεία ALZHEMER Αθηνών; Mulvenna & Nugent, 2010).

Επιπρόσθετα, η συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες ή συναναστροφές συμβάλλει θετικά στην καλή ψυχολογία του ατόμου, μειώνοντας σε σημαντικό βαθμό τα επίπεδα άγχους/στρες και καταθλιπτικών συναισθημάτων (Εταιρεία ALZHEMER Αθηνών) και έτσι ο ανοϊκός ασθενής διατηρείται σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο λειτουργίας χωρίς περαιτέρω απώλεια ή με καθυστέρηση της απώλειας των νοητικών του λειτουργιών αλλά και με βελτίωση της ποιότητας ζωής του (Maj & Sartorius, 2002· Μούγιας, 2011).

3. Αγωγή Υγείας

Η Αγωγή Υγείας (ΑΥ) αποτελεί μια καινοτόμο παιδαγωγική παρέμβαση (Καλοκαιρινού & Ιωαννίδη, 2010), η οποία έχει αναγνωριστεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο συμπόσιο του Λουξεμβούργου (1986) ως *διαδικασία που βασίζεται σε επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί ευκαιρίες προγραμματισμένης μάθησης, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα, όταν αυτά ενεργούν ατομικά ή/και συλλογικά, να το κάνουν συνειδητά πάνω σε θέματα που επηρεάζουν την υγεία τους* (Commission of the European Communities, 1992:3. Παπαθανασίου, 2009:49). Από την άλλη, το επίσημο γλωσσάρι του ΠΟΥ (Health Promotion Glossary, 1998:14) αναφέρει ότι *η ΑΥ αποσκοπεί στη βελτίωση του γραμματισμού υγείας (health literacy), συμπεριλαμβανόμενης της βελτίωσης της γνώσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής που συμβάλλουν στην προσωπική και κοινοτική υγεία.* Συνεπώς, η ΑΥ πέρα από την παροχή πληροφοριών που σχετίζεται με βασικά κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά στοιχεία, τα οποία επηρεάζουν την υγεία, έχει ως στόχο της την καλλιέργεια κινήτρων και δεξιοτήτων για τη διατήρηση/βελτίωση της υγείας.

3.1. Σχέση Αγωγής & Προαγωγής Υγείας

Παρότι οι όροι Αγωγή Υγείας και Προαγωγή Υγείας (Health Promotion) χρησιμοποιούνται συχνά ως ισοδύναμοι, είναι διαφορετικοί. Η Προαγωγή Υγείας περιλαμβάνει πιο ευρείες παρεμβάσεις για την υγεία, μεταξύ των οποίων είναι και η εφαρμογή της Αγωγής Υγείας.

Όπως σημειώνει η Δαρβίρη (2007), βασικός στόχος της Προαγωγής Υγείας είναι η αυτοενδυνάμωση μέσω της οποίας τα άτομα και οι κοινότητες θα αυξήσουν τον έλεγχο πάνω στην υγεία τους. Η Προαγωγή Υγείας αποτελεί βασική προτεραιότητα του 21ου αιώνα, ως άσκηση σύγχρονης πολιτικής για την υγεία, και για τους σκοπούς της χρησιμοποιεί ως εργαλείο την Αγωγή Υγείας, η οποία συμβάλλει στη βελτίωση της υγείας των ατόμων (Φρούντα, 2023), αποτελώντας έτσι αναπόσπαστο κομμάτι της στρατηγικής που ακολουθεί. Η αποτελεσματική ΑΥ μπορεί να επιφέρει αλλαγές σε γνώσεις αλλά κυρίως στην κατανόηση και στον τρόπο σκέψης – να επηρεάσει ή να αποσαφηνίσει αξίες, να επιφέρει αλλαγή σε πεποιθήσεις ή στάσεις, να διευκολύνει την απόκτηση δεξιοτήτων - αλλά και να τροποποιήσει συμπεριφορές και τρόπο ζωής στα άτομα.

Η Αγωγή Υγείας ως εργαλείο για την εφαρμογή πολιτικής για την Υγεία εμπλέκει όλο τον πληθυσμό: εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, επαγγελματίες υγείας αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται το σχολείο, το οποίο γίνεται εστία διαμόρφωσης συμπεριφοράς αλληλένδετης με την υγεία, με την προώθηση δραστηριοτήτων εκτός των υγειονομικών υπηρεσιών. Με άλλα λόγια, αντικείμενο και στόχος της Αγωγής Υγείας, η οποία αντιμετωπίζεται ως εργαλείο υγειονομικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι η διατήρηση/βελτίωση της υγείας.

3.2. Προγράμματα/ projects Αγωγής Υγείας

Για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή των προγραμμάτων ή/και των projects που σχετίζονται με την υγεία και υλοποιούνται στο πλαίσιο της ΑΥ, απαιτείται στρατηγικός σχεδιασμός. Όπως αναφέρει η Bayne με τους συνεργάτες της (2022) για πετυχημένα και αποτελεσματικά προγράμματα υγείας χρειάζεται η εφαρμογή ενός μοντέλου που θα βασίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και θα βοηθά να εφαρμοστούν κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί καλύτερα το πρόβλημα αλλά και να αποφευχθεί η σπατάλη χρόνου και πόρων. Επιπλέον, σε αυτό το μοντέλο σημαντικό είναι να φαίνονται και άλλα στοιχεία απαραίτητα για την επιτυχία του project/προγράμματος όπως, συνεργασίες, κατανομή και χρήση των πόρων, δυνατά και αδύνατα σημεία, στόχοι κ.λπ.

Αναδύεται λοιπόν το ερώτημα: ποια εργαλεία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα άτομα που υλοποιούν προγράμματα ΑΥ για να σχεδιάσουν, υλοποιήσουν και αξιολογήσουν τα προγράμματα που καλούνται να εφαρμόσουν; Την απάντηση σε αυτό το ερώτημα έρχεται να δώσει το Λογικό Μοντέλο, ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται στον σχεδιασμό, την οργάνωση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση κάθε είδους project/προγράμματος (Shakman & Rodriguez, 2015).

4. Λογικό Μοντέλο

Το Λογικό Μοντέλο (ΛΜ) είναι ένα ευέλικτο εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθ' όλη τη διάρκεια ενός προγράμματος/project, όχι μόνο στο αρχικό (σχεδιασμός) και στο τελικό στάδιο (αξιολόγηση), αλλά και στα ενδιάμεσα (Φρούντα, 2023).

Πρόκειται για μια σύντομη οπτική αναπαράσταση των σχέσεων μεταξύ των πόρων που διατίθενται, των δραστηριοτήτων που επίκειται να πραγματοποιηθούν και των αλλαγών ή των αποτελεσμάτων (στο άτομο ή/ και στην κοινότητα) που αναμένεται ή ελπίζεται να επιτευχθούν με την ολοκλήρωση του προγράμματος (W.K.Kellogg Foundation, 2024). «Διαβάζοντας» ένα λογικό μοντέλο μπορούμε να δούμε πώς ο καθένας που σχεδιάζει ένα πρόγραμμα πιστεύει πως αυτό θα μπορέσει να υλοποιηθεί με αποτελεσματικό τρόπο (Σταμέλος κ.ά. 2022).

Οι συνιστώσες του ΛΜ είναι οι εξής:

Τρέχουσα κατάσταση (situation): τι θέλω να αλλάξω και γιατί.

- Σκοπός και στόχοι: τι προσπαθεί να επιτύχει το πρόγραμμα και με ποια βήματα θα «φτάσουμε» στον σκοπό.
- Εισροές (Inputs)/ Πόροι (Resourses): οι πόροι που απαιτούνται για τις δραστηριότητες.
- Δραστηριότητες (Activities): οι προγραμματισμένες δράσεις/ενέργειες για την επίτευξη των αποτελεσμάτων.
- Εκροές (Outputs): πρόκειται για προϊόντα/υπηρεσίες που παράγονται από τις δραστηριότητες. Επίσης, αναφέρονται άτομα/ομάδες που απευθύνεται το πρόγραμμα.
- Αποτελέσματα (Outcomes): συγκεκριμένες, εφικτές και μετρήσιμες αλλαγές. Τα αποτελέσματα διακρίνονται σε βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.
- Υποθέσεις (assumptions): πεποιθήσεις και προσδοκίες που μας πληροφορούν για τις επιλογές προγραμματισμού. Οι υποθέσεις βασίζονται στην έρευνα, την εμπειρία του παρελθόντος και τη λογική.
- Εξωτερικοί παράγοντες (external factors): παράγοντες που δεν βρίσκονται υπό τον έλεγχό μας και μπορούν να λειτουργήσουν είτε θετικά είτε αρνητικά (διευκολυντές/εμπόδια).

4.1. Εφαρμογή του Λογικού Μοντέλου για την πρόληψη της άνοιας με τη συμμετοχή μαθητών

Στο πλαίσιο της σχολικής ΑΥ με τη χρήση του ΛΜ ακολουθεί ο σχεδιασμός ενός πιλοτικού project για το φλέγον παγκόσμιο πρόβλημα υγείας, την άνοια, και πιο συγκεκριμένα για την πρόληψη ή καθυστέρηση της εμφάνισής της με τη συμμετοχή μαθητών δημοτικού σχολείου. Παρακάτω παρατίθεται το template του Λογικού Μοντέλου συμπληρωμένο με τα στοιχεία του εν λόγω project.

Μαθητές δημοτικού και ηλικιωμένοι μαζί, ομάδα δυνατή στην πρόληψη της άνοιας

ΠΡΟΒΛΗΜΑ: Η άνοια χαρακτηρίζεται ως επιδημία του 21ου αιώνα και πάνω από 55 εκατομμύρια άνθρωποι νοσούν παγκοσμίως, αριθμός που αναμένεται να αυξηθεί τα επόμενα χρόνια. Αποτελεί σημαντικό πρόβλημα του σύγχρονου κόσμου με ψυχοπνευματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις, όχι μόνο στους πάσχοντες αλλά και σε φροντιστές, οικογένεια και κοινωνία.

ΣΚΟΠΟΣ: Η παρέμβαση ήταν καθοριστέρων ιδεών της άνοιας σε ηλικιωμένους που φοιτούν στο ΚΑΠΗ (Κέντρα Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων)

ΕΙΣΡΟΕΣ	ΕΚΡΟΕΣ		ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΠΡΟΪΟΝΤΑ/ΩΦΕΛΟΥΜΕΝΟΙ	ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΑ	ΜΕΣΟΠΡΟΘΕΣΜΑ	ΜΑΚΡΟΠΟΘΕΣΜΑ
➢ 1 Εκπαιδευτές Αγωγής Υγείας (ΑΥ) (συντονιστής) ➢ 2 Επαγγελματίες υγείας από ΚΑΠΗ ➢ 2 Εκπαιδευτικοί της Γ΄ τάξης ➢ 30 μαθητές ➢ 15 ηλικιωμένοι – μέλη ΚΑΠΗ ➢ Οδηγός έκαστου ➢ Υπολογιστές & internet (εφαρμογή ανοιχτού υπολογιστών) - 15 διαφορετικά παιχνίδια παρατήρησης για μαθητές Γ τάξης δημοτικού - 15 διαφορετικά παιχνίδια παρατήρησης για ηλικιωμένους - Στυλό/μολύβια - 500 ευρώ για παιχνίδια, παρατήρηση & λειτουργία - Χώρος για 1 μήνες (ιδιόκτητο) - αίθουσα Σχολείο: 4h /εβδομ. &ΚΑΠΗ: 2h /εβδομ.) Σχολικό λεωφορείο	- Σχεδιασμός προγράμματος συναντήσεων-εκπαιδεύσεων από τον εκπαιδευτή ΑΥ - Συζήτηση για την άνοια και την πρόληψή της με τους ηλικιωμένους στο ΚΑΠΗ με εκπαιδευτικούς υγείας του ΚΑΠΗ μετά εκπαίδευση των επαγγελματιών υγείας από τον εκπαιδευτή ΑΥ – παρουσίαση του σχεδιασμένου προγράμματος για την επικύρωσή του. - Συναντήσεις εκπαίδευσή ΑΥ με το γράφειο τάξεώνων για τη χρήση ενός λεπτομερούς 4 εβδομάδων 1) στο σχολείο μαθητές & εκπαιδευτικοί - μέσω internet επιλέγουν & χαρτογραφούν παιχνίδια και παιχνίδια μνήμης (κατάλληλα για δραστηριότητες ασκήσεις) - εκτυπώνουν μεγαλόφωνα παιχνίδια και τα μοιράζουν στα παιδιά 2) στο ΚΑΠΗ με τους ηλικιωμένους - τα παιδιά ανά 2 διαβάζουν παιχνίδι στον κάθε ηλικιωμένο και συζητούν μαζί του - τα παιδιά ζώνουν τα στοιχεία σε ένα παιχνίδι παρατήρησης Μεταφορά μαθητών/εκπαιδευτικών/εκπαιδευτή ΑΥ με το λεωφορείο για 4 φορές στο ΚΑΠΗ	ΠΡΟΪΟΝΤΑ - προγράμματα συναντήσεων των μαθητών στο σχολείο & επισκέψεων των μαθητών στο ΚΑΠΗ (καθοριστές δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν) - Στυλοβόλεξο που δημιουργούν το υλικό μαθητές ΩΦΕΛΟΥΜΕΝΟΙ - 30 μαθητές 1 2 τάξης των 15 μαθητών) και φοιτούν στην Γ΄ τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου της Πάτρας. - 15 ηλικιωμένοι - μέλη ΚΑΠΗ του Δήμου Πατρών - άνω των 70 ετών	➢ Ενίσχυση γνωστικών λειτουργιών ΗΛΙΚΙΩΜΕΝΟΙ -Κοινωνικότητας δραστηριοτήτες / Ενίσχυση μνημης: αύξηση συγκέντρωσης & συμμετοχής ικανότητας -Ανάπτυξη κοινωνικών επαφών / μείωση αρνητικών κοινωνικών στερεοτύπων και μονώσεις εγκαταλείψης κλπ. ΜΑΘΗΤΕΣ -Βελτίωση ανατομοστατής ικανότητας - Αποδοχή ηλικιωμένων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά – βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων (επικοινωνία, υπευθυνότητα, μύηση στην προσφορά - ηθική ικανοποίηση - δημιουργία αισθήματος δεσμού μεταξύ διάφορων και αποδοχή ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ -Αναγνώριση παραγόντων που καθιστούν τον κάθε άνθρωπο ευπρόσβλητο της άνοιας -Αξιοποίηση στρατηγικών για καθιστερήσει/μετατόπιση άνοιας	Αυξάνεται η φιλοκοινωνικότητα των μαθητών Οι μαθητές αποκτούν εμπειρική γνώση σχετικά με τη φύση και τα χαρακτηριστικά της άνοιας Μαθητές & εκπαιδευτικοί αποκτούν κίνητρα για συμμετοχή σε δράσεις που μειώνουν τις πιθανότητες εμφάνισης της άνοιας	Μείωση καθυστέρηση εμφάνισης της άνοιας Κοινωνική και συναισθηματική ευημερία στη τρίτη ηλικία των ατόμων με άνοια Εξέλιξη των μαθητών σε ενεργούς πολίτες που: - υπερασπίζονται και διασώζουν αξιοπρεπή το ανοϊκό άτομο - συμμετέχουν σε εθελοντικές δράσεις για ανοϊκά άτομα πολιτικά ωφέλη για τα κοινωνία και τα κοινωνία

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ:
- Οι γονείς θα δηλώσουν μεταφορά τα παιδιά στο ΚΑΠΗ και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες
- Τα παιδιά θα αποδείξουν το διάβασμα και το παιχνίδι με τους ηλικιωμένους

ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ:
- Αδυναμία εύρεσης χρηματικού ποσού για μεταφορά και φαγητό γεύματα
- Έλλειψη εκπαιδευμένου δομών εταιρείας που θα εκπαιδεύει τα εκπαιδευτές

4.2. Σχολιασμός template

Το template εμφανίζει τη συνοπτική αποτύπωση των βημάτων ενός πιλοτικού project με τίτλο «*Μαθητές δημοτικού και ηλικιωμένοι μαζί, ομάδα δυνατή στην πρόληψη της άνοιας*», που αφορά τη συμμετοχή μαθητών στην πρόληψη ή/και καθυστέρηση της άνοιας. Η αποτύπωση ξεκινάει με μια σύντομη περιγραφή του προβλήματος και τον σκοπό του project.

Στην **πρώτη στήλη, στις εισροές (inputs),** αναφέρονται όλοι οι απαιτούμενοι πόροι (ανθρώπινοι και υλικοί) για την υλοποίηση του project. Συγκεκριμένα, αναφέρεται το ανθρώπινο δυναμικό που περιλαμβάνει έναν εκπαιδευτή Αγωγής Υγείας ο οποίος θα συντονίσει το πρόγραμμα, 2 επαγγελματίες υγείας που θα εργάζονται στο ΚΑΠΗ, 2 εκπαιδευτικούς- δασκάλους των 30 μαθητών, 15 ηλικιωμένους-μέλη του ΚΑΠΗ και 1 οδηγό λεωφορείου. Εν συνεχεία, αναφέρονται οι χώροι και ο εξοπλισμός που απαιτούνται για την υλοποίηση του εν λόγω project: ένα εργαστήριο με υπολογιστές και διαδίκτυο, παιδικά παραμύθια, παιχνίδια μνήμης, σταυρόλεξα και σχολικό λεωφορείο για τη μεταφορά των μαθητών. Στις εισροές καταγράφεται επίσης, η χρονική διάρκεια του project, που θα είναι ένας μήνας - 6 ώρες την εβδομάδα, καθώς και το κόστος υλοποίησής του, που εκτιμάται στο ποσό των 500 ευρώ για αγορά παιχνιδιών, παραμυθιών και εξόδων μεταφοράς των μαθητών με το λεωφορείο στο ΚΑΠΗ.

Στις **εκροές (outputs) του project** περιγράφονται οι δραστηριότητες που αναμένεται να πραγματοποιηθούν, τα προϊόντα που θα παραχθούν και οι ωφελούμενοι. Συνεπώς, καταγράφεται η συζήτηση, που θα πραγματοποιηθεί με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή ΑΥ, μεταξύ εκπαιδευτικών τάξης και επαγγελματιών υγείας σχετικά με την άνοια και την πρόληψή της. Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτής ΑΥ θα τους παρουσιάσει το πρόγραμμα των συναντήσεων που έχει σχεδιάσει προκειμένου να ανταλλάξουν ιδέες και να κάνουν όποιες αλλαγές απαιτούνται. Αφού καταλήξουν στο πρόγραμμα, ο συντονιστής θα συνεννοηθεί με το γραφείο ταξιδίων για τη μεταφορά των μαθητών στο ΚΑΠΗ μια φορά την εβδομάδα, για διάστημα δύο ωρών. Επίσης, εκπαιδευτικοί και μαθητές θα συναντώνται στο σχολείο δύο φορές/εβδομάδα για ένα 2ωρο κάθε φορά προκειμένου να προετοιμαστούν. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους θα επιλέξουν και θα προμηθευτούν από το διαδίκτυο παραμύθια και παιχνίδια μνήμης – θα πραγματοποιήσουν μεγαλόφωνη ανάγνωση των παραμυθιών στην τάξη και θα παίξουν με τα παιχνίδια μνήμης για να εξοικειωθούν – θα δημιουργήσουν σταυρόλεξα με χρήση του Η/Υ βασισμένα στο περιεχόμενο των παραμυθιών. Μια φορά την εβδομάδα οι μαθητές θα μεταφέρονται στο ΚΑΠΗ με το λεωφορείο και θα παραμένουν στον χώρο του ΚΑΠΗ για ένα 2ωρο. Σε αυτό το δίωρο οι μαθητές θα συναντούν τους ηλικιωμένους, θα τους διαβάζουν παραμύθια σε αναλογία 2 παιδιά ανά ηλικιωμένο, θα συζητούν μαζί τους το περιεχόμενο των παραμυθιών, θα λύνουν τα σταυρόλεξα σε συνεργασία με τους ηλικιωμένους και θα παίζουν με τα παιχνίδια μνήμης.

Από τις παραπάνω δραστηριότητες του project θα προκύψουν ως προϊόντα τα προγράμματα των συναντήσεων στο σχολείο και των επισκέψεων στο ΚΑΠΗ τα οποία θα είναι λεπτομερή και θα αναφέρουν τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν. Επιπλέον, θα παραχθούν σταυρόλεξα τα οποία θα δημιουργήσουν οι μαθητές με βάση την ανάγνωση των παραμυθιών. Τέλος, σε αυτή τη στήλη αναγράφονται οι ωφελούμενοι του project που θα είναι οι 30 συμμετέχοντες μαθητές της Γ΄ δημοτικού και οι 15 ηλικιωμένοι άνω των 70 ετών – μέλη του ΚΑΠΗ - Δήμου Πατρέων.

Η υλοποίηση του project θα οδηγήσει σε **αποτελέσματα**. Ως εκ τούτου, βραχυπρόθεσμα αναμένεται να ενισχυθούν οι γνωστικές λειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα, *στους ηλικιωμένους* με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που έχει αναφερθεί παραπάνω αναμένεται να καλλιεργηθεί η διανοητική δραστηριότητα, να ενισχυθεί η μνήμη, να αυξηθεί η συγκέντρωση και η αφαιρετική τους ικανότητα, να αναπτυχθούν οι κοινωνικές τους επαφές και με αυτό τον τρόπο να μειωθούν τα αρνητικά συναισθήματα απομόνωσης, μοναξιάς και εγκατάλειψης, τα οποία συνήθως βιώνουν πολύ έντονα οι ηλικιωμένοι σε αυτή τη φάση της ζωής τους. Ως προς *τους μαθητές*, αναμένεται να βελτιωθεί η αναγνωστική τους ικανότητα, να αποδεχθούν τους ηλικιωμένους με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες π.χ. επικοινωνιακές, υπευθυνότητας κ.λπ., να αναγνωρίσουν τις πράξεις προσφοράς καθώς και να ανακαλύψουν την ηθική ικανοποίηση μέσω της

αμοιβαιότητας του δεσμού που θα αναπτυχθεί μεταξύ δότη και αποδέκτη. Τέλος, ακόμα και οι *εκπαιδευτικοί* μπορούν να ωφεληθούν από το συγκεκριμένο project, παρότι δεν είναι στην ομάδα στόχο, στο βαθμό που θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τους παράγοντες κινδύνου εμφάνισης της άνοιας αλλά και να αξιοποιούν στρατηγικές για την πρόληψη και την καθυστέρηση της εμφάνισής της.

Στα μεσοπρόθεσμα αποτελέσματα αναμένονται αλλαγές στη συμπεριφορά μαθητών και ηλικιωμένων. Οι μαθητές αναμένεται να αγαπήσουν το διάβασμα (αύξηση της φιλαναγνωσίας) αλλά και να αποκτήσουν ευγενική συμπεριφορά, δείχνοντας σεβασμό στους ηλικιωμένους. Οι ηλικιωμένοι αποκτούν ενεργή κοινωνική ζωή - αλλάζουν συμπεριφορά, γίνονται πιο ευδιάθετοι - βρίσκουν νόημα και ευχαρίστηση. Επιπλέον, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί προσδοκάται ότι θα αποκτήσουν κίνητρα προκειμένου να συμμετέχουν σε δραστηριότητες/δράσεις που θα μειώσουν τις πιθανότητες εμφάνισης της άνοιας.

Στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα αναμένεται να μειωθούν τα ποσοστά άνοιας ή τουλάχιστον να καθυστερήσει η εμφάνισή της, να προαχθεί η κοινωνική και συναισθηματική ευημερία όλων των συμμετεχόντων και οι μαθητές να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες που θα υπερασπίζονται και θα διεκδικούν παροχές για τα άτομα με άνοια. Επιπλέον, μαθητές και εκπαιδευτικοί αναμένεται να αντιληφθούν τον λόγο συμμετοχής σε εθελοντικές δράσεις καθώς και τα πολλαπλά οφέλη, τα οποία θα προκύψουν για την κοινωνία και τους ίδιους.

Στις υποθέσεις του παρόντος template, μπορεί να καταγραφεί ότι οι γονείς των μαθητών θα δώσουν τη συγκατάθεσή τους για τη μεταφορά των παιδιών τους στο ΚΑΠΗ αλλά και για τη συνεύρεση με τους ηλικιωμένους. Επίσης, θεωρητικά ελπίζεται ότι τα παιδιά θα απολαύσουν την επαφή τους με τους ηλικιωμένους.

Τέλος, στους εξωτερικούς παράγοντες ως εμπόδια θα μπορούσαν να θεωρηθούν η αδυναμία εύρεσης χρηματοδότησης του project και μια πιθανή έξαρση εποχικών λοιμώξεων που θα παρακώλυε την υλοποίηση των προγραμματισμένων επισκέψεων.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να απαντηθεί το ερώτημα αν στο πλαίσιο της σχολικής Αγωγής Υγείας θα μπορούσαν να υλοποιηθούν projects που να ικανοποιούν ανάγκες ηλικιωμένων και να επιβραδύνουν την εμφάνιση της άνοιας.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας με τη χρήση του Λογικού Μοντέλου, ως εργαλείου για τον σχεδιασμό του project, φάνηκε ότι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην πρόληψη της άνοιας. Συγκεκριμένα, το template του ΛΜ που αναπτύχθηκε βοήθησε να χτιστεί μια κοινή κατανόηση για τους πόρους που απαιτούνται προκειμένου να λειτουργήσει το project αλλά και για όσα μπορούν να επιτευχθούν μέσω αυτού. Στο επίπεδο πρόληψης της άνοιας, φάνηκε αφενός ότι η αλληλεπίδραση μαθητών & ηλικιωμένων μέσω οργανωμένων δραστηριοτήτων αναμένεται να ωφελήσει θετικά σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο τους συμμετέχοντες. Αφετέρου, αναδείχθηκε η αξία του ΛΜ βοηθώντας να αποτυπωθεί και να κατανοηθεί η ιδέα για την πρόληψη της άνοιας με την εμπλοκή των μαθητών, προσδιορίζοντας με σαφήνεια: σκοπό, πόρους, δραστηριότητες και επιθυμητά αποτελέσματα. Επίσης, το template δύναται να παρέχει τη δυνατότητα εντοπισμού, μέσω της αξιολόγησης (αρχικών και ενδιάμεσων σταδίων), πιθανών αδυναμιών ή/και αστοχιών ώστε να γίνουν αναπροσαρμογές, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Συμπερασματικά, το ΛΜ οπτικοποίησε τη σύλληψη του project με τίτλο «*Μαθητές δημοτικού και ηλικιωμένοι μαζί, ομάδα δυνατή στην πρόληψη της άνοιας*» στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας και έκανε κατανοητή την ιδέα υλοποίησής του αναδεικνύοντας τα οφέλη του, τα οποία διαπιστώνεται πως δεν περιορίζονται μόνο στους άμεσα εμπλεκόμενους (ηλικιωμένους, εκπαιδευτικούς, μαθητές) αλλά μπορούν να έχουν αντίκτυπο μακροπρόθεσμα στην υγεία και την ευημερία ολόκληρης της κοινότητας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Δαρβίρη Χ., (2004) Προαγωγή Υγείας. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχαλίδης:.

Εταιρεία Alzheimer Αθηνών. Πληροφορίες για την άνοια. Ανακτήθηκε 30 Μαΐου 2024 από https://alzheimerathens.gr/

Ιωαννίδης,Β.,(2003) Η Αγωγή Υγείας ως μέσο γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πρακτικά του 2ου Παν Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Κολέντση, Φ. & Κόκκιος, Θ. (2022). Μη φαρμακευτικές παρεμβάσεις στην άνοια. Το Βήμα του Ασκληπιού, τόμος 21, τεύχος 2, 184-195. https://www.vima-asklipiou.gr/articles/Mh-farmakeutikes-paremvaseis-sthn-anoia/

Μούγιας, Α. (2011). Άνοια και ποιότητα ζωής στην Τρίτη ηλικία. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. http://hdl.handle.net/10442/hedi/27634

Σταμέλος, Γ., *Βασιλόπουλος*, Α., Καβασακάλης, Α., & *Φρούντα*. Μ. (2022). Εκπαιδευτικοί θεσμοί και προγράμματα: οργάνωση, σχεδιασμός, παρακολούθηση και αξιολόγηση. Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις Κάλλιπος.

Τούντας, Γ. (2001). *Κοινωνία και Υγεία*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας /Νέα Υγεία.

Φρούντα Μ., Μιχαλοπούλου Α., Μιχαλοπούλου Ε., Παρτσαλάκη Ι. (2023). Εννοιολογική φαρέτρα Αγωγής Υγείας Κοινωνική-Συναισθηματική Υγεία και Διατροφή. Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις Κάλλιπος.

Ξενόγλωσση

Aarsland, D. (2020). Epidemiology and Pathophysiology of Dementia – Related Phychosis. Retrieved May 2, 2024 from https://www.psychiatrist.com/jcp/dementia-related-psychosis-epidemiology-and-pathophysiology/

Arvanitakis Z, Shah RC, Bennett DA. Diagnosis and Management of Dementia: Review. *JAMA.* 2019;322(16):1589–1599. doi:10.1001/jama.2019.4782

Bayne, A., Siegfried, A., Arsen, E., Stauffer, T., Knudson, A. (2022). *Rural Community Health Toolkit [online] Rural Health Information Hub*. Produced by NORC Walsh Center for Rural Health Analysis -University of Minnesota's Rural Health Research Center and Rural Health Information Hub (RHIhub). https://www.ruralhealthinfo.org/toolkits/rural-toolkit/about-this-toolkit

Bunge, W.W., Bordessa, R. (1975). The Canadian Alternative: Survival, Expeditions and Urban.

Darlington, E. J., Violon, N. and Jourdan, D. (2018). *Implementation of health promotion programmes in schools: an approach to understand the influence of contextual factors on the process?* BMC Public Health, (18):163. https://doi.org/10.1186/s12889-017-5011-3

Maj, M. & Sartorius, N. (2002). Dementia. John Wiley & Sons. https://doi:10.1002/0470861878

Mulvenna, M., Nugent C., Moelaert, F., Craig, D., Droes, R. & Bengtsson, J. (2010). Supporting people with dementia using pervasive healthcare technologies. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-84882-551-2_1

Shakman, K., & Rodriguez, S. M. (2015). *Logic models for program design, implementation, and evaluation: Workshop toolkit (REL 2015–057)*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast & Islands. http://ies.ed.gov/ncee/edlabs

World Health Organization (WHO). (2023). Dementia. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/dementia

ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΤΟΥ Ε.Ε.Ε.ΕΚ. ΠΕΙΡΑΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΟΠΑΔΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

Τζουβελέκης Παναγιώτης
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Ε.Ε.Ε.ΕΚ. ΠΕΙΡΑΙΑ

Περίληψη

Το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. ΠΕΙΡΑΙΑ που αποτελεί σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή ανταποκρίθηκε στην πρόσκληση της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Πειραιά με θέμα : «Η παιδεία και ο αθλητισμός ως αντίδοτο στην βία». Δημιουργήθηκε ομάδα εργασίας εκπαιδευτικών και διοργανώθηκαν κοινές συμπεριληπτικές δράσεις με γυμνάσια και λύκεια της περιοχής, όπως προγράμματα συνεκπαίδευσης αθλητισμού, παραολυμπιακών αγωνισμάτων, εικαστικών δρώμενων και ψυχαγωγικών εκδηλώσεων. Πραγματοποιήθηκαν ενημερωτικές ομιλίες από εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. ΠΕΙΡΑΙΑ και προσκεκλημένους αθλητές για τις επιπτώσεις της οπαδικής βίας και την ανάγκη αποδοχής της διαφορετικότητας. Οι μαθητές του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. ΠΕΙΡΑΙΑ συμμετείχαν μαζί με τους μαθητές τυπικών σχολείων (γυμνασίων, λυκείων) σε κοινές αθλητικές δράσεις, αγώνες καλαθοσφαίρισης, ψυχαγωγικές εκδηλώσεις, που έγιναν στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. ΠΕΙΡΑΙΑ. Αναπτύχθηκε συνεργασία με ομάδες καλαθοσφαίρισης της πόλης του Πειραιά και οι μαθητές του σχολείου παρακολούθησαν, μαζί με γονείς και εκπαιδευτικούς, αγώνες καλαθοσφαίρισης σε στάδια της πόλης. Δημιουργήθηκε προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό για της αποδοχή της διαφορετικότητας και ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας. Δημιουργήθηκε βίντεο κατά της οπαδικής βίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές του σχολείου με στόχο την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, σεβασμού, κοινωνικής προσαρμογής και αποδοχής της διαφορετικότητας που συμβάλλουν στη διαμόρφωση αποδεκτών κοινωνικών συμπεριφορών ενημέρωσης για τα κοινά, στη γνώση για τα δικαιώματα και τέλος, αναπτύσσουν την ενεργό συμμετοχή του πολίτη στην κοινωνική διεργασία.

Λέξεις κλειδιά: συνεκπαίδευση, οπαδική βία, αθλητισμός, ενεργός πολίτης

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται απαξίωση στον αθλητισμό και πολύ συχνά βιώνονται καταστάσεις αθλητικής και οπαδικής βίας. Οι καταστάσεις αυτές στοχεύουν στην πρόκληση βλάβης και κατά τη διάρκεια της εμφάνισής τους δεν τηρούνται οι κανόνες του αθλητισμού και δεν δίνεται έμφαση στην επίτευξη των αγωνιστικών στόχων ενός αθλήματος (Terry & Jackson, 1985).

Η βία, αθλητική και οπαδική, αφορά τόσο στους ενήλικες όσο και στους εφήβους και στα παιδιά. Η κακοποιητική συμπεριφορά στον αθλητισμό που αφορά παιδιά είναι σοβαρή και συχνά υποεκτιμημένηνη (Mountjoy, 2019). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς τα παιδιά και οι έφηβοι διανύουν ένα κρίσιμο στάδιο προσωπικής ανάπτυξης με αποτέλεσμα να καθίστανται ιδιαίτερα ευαίσθητοι στις αρνητικές επιπτώσεις των επιθετικών μορφών συμπεριφοράς (Zhou, Saibon, & Khairani, 2025). Συγκεκριμένα, οι μαθητές ενδέχεται να παρουσιάσουν ενδείξεις κατάθλιψης, άγχους, και αρνητικές συνέπειες στην ψυχοσωματική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση, όπως και στην ποιότητα ζωής κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής (Vertommen et al., 2018, Schoemaker, Vertommen, Stevens, & de Boer, 2024). Μάλιστα, οι πρώιμες παρατηρήσεις επιθετικών μορφών συμπεριφοράς ενδέχεται να αποτελέσουν ανάλογο πρότυπο συμπεριφοράς τα επόμενα χρόνια (Huesmann, Moise, Podolski, & Eron, 1997. Sacks, Petscher, Stanley, & Tenenbaum, 2003) και αντικαθίστανται από άλλες θετικές μορφές συμπεριφορών, όλο και πιο δύσκολα (Anderson & Bushman, 2002).

Είναι βέβαιο ότι η βία προκύπτει σε ένα μεγάλο βαθμό από την έλλειψη αθλητικής αγωγής και παιδείας, καθώς και από την έλλειψη βασικών αθλητικών, κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών. Ο αθλητισμός και η σωστή και κατάλληλη εκπαίδευση και παιδεία παίζουν σημαντικό ρόλο. Η συνεχής

και στοχευμένη εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να εγγυηθεί μια εξαιρετική και ουσιαστική προοπτική πρόληψης του προβλήματος. Επίσης, η αθλητική παιδεία μπορεί και πρέπει να αποτελέσει ένα βασικό τρόπο –μακροπρόθεσμα- αντιμετώπισης της βίας στον αθλητισμό.

2. Κυρίως μέρος

Ο ρόλος του σχολικού πλαισίου τόσο για την αποτελεσματική πρόληψη όσο και για την παρέμβαση σε εκδηλώσεις βίας και απρόσφορης συμπεριφοράς είναι θεμελιώδης. Το σχολείο αποτελεί το πλαίσιο εκείνο στο οποίο μπορούν να πραγματοποιηθούν ενέργειες και παρεμβατικές δράσεις σχετικά με τον αθλητισμό, οι οποίες συμβάλλουν στην αντικατάσταση αρνητικών μορφών συμπεριφοράς, στη διαμόρφωση θετικών μορφών συμπεριφοράς και ωφέλιμων προτύπων (Khader, Borrego-Balsalobre, Díaz-Suárez, Morales-Baños, 2024). Μέσα από την κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση προάγεται η γνωστική (γνώση/μάθηση), η ψυχοκινητική (δεξιότητες/πράξη) και η συναισθηματική (στάσεις/αξίες) ανάπτυξη που σχετίζονται με τη φιλοσοφία ενός υγιεινού τρόπου ζωής (Mclennan, 2014).

Οι δραστηριότητες φυσικής αγωγής συμβάλλουν στη ανάπτυξη αξιών, στον αυτοέλεγχο, την αυτονομία και τις ηγετικές δεξιότητες (Courel-Ibáñez, Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero-Valenzuela, y Moreno-Murcia, 2019). Ακόμα, η φυσική αγωγή και η αθλητική δραστηριότητα έχουν θετικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία προάγοντας θετικά συναισθήματα, την ικανότητα προσαρμογής (Yousfi, & Meziane, 2022), συμβάλλουν θετικά στην καλλιέργεια σεβασμού για το ανθρώπινο σώμα, τόσο των ίδιων των μαθητών όσο και των άλλων, προάγουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, καθώς και τη σχολική επίδοση. Ακόμα, οι αθλητικές δραστηριότητες παρέχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση και επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, για ανάληψη διαφορετικών κοινωνικών ρόλων, για την προαγωγή και ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων, την υιοθέτηση ομαδικών και συλλογικών στόχων (π.χ. συνεργασία). Επίσης, τονίζεται η σημαντική συμβολή του αθλητισμού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ψυχικής ευεξίας σημειώνοντας τη θετική επίδραση των αθλητικών δραστηριοτήτων στην αυτοαντίληψη, το άγχος, την κατάθλιψη, την μείωση της εγκληματικότητας, και τον περιορισμό αρνητικών συναισθημάτων (Bailey, 2005).

Αντίθετα, όταν απουσιάζει το γνήσιο ενδιαφέρον για τον αθλητισμό φαίνεται να απαξιώνονται πιο συχνά οι ανθρώπινες σχέσεις, να απουσιάζει η εμπιστοσύνη, να υποβαθμίζονται τα ηθικά πρότυπα, να καλλιεργείται η αίσθηση απογοήτευσης και η απουσία απόλαυσης των σημαντικών ωφελειών που προκύπτουν από τον αθλητισμό (Γκίνης, Ιωαννίδης, & Τριανταφύλλου, 2025). Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψιν το γεγονός ότι η συμμετοχή των παιδιών στον αθλητισμό έχει ευεργετικά αποτελέσματα σε διάφορους τομείς όπως είναι η σωματική υγεία, η διαμόρφωση της προσωπικότητας, η ορθή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση, η διαχείριση των συναισθημάτων, η αντιμετώπιση δυσκολιών της ζωής, και η συνεργασία είναι ωφέλιμο να δοθεί έμφαση τόσο στην πρόληψη όσο και στην παρέμβαση και ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου.

Πρόληψη & παρέμβαση

Η αποτελεσματική παρέμβαση και κυρίως η πρόληψη συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας σωστής νοοτροπίας λαμβάνοντας υπόψιν όλους τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Τα σχολεία αποτελούν το κατάλληλο πλαίσιο για αποτελεσματική παρέμβαση που θα συμβάλει στη διαμόρφωση κατάλληλων στάσεων και συμπεριφορών, γιατί μέσα από τις εκπαιδευτικές και διαδραστικές δραστηριότητες γίνεται ξεκάθαρο ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ποιες όχι, γίνεται χρήση και προβολή επιθυμητών συμπεριφορών και καλλιεργείται ο σεβασμός στην αποδοχή του διαφορετικού, αφού όλοι είμαστε ίσοι και όλοι είμαστε διαφορετικοί. Άλλωστε η αντίπαλη ομάδα κατά βάθος δεν είναι αντίμαχη, έχει τον ρόλο της, «συνεργάζεται» με την δική μας, γιατί χωρίς αυτήν δεν θα υπήρχε παιχνίδι.

Μέσα από τις παρεμβατικές δράσεις και το έργο των εκπαιδευτικών και του εξειδικευμένου προσωπικού του σχολείου, παρέχονται άμεσες και έμμεσες υπηρεσίες στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη του σχολικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκεται η προσωπική

ανάπτυξη, η ανάπτυξη των σωματικών δεξιοτήτων των μαθητών, η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και η εμπλοκή σε δραστηριότητες (Bailey, 2005).

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά, που αποτελεί σχολική μονάδα ειδικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και καλύπτει μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανταποκρίθηκε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην πρόσκληση εκδήλωσης συμμετοχής στο πρόγραμμα της Διεύθυνσης Δ.Ε. Πειραιά με θέμα: «Η παιδεία και ο αθλητισμός ως αντίδοτο στη βία». Στο πλαίσιο αυτό υλοποιήθηκαν Δράσεις μέσα από την αξιοποίηση αρχών και πρακτικών, όπως είναι η τήρηση κανόνων και κανονισμών προκειμένου να διασφαλίζονται οι ισότιμοι όροι συμμετοχής, η αντιμετώπιση των αντιπάλων με σεβασμό και η αναγνώριση των ικανοτήτων και των επιδόσεων με σεβασμό, οι θετικές μορφές συμπεριφοράς, αποδίδοντας συγχαρητήρια στους αντιπάλους για τη νίκη ή αποδέχοντας την ήττα. Όσοι συμμετείχαν στις δράσεις προσπάθησαν να αγωνίζονται έντιμα και όλες οι διαδικασίες ολοκληρώθηκαν δίκαια, παρέχοντας ευκαιρίες σε όλους ανεξάρτητα από ποικίλες μεταβλητές. Ακόμα, όλοι οι συμμετέχοντες συνέβαλαν στη διαμόρφωση υγιούς πλαισίου, αξιοποιώντας τις δυνατότητες (Γκίνης, Ιωαννίδης, & Τριανταφύλλου, 2025). Ακόμα, στις δράσεις συμμετείχαν τόσο οι μαθητές του σχολείου όσο και μαθητές άλλων σχολείων γενικής αγωγής, λαμβάνοντας υπόψιν ότι η συμπερίληψη στην φυσική αγωγή δεν φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, όταν προβλέπεται η κατάλληλη υποστήριξη ή όταν χρησιμοποιείται ένα σταθερό και δομημένο πρόγραμμα και ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Qi & Ha, 2012).

2.2. Σκοπός Δράσης

Ο σκοπός της δράσης είναι πολυδιάστατος: από την ανάδειξη της σημασίας της αποδοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας μέχρι την κατανόηση των συνεπειών που έχει η βία στη ζωή των ανθρώπων. Η εκπαίδευση των παιδιών στο σεβασμό της διαφορετικότητας και στην κατανόηση του δικαιώματος κάθε ανθρώπου να επιλέγει και να υποστηρίζει διαφορετικές ιδέες, είναι θεμελιώδης για τη δημιουργία μιας πιο ασφαλούς κοινωνίας. Έμφαση δόθηκε, λοιπόν, στη διαμόρφωση και υλοποίηση εμπειριών στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές θα έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν δραστηριότητες και να διαμορφώσουν κατάλληλες στάσεις, προθέσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές.

2.3. Στόχοι

Στόχοι των δράσεων ήταν μέσα από τις δράσεις, το προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό και την κατανόηση υγιών και κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών, κάθε μαθήτρια και μαθητής μας να κατανοήσει πως η αγάπη του για τον αθλητισμό περνά μέσα από την αγάπη του για τον άλλον άνθρωπο και τον σεβασμό της επιλογής του. Πως το παιχνίδι δε θα είχε την ίδια αξία, αν δε συμμετείχαν πολλοί και διαφορετικοί άνθρωποι με τη δική του επιλογή ο καθένας, γιατί για να υπάρχει νικητής θα πρέπει να υπάρχει και ηττημένος.

Οι δράσεις αυτές και οι σχετικές με αυτές συζητήσεις, βοηθούν τους μαθητές να αντικαταστήσουν επιθετικές μορφές συμπεριφοράς με πιο θετικές, όπως είναι αυτή του σεβασμού. Μέσα από τη διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου, της δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας και ορθής συμπεριφορικής προσέγγισης, επιδιώκεται η καλλιέργεια ενσυναίσθησης, κοινωνικής σκέψης, αποδοχής της διαφορετικότητας και της “άλλης” επιλογής, της μοναδικότητας του ατόμου, της ισότητας και προάγεται η κριτική σκέψη στη νέα γενιά.

2.4. Δράσεις

Μία από τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν αρχικά, αποτέλεσε η δημιουργία ομάδας εργασίας εκπαιδευτικών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά κατά της οπαδικής βίας με συμμετέχοντες τις εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11) Χριστοπούλου Μ., Γκούμα Η., Τσούτση Β., τη

φυσικοθεραπεύτρια (ΠΕ28) Κότσιφα Μ., τις εκπαιδευτικούς Καλλιτεχνικών και Εικαστικών Σπουδών (ΠΕ89.02) Σουγιουλτζή Κ., Ακρίβου Λ., τα μέλη Ε.Β.Π. Γιαννοπούλου Γ., Παπαγιαννάκη Φ., Σπανοπούλου Μ. την υποδιευθύντρια Σουλτάνη Μ. (ΠΕ78) και τον διευθυντή Τζουβελέκη Π. (ΠΕ29).

Επίσης, μέσω της βιωματικής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου οργανώθηκαν κοινές συμπεριληπτικές δράσεις με άλλα σχολεία γενικής αγωγής της Δ.Δ.Ε. Πειραιά (8ο Γυμνάσιο Πειραιά, Γ.Ε.Λ. Καμινίων, Εκπαιδευτικός Οργανισμός «Θεμιστοκλής», Γυμνάσιο «Saint Paul») καθώς και το Γυμνάσιο Γέρακα Αττικής. Στις δράσεις αυτές, που έγιναν προγραμματισμένα στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά, οι μαθητές όλων των σχολικών μονάδων συμμετείχαν σε προγράμματα αθλητισμού, παραολυμπιακών αγωνισμάτων, καθώς και εικαστικών δρώμενων με την κατασκευή και τον χρωματισμό πινακίδων και πανό με συνθήματα συμφιλίωσης και συνεργασίας.

Ακόμα, πραγματοποιήθηκαν ενημερωτικές ομιλίες από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που επικεντρώνονται στις επιπτώσεις της οπαδικής βίας και την ανάγκη για την αποδοχή των διαφορετικών προτιμήσεων των συνανθρώπων μας.

Επιπλέον με αφορμή την Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού, στις 29/9/2023 υλοποιήθηκαν κοινές αθλητικές δράσεις του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά με την ομάδα του «Τζάμπολ αγάπης» και τα εκπαιδευτήρια «Θεμιστοκλής». Επιπρόσθετα, στις 10/11/2023, πραγματοποιήθηκε δράση συνεκπαίδευσης στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές των Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά και Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Καλλιθέας αγωνίστηκαν μεταξύ τους στην καλαθοσφαίριση με την οργάνωση του «Τζάμπολ αγάπης».

Πρόσθετες κοινές αθλητικές δράσεις και εικαστικά δρώμενα του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά με την ομάδα του «Τζάμπολ αγάπης», τα εκπαιδευτήρια «Θεμιστοκλής» και το 8ο γυμνάσιο Πειραιά υλοποιήθηκαν στις 4/12/2023.

Σημαντική ήταν και η συμμετοχή του παραολυμπιονίκη κολύμβησης, Καραούζα Κωνσταντίνου και της αλυτάρχη των παραολυμπιακών αγώνων κ. Λάσδα Κ., που προσέγγισαν το θέμα του «ευ αγωνίζεσθαι» μέσα από τη χρήση βιντεοπροβολής και συζήτησης με τους μαθητές.

Επίσης, η διοίκηση του Πανεαπολικού συνεργάστηκε με τον διευθυντή του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά για την οργανωμένη παρακολούθηση από τους μαθητές του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά αγώνα μπάσκετ της εφηβικής ομάδας του Πανεαπολικού στο Δημοτικό Αθλητικό Κέντρο Άνω Νεαπόλεως – Καραμπίνη στις 14/1/2024.

Συνέχεια των συμπεριληπτικών δράσεων αποτέλεσαν και οι κοινές αθλητικές δράσεις και η συμμετοχή σε παραολυμπιακά αγωνίσματα του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά και του ΓΕΛ Καμινίων. Μαθητές και εκπαιδευτικοί του ΓΕΛ Καμινίων επισκέφθηκαν το σχολείο στις 7/2/2024, παρακολούθησαν μαζί με τους μαθητές του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά παραολυμπιακά αθλήματα, ακολούθησε χορευτικό δρώμενο και η δημιουργία πανό από τους μαθητές με το σύνθημα «ΑΓΑΠΗ ΚΑΙ ΕΙΡΗΝΗ ΣΤΑ ΓΗΠΕΔΑ»

Ακολούθησε η συνεργασία με την ομάδα ΚΑΕ Ολυμπιακού στις 11/2/2024. Αρχικά δόθηκε η δυνατότητα δωρεάν παρακολούθησης αγώνα καλαθοσφαίρισης ανδρών Α1 Ολυμπιακού-Αμαρουσίου κατά τη διάρκεια της οποίας αναρτήθηκε πανό κατά της οπαδικής βίας με το σύνθημα «ΑΓΑΠΗ ΚΑΙ ΕΙΡΗΝΗ ΣΤΑ ΓΗΠΕΔΑ» από τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που βρέθηκαν στο γήπεδο. Στην πορεία, ακολούθησε ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ της ομάδας εργασίας του σχολείου μας με εκπροσώπους της ΚΑΕ Ολυμπιακός για τη δημιουργία σύντομου βίντεο για το «ευ αγωνίζεσθαι», στο οποίο συμμετέχουν αθλητές της ομάδας του Ολυμπιακού. Στο συγκεκριμένο ολιγόλεπτο βίντεο παρακολουθούμε την προπόνηση μεταξύ δύο μελών της ομάδας που μετά από έντονο ¨μαρκάρισμα¨ εμφανίζονται με τις φανέλες που έχουν συνθήματα κατά της οπαδικής βίας και έχουν γράψει μαθητές των σχολείων του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά και του Γυμνασίου Γέρακα Αττικής σε κοινές συνεκπαιδευτικές δράσεις.

Στις 4/3/2024 πραγματοποιήθηκε κοινή συμπεριληπτική δράση μεταξύ των μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά και του 2ου Γυμνασίου Γέρακα για την προώθηση της συμφιλίωσης στον αθλητικό χώρο μεταξύ των φιλάθλων και χρωματισμός φανελών με συνθήματα συμφιλίωσης και αποδοχής της διαφορετικότητας. Επίσης, ακολούθησε διάλεξη για τη διαφορετικότητα, εικαστικές δράσεις, γραφή συνθημάτων σε πανό, πινακίδες και σε μπλούζες για τη φιλία, την αγάπη, και την ειρήνη στους αθλητικούς χώρους με στόχο τη χρήση τους σε προσεχείς αγώνες. Έπειτα,

δημιουργήθηκε προσαρμοσμένο οπτικοποιημένο εκπαιδευτικό υλικό για την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας και κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφορικής προσέγγισης με τίτλο «Η φανέλα με το χρώμα της καρδιάς». Στην πορεία, προσκλήθηκαν για ομιλίες με χρήση οπτικοποιημένου υλικού πρωταθλητές διαφόρων αθλημάτων. Τέλος, ακολούθησε η δημιουργία βίντεο με τίτλο «Τι χρώμα έχει η φανέλα;», οπτικοποιημένη ιστορία για τη συμφιλίωση στο γήπεδο από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά. Το συγκεκριμένο βίντεο αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά.

2.5. Αποτελέσματα της έρευνας

Ολοκληρώνοντας τις δράσεις και μέσα από τη συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς, τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού και τους διευθυντές/ριες και εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων επιδιώχθηκε η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και η προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας. Τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά κατέβαλλαν σημαντική προσπάθεια για την επιτυχή ολοκλήρωση των δράσεων. Έδωσαν έμφαση στη φυσική αγωγή ως έναν αναπόσπαστο παράγοντα για την ψυχική ευεξία και την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο. Μέσα από τις δράσεις επιδίωξαν τη διαμόρφωση υποστηρικτικών σχέσεων, προλαμβάνοντας τις αρνητικές μορφές συμπεριφοράς και ενισχύοντας τις θετικές μορφές και τις κοινωνικές δεξιότητες, την πρόληψη της βίας, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την κατάλληλη ανταπόκριση σε ποικίλα ερεθίσματα. Τονίστηκε, ακόμα, ότι όσοι συμμετέχουν σε κάποιο άθλημα έχουν ευθύνη να ανταποκρίνονται κατάλληλα όταν εντοπίζονται ενδείξεις βίας να στηρίζουν και να καθοδηγούν αποτελεσματικά όσους δέχονται ανάλογες συμπεριφορές (Verhelle, Vertommen, Adriaens, Parent, Haerens, & van de Veerdonk, 2024).

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι υλοποίηση δράσεων όπως αυτές που αναφέρθηκαν, η τήρηση των κανόνων και η επίτευξη των στόχων συνέβαλαν στην καλλιέργεια πνεύματος αθλητισμού. Συγκεκριμένα, αναπτύχθηκε ο σεβασμός προ τον άλλον, τηρήθηκαν οι κανόνες και διαμορφώθηκε ένα περιβάλλον που προβλέπει την συμμετοχή όλων ανεξαρτήτως ποικίλων χαρακτηριστικών στο οποίο είναι όλοι κερδισμένοι (Γκίνης, Ιωαννίδης, & Τριανταφύλλου, 2024). Σημειώθηκε ως θετικό το σχολικό κλίμα καθώς οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών προσδιορίστηκαν με εμπιστοσύνη και θετικά συναισθήματα, οδήγησαν στην επίλυση δυσκολιών και στην αντιμετώπιση αρνητικών καταστάσεων. Μέσα από τις βιωματικές δράσεις συνεκπαίδευσης και τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών διαφορετικών σχολείων έγινε προσπάθεια να αναπτυχθεί η καλλιέργεια ενσυναίσθησης, σεβασμού, κοινωνικής προσαρμογής και αποδοχής της διαφορετικότητας συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση αποδεκτών κοινωνικών συμπεριφορών ενημέρωσης για τα κοινά, στην απόκτηση γνώσης για τα δικαιώματα και τέλος στην ανάπτυξη της ενεργούς συμμετοχής του πολίτη στην κοινωνική διεργασία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γκίνης, Ε., Ιωαννίδης, Λ., & Τριανταφύλλου Χ. (2024). «Εὖ ἀγωνίζεσθαι». *Open Schools Journal for Open Science, 7*(2).

Ξενόγλωσση

Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., & Moreno-Murcia, J.A. (2019). The moderating role of sportsmanship and violent attitudes on social and personal responsibility in adolescents. A clustering – classification approach. *PloS one, 14*(2), e0211933.

Khader, A., Borrego-Balsalobre, F. J., Díaz-Suárez, A., Morales-Baños, V. (2024). Sports as a preventing/ encouranging factor for reduction of violence in schools. *Journal of Sport and Health Research, 16*(3), 453-468.

Mclennan, N. (2014). *World-wide Survey of School Physical Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris SP, France.

Mountjoy, M. (2019). 'Only by speaking out can we create lasting change': what can we learn from the Dr Larry Nassar tragedy? *British Journal of Sports Medicine, 53* (1), 57-60.

Qi, J., & Ha, S.A. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education, 59* (3) 257-281.

Sacks, D. N., Petscher, Y., Stanley, C.T., & Tenenbaum, G. (2003). Aggression and Violence in Sport: Moving Beyond the Debate. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 1*(2), 167–179.

Schoemaker, J., Vertommen, T., Stevens, V., & de Boer, W. (2024). Estimating and monetizing the causal effect of severe interpersonal violence against children in sports on subjective well-being. *Child abuse and neglect, 151,* 106719.

Terry, P.C., & Jackson, J.J. (1985). The determinants and control of violence in sport. *Quest, 37,* 27-37.

Verhelle, H., Vertommen, T., Adriaens, K., Parent, S., Haerens, L., & van de Veerdonk, W. (2024). What would you do? Developing, implementing and evaluating a Coach Bystander Intervention to prevent sexual violence in youth sports clubs. *Journal of Applied Sport Psychology, 36*(5), 809–830.

Vertommen, T., Kampen, J., Schipper-van Velhoven, N. N., Uzieblo, K. & Van Den Eede, F. (2018). Severe interpersonal violence against children in sport: Associated mental health problems and quality of life in adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 76, 459-468.

Yousfi, A., & Meziane, N. (2022). The role of physical education and sports in reducing school violence among secondary school students national sport's high school in Draria (Algeria)- a model-. *Sport system journal 9*(1), 337-348.

Zhou, Z., Saibon, B. J., & Khairani, A.Z. (2025). Sport-based interventions to mitigate bullying behaviors among children and adolescents: A systematic review. *Heliyon, 11*(9).

Β19. Δημιουργική Παιδαγωγική και Πολιτισμική Ταυτότητα

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ: ΤΕΧΝΗ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Μαυρογιάννη Αριστέα
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΠΤΔΕ Παν. Κρήτης
Βασιλάκη Ελένη
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Κρήτης
Τραχανιάς Ευστράτιος
Υποψήφιος διδάκτορας City St George's, University of London

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τη διδακτική δυναμική του ιστορικού ντοκιμαντέρ μέσα από το μαθητικό δημιούργημα εκπαιδευτικού προγράμματος τοπικής ιστορίας με τίτλο «Οικία Χρονάκη – Μια ματιά στο παρελθόν». Το ντοκιμαντέρ παρουσιάζεται ως μορφή δημόσιας ιστορίας και παιδαγωγικό εργαλείο, που ενισχύει την ιστορική σκέψη, την κριτική πρόσληψη, τη συνεργατική έρευνα και τον οπτικοακουστικό γραμματισμό. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέλαβαν ρόλους ερευνητών, δημιουργών και αφηγητών, ανασυνθέτοντας το αρχιτεκτόνημα μέσα από πηγές, συνεντεύξεις και επιτόπια τεκμηρίωση. Το ντοκιμαντέρ αξιοποιήθηκε διδακτικά για την ανάλυση ιστορικής αφήγησης και την καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού. Μέσω της βιωματικής συμμετοχής, της συνέντευξης, της αρχιτεκτονικής τεκμηρίωσης και της δημιουργικής αξιοποίησης φιλμικής γλώσσας, η μαθησιακή διαδικασία μετατράπηκε σε πολυεπίπεδη εμπειρία ερμηνευτικής σύνδεσης με το παρελθόν. Η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να αναδείξει το ντοκιμαντέρ όχι μόνο ως εκπαιδευτικό προϊόν, αλλά και ως αφετηρία για περαιτέρω αξιοποίησή του σε μελλοντικά σενάρια διδασκαλίας, στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης, της τοπικής έρευνας και της πολιτιστικής παιδείας.

Λέξεις κλειδιά: ιστορικό ντοκιμαντέρ, τοπική ιστορία, οπτικοακουστικός γραμματισμός, διδακτική της ιστορίας, πολιτιστική συνείδηση

1. Εισαγωγή

Ως εκπαιδευτικοί, συχνά διαπιστώνουμε ότι η εικόνα λειτουργεί πιο άμεσα από το κείμενο. Το ιστορικό ντοκιμαντέρ, λοιπόν, αφηγείται το παρελθόν ως κινηματογραφική τέχνη αξιοποιώντας πραγματικά τεκμήρια, οπτικά και αφηγηματικά μέσα, με τη δύναμη της εικόνας να προκαλεί ενσυναίσθηση και ενεργή εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών. Η πρόσληψη της Ιστορίας στη σύγχρονη εποχή επηρεάζεται σε ολοένα μεγαλύτερο βαθμό από τις οπτικοακουστικές αναπαραστάσεις, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο της δημόσιας ιστορίας και καθορίζουν τους τρόπους με τους οποίους οι πολίτες κατανοούν, θυμούνται και βιώνουν το παρελθόν (Rosenstone, 2001· Carretero, Berger & Grever, 2017). Η τάση αυτή καθιστά αναγκαία την εκπαιδευτική αξιοποίηση φιλμικών κειμένων, όχι μόνο ως μέσα πληροφόρησης, αλλά και ως ερμηνευτικά εργαλεία που ενεργοποιούν τη συναισθηματική εμπλοκή, την ιστορική ενσυναίσθηση και την κριτική σκέψη (Marcus et al., 2010· Mavrommati & Repoussi, 2020).

Σε μια εποχή όπου κυριαρχεί η πολιτισμική πολυτροπικότητα και η συνεχής ροή εικόνας, η Ιστορία δεν προσλαμβάνεται αποκλειστικά μέσω γραπτών πηγών, αλλά μέσα από πολλαπλές οπτικοακουστικές αφηγήσεις. Η φιλμική αφήγηση, ιδίως όταν συνδυάζει προφορικές μαρτυρίες,

τεκμηριωτικά πλάνα και ερμηνευτικά σχόλια, καθίσταται ισχυρό μέσο καλλιέργειας ιστορικής ενσυναίσθησης, οπτικοακουστικής κριτικής και δημιουργικής επεξεργασίας του παρελθόντος. Όπως υπογραμμίζει ο Nichols (2001), το ντοκιμαντέρ απαιτεί από τον θεατή την ίδια ερμηνευτική εγρήγορση με τη μυθοπλασία, αφού η αναπαράσταση του παρελθόντος περνά αναπόφευκτα από τη διαδικασία της επιλογής και της αφήγησης (Branigan, 1992· Bordwell & Thompson, 2008).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το ιστορικό ντοκιμαντέρ δύναται να λειτουργήσει ως ενεργοποιητής του ενδιαφέροντος, ως πεδίο αναστοχασμού και ως πλαίσιο ομαδικής έρευνας. Ενταγμένο στην τάξη, μπορεί να ενισχύσει τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, να προάγει την ικανότητα πολλαπλής ανάγνωσης της Ιστορίας και να αναδείξει τον ρόλο της ερμηνείας στην ιστορική γνώση (Σοφός & Kron, 2010· Αγγελίδη κ.ά., 2016).

Το άρθρο αυτό εξετάζει τη διδακτική δυναμική του ιστορικού ντοκιμαντέρ μέσα από το παράδειγμα της ταινίας *«Οικία Χρονάκη – Μια ματιά στο παρελθόν»*, ενός μαθητικού έργου που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος τοπικής ιστορίας. Μέσω της βιωματικής συμμετοχής, της συνέντευξης, της αρχιτεκτονικής τεκμηρίωσης και της δημιουργικής αξιοποίησης φιλμικής γλώσσας, η μαθησιακή διαδικασία μετατράπηκε σε μια πολυεπίπεδη εμπειρία ερμηνευτικής σύνδεσης με το παρελθόν. Η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να αναδείξει τη δημιουργία του εν λόγω ντοκιμαντέρ όχι μόνο ως εκπαιδευτικό προϊόν, αλλά και ως αφετηρία για την περαιτέρω αξιοποίησή του σε μελλοντικά σενάρια διδασκαλίας, στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης, της τοπικής έρευνας και της πολιτιστικής παιδείας.

1.1. Το Ιστορικό Ντοκιμαντέρ ως Καλλιτεχνική και Διδακτική Αναπαράσταση

Το ιστορικό ντοκιμαντέρ κατέχει μια διακριτή και ταυτόχρονα σύνθετη θέση στο πεδίο του ιστορικού φιλμ. Σύμφωνα με τον Rosenstone (2006), αποτελεί μορφή τεκμηριωτικού φιλμ που επιχειρεί να καταγράψει το παρελθόν μέσω αυθεντικών τεκμηρίων και μαρτυριών, αλλά με τρόπο που συνιστά συνθετική και ερμηνευτική αφήγηση. Η φράση «επιλεκτική καταγραφή αυθεντικής δράσης» αποτυπώνει τη φύση του ντοκιμαντέρ ως αναπαράστασης που, αν και βασίζεται στην τεκμηρίωση, υπόκειται σε σκηνοθετική κατασκευή, αφηγηματική οργάνωση και αισθητικές επιλογές (Rosenstone, 2006, σσ. 70–71· Κυριακουλάκος & Καλαμπάκας, 2015).

Η διττή υπόσταση του ιστορικού ντοκιμαντέρ –ως τεκμήριο και ως κατασκευή– το καθιστά αντικείμενο ερμηνευτικής προσέγγισης, τόσο στο επίπεδο της ιστορικής ανάλυσης όσο και της κινηματογραφικής του γραμματικής. Όπως επισημαίνει ο Nichols (2001), ο θεατής καλείται να εμπιστευθεί και ταυτόχρονα να αναλύσει την αναπαράσταση, όπως θα έκανε με ένα έργο μυθοπλασίας. Η θεωρία της πρόσληψης (Branigan, 1992) τονίζει ότι η κατηγοριοποίηση ενός έργου ως «ντοκιμαντέρ» ή «μυθοπλασίας» εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες και τις ερμηνευτικές συμβάσεις που φέρει ο ίδιος ο θεατής.

Η φιλμική αναπαράσταση του παρελθόντος, ακόμη και όταν στηρίζεται σε πηγές και αυθεντικό υλικό, φέρει το στίγμα της οπτικής του δημιουργού και των ιδεολογικών, αισθητικών ή αφηγηματικών επιλογών του. Για τον λόγο αυτό, το ντοκιμαντέρ πρέπει να προσεγγίζεται στην εκπαίδευση όχι ως ουδέτερη ή αντικειμενική μαρτυρία, αλλά ως κείμενο προς ανάλυση, με στόχο την καλλιέργεια ιστορικού κινηματογραφικού γραμματισμού (Marcus & Stoddard, 2009· Stoddard, 2007).

Παρά τη συνθετότητά του, το ντοκιμαντέρ χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης στην εκπαιδευτική πράξη. Όπως δείχνουν σχετικές έρευνες, πολλοί εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν για να ενισχύσουν την εγκυρότητα της σχολικής αφήγησης, ενώ άλλοι το αξιοποιούν κριτικά, αναδεικνύοντας πολλαπλές ιστορικές οπτικές (Repoussi & Mavrommati, 2021). Ωστόσο, μαθητές και μαθήτριες συχνά αδυνατούν να διακρίνουν την υποκειμενικότητα του μέσου και το προσλαμβάνουν ως αυτονόητα αληθές, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη παιδαγωγικών παρεμβάσεων που θα αναπτύσσουν την κριτική πρόσληψη και την ιστορική ενσυναίσθηση (Μαυρομμάτη, 2021).

Συνεπώς, η ένταξη του ιστορικού ντοκιμαντέρ στη διδασκαλία οφείλει να συνοδεύεται από στρατηγικές που θα ενισχύουν την αναλυτική προσέγγιση του φιλμικού κειμένου, θα θέτουν ερωτήματα για τις πηγές, την αφήγηση και τα μηνύματα που μεταφέρει, και θα ενθαρρύνουν τους

μαθητές να γίνουν οι ίδιοι ερευνητές και δημιουργοί ιστορικού λόγου με πολυτροπικά μέσα (Marcus et al., 2010· Αγγελίδη κ.ά., 2016).

1.2. Οπτικοακουστικός Γραμματισμός και Ιστορική Εκπαίδευση: Προϋπόθεση για Κριτική Ανάγνωση του Παρελθόντος

Η αξιοποίηση του ιστορικού φιλμ στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει ένα επαρκές επίπεδο οπτικοακουστικού γραμματισμού από πλευράς μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός, ως ξεχωριστή κατηγορία του μιντιακού και ψηφιακού γραμματισμού, ορίζεται ως το σύνολο των δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον δέκτη να κατανοεί, να ερμηνεύει, να αναλύει αλλά και να παράγει οπτικοακουστικά μηνύματα, αξιοποιώντας συνδυαστικά εικόνα, ήχο, κίνηση και αφήγηση (Αγγελίδη κ.ά., 2016· Σοφός & Kron, 2010).

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η ενίσχυση του οπτικοακουστικού γραμματισμού θεωρείται αναγκαία συνθήκη για τη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα οπτικοακουστικά μέσα κατασκευάζουν και μεταδίδουν νόημα είναι θεμελιώδης για την ερμηνεία της ιστορίας, ιδίως όταν αυτή παρουσιάζεται μέσω φιλμικών αναπαραστάσεων που ενεργοποιούν πολλαπλά αισθητικά, γνωστικά και συναισθηματικά επίπεδα πρόσληψης (Bordwell & Thompson, 2008· Marcus et al., 2010).

Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων καθίσταται αναγκαία για την ενεργή και κριτική συμμετοχή του πολίτη στην κοινωνία της πληροφορίας (Σοφός, 2014· Σοφός, 2010). Ο γραμματισμός αυτός δεν περιορίζεται στην πρόσληψη, αλλά εκτείνεται και στη δημιουργία, επιτρέποντας στους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι παραγωγοί ιστορικού λόγου μέσω κινηματογραφικών μορφών. Η οπτικοακουστική παιδεία στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης συμβάλλει στην ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους το παρελθόν μετασχηματίζεται σε πολιτισμικό προϊόν και αναπαρίσταται μέσω πολλαπλών οπτικών (Repoussi & Mavrommati, 2021).

Η ενίσχυση του οπτικοακουστικού γραμματισμού, πέρα από την ανάλυση, προϋποθέτει την καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης και της δημιουργικής έκφρασης. Η πολυτροπική φύση του φιλμικού λόγου –μέσω εικόνας, ήχου, ρυθμού και μοντάζ– απαιτεί από τους μαθητές να αποκρυπτογραφούν τις κινηματογραφικές συμβάσεις και να ερμηνεύουν τα μηνύματα που προκύπτουν, όχι μόνο σε επίπεδο περιεχομένου αλλά και μορφής (Αγγελίδη κ.ά., 2016).

Η προσέγγιση αυτή συνδυάζει την παιδαγωγική θεωρία, την αισθητική εκπαίδευση και τη μιντιακή ικανότητα, σε μια προοπτική διαθεματικής μάθησης. Το ιστορικό φιλμ παύει να αποτελεί απλό εποπτικό μέσο και μετατρέπεται σε εργαλείο ιστορικής κατανόησης, δημιουργικού πειραματισμού και ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Marcus et al., 2010· Σοφός & Kron, 2010).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η Δημιουργία του Ντοκιμαντέρ για την Οικία Χρονάκη

Το μαθητικό ντοκιμαντέρ δημιουργήθηκε στο πλαίσιο βιωματικού πολιτιστικού προγράμματος Τοπικής Ιστορίας και στόχευε στην ανάδειξη της πολιτιστικής, κοινωνικής και ιστορικής σημασίας της Οικίας Χρονάκη, ενός εμβληματικού χώρου μνήμης για την Κατοχή και τον Εμφύλιο. Η διαδικασία παραγωγής του ντοκιμαντέρ εντάχθηκε σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό σχέδιο με διαθεματικό χαρακτήρα, όπου οι μαθητές και μαθήτριες εργάστηκαν ενεργά σε όλα τα στάδια, αναλαμβάνοντας ποικίλους και απαιτητικούς ρόλους.

Η εμπλοκή των μαθητών ξεκίνησε με ιστορική διερεύνηση: ανέλαβαν ρόλους ερευνητών, εντοπίζοντας γραπτές και προφορικές πηγές, επισκεπτόμενοι αρχεία, συλλέγοντας φωτογραφικό υλικό και μελετώντας το ιστορικό και αρχιτεκτονικό παρελθόν του κτηρίου. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποίησαν επιτόπια έρευνα στη Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη και κατέγραψαν τεκμήρια για τη συνοικία του Σουλτάν Ιμπραχίμ και το κονάκι του Ρασίχ Ασπράκη. Στη συνέχεια, για να επιβεβαιώσουν και να εμβαθύνουν τις πληροφορίες τους, επισκέφτηκαν την οικία και πήραν in situ συνέντευξη από την αρμόδια αρχιτέκτονα της Υπηρεσίας Νεωτέρων Μνημείων Ηρακλείου, η οποία

τους παρείχε τεχνικές και ιστορικές λεπτομέρειες για την εξέλιξη και τη χρήση του μνημείου. Η βιωματική επαφή με τον χώρο της Οικίας Χρονάκη πυροδότησε ερωτήματα και συναισθήματα, τα οποία αποτέλεσαν βάση για την αφηγηματική σύνθεση του ντοκιμαντέρ. Οι μαθητές εμβάθυναν στην έννοια της τοπικής μνήμης και άρχισαν να προσεγγίζουν τον χώρο ως φορέα βιωμένων εμπειριών.

Στη συνέχεια, οι μαθητές συνεργάστηκαν για τη δημιουργία του σεναρίου. Προχώρησαν στη συγγραφή της αφήγησης, επιλέγοντας τα ιστορικά στοιχεία και τις προσωπικές μαρτυρίες που θα ενσωματώνονταν, αναζητώντας ισορροπία ανάμεσα στην πληροφορία και το συναίσθημα. Ακολούθησε η κατανομή τεχνικών ρόλων: ορισμένοι εκπαιδεύτηκαν στη χρήση κάμερας και ηχητικού εξοπλισμού, άλλοι στη σκηνοθεσία, στο μοντάζ, στη σύνθεση της μουσικής υπόκρουσης και στη ρύθμιση φωτισμού. Η φάση της κινηματογράφησης πραγματοποιήθηκε με προσοχή στη χωρική τεκμηρίωση της Οικίας (εικονίσεις της αυλής, του «καλού οντά», της δεξαμενής, των προθαλάμων), αλλά και με ανάδειξη αφηγηματικών στοιχείων, όπως οι φωνές μαρτύρων και οι αναφορές σε ιστορικά γεγονότα.

Το μοντάζ αποτέλεσε επίσης ενεργητική μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές επέλεξαν πλάνα, τα οργάνωσαν θεματικά και χρονικά, προσέθεσαν τίτλους, σχολιασμό, μουσικά στοιχεία και εφέ. Στο τελικό στάδιο, λειτούργησαν ως αναστοχαστές της ίδιας τους της δουλειάς, αξιολογώντας την ακρίβεια, την αισθητική και την αποτελεσματικότητα του τελικού προϊόντος. Η δημόσια παρουσίαση του ντοκιμαντέρ ενίσχυσε το αίσθημα ευθύνης, δικαίωσης και δημιουργικής ικανοποίησης.

Η συμμετοχή στο συγκεκριμένο έργο ενίσχυσε ποικίλες δεξιότητες: ερευνητικές, τεχνικές, οπτικοακουστικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές και αφηγηματικές. Πάνω απ' όλα, καλλιέργησε ιστορική ενσυναίσθηση και αίσθημα πολιτιστικής συνείδησης, καθώς οι μαθητές αντιλήφθηκαν την αξία της ιστορίας όχι ως αφηρημένη γνώση, αλλά ως ζωντανή εμπειρία με τοπικές ρίζες και κοινωνική σημασία (Repoussi & Mavrommati, 2021· Αγγελίδη κ.ά., 2016).

2.2. Η Παιδαγωγική Αξιοποίηση του Ντοκιμαντέρ

Η διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού ντοκιμαντέρ «Οικία Χρονάκη – Μια ματιά στο παρελθόν» δεν περιορίστηκε στην παθητική θέαση, αλλά λειτούργησε ως έναυσμα για την ενεργητική και πολυεπίπεδη εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών σε διαδικασίες συνεργασίας, ερμηνείας και δημιουργίας. Όπως διαπιστώθηκε και στην πράξη, η φιλμική αφήγηση ξεπέρασε το ρόλο του εποπτικού μέσου, μετατρεπόμενη σε εργαλείο βιωματικής μάθησης που πυροδότησε αυθεντικά ερωτήματα, κριτικό στοχασμό και προσωπική σύνδεση με το παρελθόν. Η προσέγγιση αυτή στόχευε στη μεταμόρφωση του φιλμικού κειμένου σε αφορμή για ερμηνευτική διερεύνηση και δημιουργική έκφραση, αποδεικνύοντας ότι η κινηματογραφική αφήγηση μπορεί να ενεργοποιήσει το ιστορικό ενδιαφέρον με τρόπους ουσιαστικούς και βαθιά παιδαγωγικούς.

Κατά την προβολή του ντοκιμαντέρ στην τάξη, οι μαθήτριες και οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν βασικά αφηγηματικά στοιχεία, να αναγνωρίσουν τις πηγές που αξιοποιούνται και να διατυπώσουν ερωτήματα σχετικά με τις επιλογές των δημιουργών, όπως τα παρακάτω: Ποιες φωνές προβάλλονται και ποιες αποσιωπώνται; Ποια είναι η οπτική γωνία της αφήγησης; Με ποια τεχνικά μέσα δημιουργείται η αίσθηση ιστορικότητας; Οι ερωτήσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση για βιωματική συζήτηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης.

Η φιλμική γλώσσα έγινε αντικείμενο ερμηνευτικής και αισθητικής προσέγγισης: οι μαθητές ανέλυσαν τον ρόλο του κάδρου, της μουσικής, του φωτισμού και του μοντάζ στην παραγωγή νοήματος. Αναγνωρίστηκε έτσι ότι η ιστορική αφήγηση δεν μεταφέρεται απλώς, αλλά κατασκευάζεται μέσω οπτικοακουστικών συμβάσεων. Αυτή η κατανόηση ενίσχυσε την ανάπτυξη οπτικοακουστικού γραμματισμού, όχι μόνο σε επίπεδο πρόσληψης αλλά και παραγωγής (Αγγελίδη κ.ά., 2016· Bordwell & Thompson, 2008).

Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η συγγραφή ιστορικού ημερολογίου από τη σκοπιά ενός προσώπου που έζησε στην Οικία Χρονάκη, η παραγωγή σύντομου σεναρίου για νέο φιλμικό επεισόδιο, και η δημιουργία εικαστικής αναπαράστασης του χώρου και της ατμόσφαιρας. Οι δραστηριότητες αυτές επέτρεψαν τη διαθεματική σύνδεση του ιστορικού

περιεχομένου με τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και της Πληροφορικής, αλλά και με την Τέχνη, που δυστυχώς δηλώνει ισχυρά την απουσία της από το σύγχρονο Γενικό Λύκειο.

Τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να αναστοχαστούν για τη συνολική εμπειρία τους: πώς μεταβλήθηκε η εικόνα τους για το παρελθόν; Ποια συναισθήματα γεννήθηκαν; Τι σημαίνει «τοπική ιστορία» για τους ίδιους; Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε με ποιοτικά εργαλεία: ατομικές γραπτές αποτυπώσεις, συζητήσεις στην ολομέλεια και παρουσίαση ομαδικών εργασιών.

Η προσέγγιση αυτή ενίσχυσε την ερευνητική και δημιουργική αυτονομία των μαθητών, συνέβαλε στη διαμόρφωση ιστορικής ενσυναίσθησης και παρείχε πλαίσιο για την ανάδειξη της ιστορίας ως συλλογικής και βιωμένης εμπειρίας, η οποία αφορά τόσο το παρελθόν όσο και την ταυτότητα του σύγχρονου μαθητή-πολίτη (Marcus et al., 2010· Repoussi & Mavrommati, 2021).

2.3. Η Οικία Χρονάκη ως Μνημείο Τοπικής Μνήμης

Για τους κατοίκους του Ηρακλείου –και για εμάς που τη γνωρίσαμε μέσα από τη συγκεκριμένη σχολική δράση– η Οικία Χρονάκη αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό τεκμήριο της κοινωνικής και αρχιτεκτονικής ιστορίας του Ηρακλείου. Κτισμένη μετά τον καταστροφικό σεισμό του 1856 στη συνοικία του Σουλτάν Ιμπραχίμ, περιοχή που κατοικούσε η τουρκοκρητική και ελληνορθόδοξη αριστοκρατία της πόλης, η οικία υπήρξε αρχικά κονάκι του μπέη Ρασίχ Ασπράκη, ενώ αργότερα πέρασε στην κατοχή του Ιωάννη Χρονάκη, από τον οποίο και έλαβε τη σύγχρονη ονομασία της.

Το κτήριο συνιστά χαρακτηριστικό δείγμα βαλκανικής και οθωμανικής κατοικίας του 19ου αιώνα, με έντονα στοιχεία λαϊκής τέχνης και αρχοντικής αισθητικής. Διαθέτει λιθόκτιστη κατασκευή, ξυλόγλυπτα ζωγραφιστά ταβάνια, ενσωματωμένα εντοιχισμένα ντουλάπια (μουσάντρες), χαμάμ με σκαφοειδή κάλυψη και βοτσαλωτές αυλές, ενώ ιδιαίτερη σημασία έχει ο «καλός οντάς», χώρος υποδοχής που αναδεικνύει τη λαϊκή και κοινωνική ιεραρχία της εποχής (Τεχνική Έκθεση 7ης ΕΝΜ· Αγγελίδη κ.ά., 2016).

Κατά τη διάρκεια της Γερμανικής Κατοχής, η Οικία Χρονάκη χρησιμοποιήθηκε ως κρησφύγετο αλλά και τόπος βασανιστηρίων, στοιχείο που της προσδίδει ισχυρή μνημονική φόρτιση. Μεταπολεμικά, το οίκημα παρέμεινε σε ιδιωτική χρήση μέχρι το 1969, οπότε και χαρακτηρίστηκε διατηρητέο από το Υπουργείο Πολιτισμού. Το 1983 παραχωρήθηκε στον Δήμο Ηρακλείου, λειτουργώντας για δύο δεκαετίες ως επισκέψιμο πολιτιστικό σημείο αναφοράς. Από το 2013 τελεί υπό την εποπτεία της Εφορίας Νεωτέρων Μνημείων, αν και σήμερα παραμένει εν πολλοίς αναξιοποίητη.

Η Οικία Χρονάκη, ως υλικό κατάλοιπο και χώρος συλλογικής μνήμης, προσφέρει μοναδικές δυνατότητες για τη βιωματική προσέγγιση της ιστορίας και της τοπικής ταυτότητας. Η φιλμική της ανάδειξη μέσα από το μαθητικό ντοκιμαντέρ έδωσε φωνή σε μια «αθέατη» πλευρά της πόλης και συνέβαλε στην ανάκτηση της ιστορικής συνέχειας. Όπως υπογραμμίζει ο Seixas (2017), η ανάπτυξη ιστορικής προοπτικής προϋποθέτει την κατανόηση του παρελθόντος μέσα από τις εμπειρίες των ανθρώπων που το έζησαν, με σεβασμό στις αξίες, τις επιλογές και τις συνθήκες της εποχής τους.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της Οικίας Χρονάκη και του αντίστοιχου ντοκιμαντέρ, ενισχύει την ιστορική ενσυναίσθηση, την ερευνητική φαντασία και την τοπική πολιτιστική συνείδηση των μαθητών. Επιπλέον, θέτει τις βάσεις για τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τον κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο, προωθώντας την ανάδειξη της ιστορίας «από τα κάτω» και τη συμμετοχική πολιτειότητα (Repoussi & Mavrommati, 2021· Marcus et al., 2010).

3. Προτάσεις για Μελλοντική Αξιοποίηση

Το ντοκιμαντέρ *«Οικία Χρονάκη – Μια ματιά στο παρελθόν»* αποτελεί ένα εξαιρετικό υπόδειγμα αξιοποίησης της φιλμικής αφήγησης στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης και μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για πολλαπλές παιδαγωγικές εφαρμογές. Η διδακτική του αξιοποίηση δεν εξαντλείται στο πλαίσιο ενός και μόνο πολιτιστικού προγράμματος ή ενός ετήσιου project, αλλά δύναται να ενταχθεί σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, επίπεδα και θεματικές.

3.1. Στη σχολική τάξη

Το ντοκιμαντέρ «Οικία Χρονάκη – Μια ματιά στο παρελθόν» μπορεί να ενταχθεί με ποικίλους τρόπους στη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, καθώς και στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης ή διαθεματικών προσεγγίσεων που συνδέουν τη Γλώσσα, την Ιστορία, την Τέχνη και την Πληροφορική. Η αξιοποίησή του προσφέρει ευκαιρίες για την ανάλυση ιστορικών πηγών, όπως προφορικές μαρτυρίες, αρχιτεκτονικά στοιχεία και οπτικά τεκμήρια, προάγοντας δεξιότητες ερμηνείας και σύνθεσης. Παράλληλα, συμβάλλει στην καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης, ιδιαίτερα μέσω της εστίασης στις αφηγήσεις των «αφανών» προσώπων, των οποίων οι εμπειρίες συνήθως παραμένουν στο περιθώριο της επίσημης ιστορίας. Το έργο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν στη σχέση ανάμεσα στη μνήμη, τον τόπο και την ταυτότητα, αναγνωρίζοντας πώς το παρελθόν ενσωματώνεται στο παρόν μέσα από τα ίχνη του στον χώρο και την κοινότητα. Τέλος, μέσω της ενασχόλησης με τη φιλμική γλώσσα και τις τεχνικές παραγωγής ιστορικού ντοκιμαντέρ, οι μαθητές εξοικειώνονται με τις διαδικασίες δημιουργίας οπτικοακουστικών αφηγήσεων, κατανοώντας όχι μόνο το ιστορικό περιεχόμενο αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αυτό οικοδομείται αισθητικά και αφηγηματικά (Mavrommati & Repoussi, 2020· Marcus et al., 2010).

3.2. Σε διαθεματικά εκπαιδευτικά προγράμματα

Το έργο μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο σχολικών δράσεων όπως τα προγράμματα «Τοπικής Πολιτιστικής Κληρονομιάς», «Ψηφιακής Δημιουργίας», «Αθέατης Πόλης», ή στο πλαίσιο σχολικών συνεδρίων, εκθέσεων, ακόμη και συμμετοχής σε μαθητικούς διαγωνισμούς κινηματογράφου. Παράλληλα, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μοντέλο καθοδήγησης για νέες μαθητικές παραγωγές, σε σχολεία που θέλουν να συνδέσουν το σχολικό τους περιβάλλον με την ιστορική και πολιτιστική φυσιογνωμία της κοινότητας.

3.3. Στην αρχική και συνεχιζόμενη επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Το ντοκιμαντέρ μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ως παράδειγμα καλής πρακτικής για την ένταξη οπτικοακουστικών μέσων στη διδακτική της Ιστορίας. Μέσα από αναστοχασμό, συζήτηση και εφαρμογή παρόμοιων δραστηριοτήτων, οι επιμορφούμενοι μπορούν να εξοικειωθούν με την παραγωγική χρήση ψηφιακών εργαλείων και την κριτική προσέγγιση των ιστορικών αναπαραστάσεων (Σοφός, 2014· Αγγελίδη κ.ά., 2016).

3.4. Ως εργαλείο ενδυνάμωσης της τοπικής πολιτισμικής ταυτότητας

Η παρουσίαση του ντοκιμαντέρ σε φορείς της τοπικής κοινωνίας (π.χ. δήμος, πολιτιστικοί σύλλογοι, μουσεία) μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση των νέων με την πολιτιστική τους κληρονομιά. Οι μαθητές γίνονται δρώντα υποκείμενα της μνήμης και της ιστορικής αφήγησης, συνδέοντας την εκπαίδευση με την πολιτειότητα και τη δημόσια ιστορία (Seixas, 2017· Repoussi & Mavrommati, 2021).

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη δυναμική του ιστορικού ντοκιμαντέρ ως παιδαγωγικού εργαλείου που συνδυάζει τη βιωματική μάθηση, την καλλιτεχνική έκφραση και την ιστορική κατανόηση. Μέσα από την ανάλυση της μαθητικής ταινίας *«Οικία Χρονάκη – Μια ματιά στο παρελθόν»*, επιβεβαιώθηκε ότι η φιλμική αναπαράσταση του παρελθόντος, όταν εντάσσεται σε ένα στοχευμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορεί να ενισχύσει σημαντικές δεξιότητες των μαθητών και των μαθητριών: ιστορική ενσυναίσθηση, οπτικοακουστικό γραμματισμό, συνεργατική έρευνα και δημιουργική ερμηνεία.

Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών σε όλα τα στάδια της παραγωγής – από την ιστορική διερεύνηση έως το τελικό μοντάζ – μετέτρεψε τη σχολική ιστορία από παθητικό αντικείμενο διδασκαλίας σε συλλογική εμπειρία αναστοχασμού, δημιουργίας και νοηματοδότησης του παρελθόντος. Επιπλέον, η Οικία Χρονάκη λειτούργησε ως εμβληματικός τόπος τοπικής μνήμης,

προσφέροντας ένα γόνιμο πεδίο σύνδεσης ανάμεσα στην ιστορική γνώση και την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών.

Το ιστορικό ντοκιμαντέρ δεν αποτελεί απλώς οπτικό υλικό υποστήριξης της διδασκαλίας, αλλά πλαίσιο κριτικής προσέγγισης και παραγωγής ιστορικού λόγου. Η παιδαγωγική του αξιοποίηση απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία, αναστοχαστική διάθεση και ένταξη σε ευρύτερα προγράμματα ιστορικής και πολιτιστικής αγωγής. Τέλος, το παράδειγμα της «Οικίας Χρονάκη» υποδεικνύει τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας που συνδέει τη μνήμη με τον τόπο, την τέχνη με την ιστορία, και τους μαθητές και τις μαθήτριες με τη συλλογική αφήγηση του παρελθόντος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδη, Α., Αλέτρας, Ν., Βαλντέν, Ρ., Καλαμπάκας, Β., & Μουζάκη, Δ. (2016). Στρατηγικοί άξονες για την εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 11–22). Θεσσαλονίκη.

Κυριακουλάκος, Π., & Καλαμπάκας, Ε. (2015). *Η οπτικοακουστική κατασκευή* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://hdl.handle.net/11419/5709

Μαυρομμάτη, Μ. (2021). Η χρήση του κινηματογράφου στο μάθημα της Ιστορίας στην Ελλάδα. *Νέος Παιδαγωγός, 23*, 363–375.

Σοφός, Α. (2010). Εκπαίδευση στα μέσα και κατηγορίες στόχων του μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας. Στο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ (Επιμ.), Το μέλλον της μάθησης (σσ. 218–229). Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Πειραιάς.

Σοφός, Α. (2014). Ψηφιακός γραμματισμός ως κατηγορία του μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας. Στο Α. Σοφός & Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Παιδαγωγική αξιοποίηση νέων μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σσ. 61–82). ΙΩΝ.

Σοφός, Α., & Kron, F. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση μέσων: Από τα προσωπικά και πρωτογενή στα τεταρτογενή και ψηφιακά μέσα*. Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

Bordwell, D., & Thompson, K. (2008). *Film art: An introduction* (8η έκδ.). McGraw-Hill.

Branigan, E. (1992). *Narrative comprehension and film*. Routledge.

Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4

Marcus, A. S., Metzger, S. C., Paxton, R. J., & Stoddard, J. D. (2010). *Teaching history with film: Strategies for secondary social studies*. Routledge.

Marcus, A. S., & Stoddard, J. D. (2009). The inconvenient truth about teaching history with documentary film: Strategies for presenting multiple perspectives and teaching controversial issues. *The Social Studies, 100*(6), 279–284. https://doi.org/10.1080/00377990903283957

Mavrommati, M., & Repoussi, M. (2020). 'Something was wrong with the movie': Formal analysis of historical films and the development of historical literacy. *Journal for the Study of Education and Development (Infancia y Aprendizaje), 43*(3), 574–605. https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1771965

Nichols, B. (2001). *Introduction to documentary*. Indiana University Press.

Repoussi, M., & Mavrommati, M. (2021). Historical film in history classrooms: Documentaries or fiction films? Teachers' views and practices. Στο M. Carretero, M. Cantabrana, & C. Parellada (Επιμ.), *History education and the challenges of digital media* (σσ. 193–212). Springer.

Rosenstone, R. (2001). The historical film: Looking at the past in a postliterate age. Στο M. Landy (Επιμ.), *The historical film: History and memory in media* (σσ. 50–66). Rutgers University Press.

Rosenstone, R. (2006). *History on film/Film on history*. Pearson Education.

Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. Στο M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Επιμ.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (σσ. 59–72). Palgrave Macmillan.

Stoddard, J. D. (2007). Attempting to understand the lives of others: Film as a tool for developing historical empathy. Στο A. Marcus (Επιμ.), *Celluloid Blackboard: Teaching history with film* (σσ. 187–214). Information Age Publishing.

ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΣΤΑ ΜΟΝΟΠΑΤΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ…. ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΩΤΟ ΑΝΘΡΩΠΟ ΩΣ ΤΙΣ ΜΕΡΕΣ ΜΑΣ

Μακριδάκη- Μαρούση Μαρία
Παιδαγωγός Προσχολικής Αγωγής
Ιδιοκτήτρια Βρεφονηπιακού Σταθμού- Νηπιαγωγείο
Μπουμπουλάκη Στέλλα
Παιδαγωγός Προσχολικής Αγωγής
Μπλεμένου Άννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Περίληψη

Με αφορμή την εντύπωση που έκανε στα παιδιά, ένα πρόγραμμα που παρακολουθήσαμε στο Ιστορικό Μουσείο, αποφασίσαμε να ταξιδέψουμε στα μονοπάτια της ιστορίας, από τη Προϊστορική εποχή, ως τη σύγχρονη Ελλάδα. Θα γνωρίσουμε αξιόλογους πολιτισμούς με παιγνιώδη τρόπο, αλλά και τα παιχνίδια ανά περίοδο, σε μια διαθεματική προσέγγιση, με κυρίαρχη την εμπλοκή των τεχνών (εικαστικά, θεατρικό παιχνίδι ως τη θεατρική παράσταση, κουκλοθέατρο, μουσική, χορός, σε συνδυασμό με σύγχρονες τέχνες, όπως η τέχνη της σκηνοθετημένης φωτογραφίας από τους μικρούς μας φωτογράφους, με την καθοδήγηση εκπαιδευτή της Ελληνικής Φωτογραφικής Εταιρείας Ηρακλείου (ΕΦΕΗ). Το θέμα των σκηνοθετημένων φωτογραφιών θα είναι τα σημαντικά αρχαιολογικά μνημεία του Ηρακλείου.Οι φωτογραφίες θα χρησιμοποιηθούν σε εικαστικά έργα μεγάλης διάστασης, με μικτή τεχνική κολάζ, πηλοπλαστικής και ζωγραφικής, όπως και θεατρικές μάσκες από γυψόγαζα, διαμορφωμένες με αντίστοιχο θέμα, που θα εκτεθούν σε δημόσιο χώρο, για την ανάδειξη της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Και το πιο δημιουργικό ταξίδι στα μονοπάτια της ιστορίας συνεχίζεται…

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμική κληρονομιά, μνημεία, τέχνη, φωτογραφία

1. Εισαγωγή

Σημαντικά εφόδια για τα παιδιά στις μέρες μας, που ζουν σε μια ρευστή και μεταβαλλόμενη καθημερινότητα, είναι τα σταθερά σημεία αναφοράς αλλά και η ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης τους. Για το λόγο αυτό, αποφασίσαμε, μέσα από ποικίλες δράσεις που προάγουν αυτά τα στοιχεία να τα φέρουμε σε επαφή με παραδόσεις, μύθους και μνημεία του τόπου μας. Ερχόμενα σε επαφή με τις ρίζες τους, καλλιεργούν και διαμορφώνουν τη δική τους ταυτότητα, γνωρίζουν τον πολιτισμό και τις παραδόσεις, ενισχύουν κοινωνικούς δεσμούς και αναπτύσσουν το αίσθημα της συλλογικότητας, μέσα από τις δράσεις και τη δημιουργικότητά τους, ερχόμενα σε επαφή με την εικαστική τέχνη, τη μουσική, τη λογοτεχνία και τη φωτογραφία.

Επαφή με τα μονοπάτια της ιστορίας του ανθρώπου από τον πρώτο άνθρωπο ως τις μέρες μας, σε μια διαθεματική προσέγγιση.

Επαφή με μνημεία και παραδόσεις του τόπου (οπτικο-ακουστικό υλικό και επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους και μουσεία του τόπου μας)

Διαθεματική προσέγγιση και επαφή με σύγχρονες τέχνες, όπως η φωτογραφία, βάζοντας τα παιδιά στη διαδικασία να παρατηρήσουν και να δημιουργήσουν σκηνοθετημένη φωτογράφηση των μνημείων του τόπου, με τη συμμετοχή των συμμαθητών τους, φροντίζοντας για τη σωματική έκφραση, ντύσιμο, τοποθέτησή τους σε σχέση με το χώρο.

Έκθεση φωτογραφίας των παιδιών στην Ελληνική Φωτογραφική Εταιρεία Ηρακλείου (ΕΦΕΗ), που θα μιλήσουν για τα μνημεία που επέλεξαν να φωτογραφίσουν και τα έργα τους.

Εικαστική επεξεργασία της φωτογραφίας με χρήση μικτών τεχνικών, όπως ζωγραφική και κολάζ φυσικών υλικών με βάση τη φωτογραφία.

Δημιουργία λευκώματος με τις εργασίες των παιδιών και συμμετοχή των γονέων, αξιοποιώντας ιδέες τους και αλληλεπιδρώντας με τα παιδιά τους.

Θεατρικό παιχνίδι ως τη δημιουργία θεατρικής παράστασης με αντίστοιχο θέμα.

2. Κυρίως μερός

Ξεκινήσαμε το ταξίδι μας σαν το έμβρυο που βρίσκεται μέσα στο νερό, όταν η γη ήταν ακόμα σκεπασμένη με αυτό.Σιγά-σιγά το νερό υποχωρεί και αρχίζει να ξεπροβάλλει η στεριά που καλύπτεται από δάση. Τεράστια ζώα όπως, οι δεινόσαυροι ζουν σε αυτά. Τα παιδιά τους ζωγράφισαν όπως τους φαντάστηκαν και πειραματίστηκαν με το φως και τη σκιά, στις εικαστικές τους δημιουργίες. Η θερμοκρασία της γης πέφτει, η γη σκεπάζεται από πάγους, οι δεινόσαυροι εξαφανίζονται.

<u>Παλαιολιθική Εποχή</u>

Η θερμοκρασία ανεβαίνει, πέφτει βροχή και οι πάγοι λιώνουν. Ο άνθρωπος κατεβαίνει από τα δέντρα, κυνηγημένος από μικρότερα αλλά άγρια ζώα και κάνει σπίτι του τη μικρή, σκοτεινή σπηλιά. Μετακινείται σε πιο θερμές περιοχές με τα πρώτα πλωτά μέσα, τα μονόξυλα και ανάβει φωτιά για να ζεσταθεί, χτυπώντας τις πέτρες μεταξύ τους που βγάζουν σπίθες. Λέει τις πρώτες του λέξεις και ζωγραφίζει τις πρώτες του ζωγραφιές, τις βραχογραφίες. Τα παιδιά δημιούργησαν τις δικές τους βραχογραφίες με χρώματα αλλά και την τεχνική της χαρακτικής. Φτιάχνει εργαλεία από πέτρες και ξύλα για να κυνηγήσει ζώα, να τραφεί και να ντυθεί.

<u>Νεολιθική Εποχή</u>

Φτιάχνει την πρώτη του κατοικία και φυτεύει τους πρώτους σπόρους (δημητριακά). Τα παιδιά φύτεψαν σπόρους σε γλαστράκια που έφτιαξαν από πηλό. Εξημερώνει ζώα και κατασκευάζει εργαλεία και κοσμήματα από πέτρες, ξύλα και κοχύλια της θάλασσας. Τα παιδιά κατασκεύασαν κοσμήματα με όγκο από πέτρες και πηλό, ανακαλύπτοντας τη διαφορά του κύκλου από τη σφαίρα, του τριγώνου από τον κώνο και του τετραγώνου από τον κύβο.

<u>Κυκλαδικός Πολιτισμός</u>

Πάντα, δεμένος με τη θάλασσα ο άνθρωπος, τώρα βάζει πανιά σε καράβια και ταξιδεύει. Μένει σε πόλεις κοντά στη θάλασσα και σε πλαγιές των λόφων, σε σπίτια κτισμένα από πέτρα και λάσπη, στα νησιά του κεντρικού Αιγαίου που λέγονται Κυκλάδες. Αναπτύσσει τον Κυκλαδικό Πολιτισμό. Χαρούμενοι και ειρηνικοί άνθρωποι οι Κυκλαδίτες, χορεύουν και τραγουδούν.

Χορεύουμε και εμείς με το τραγούδι «Κυκλαδίτικο» και κατασκευάζουμε το βιολόσχημο, Κυκλαδικό ειδώλιο που μοιάζει με βιολί, μα βιολί δεν είναι. Αγγείο, πρωτοκυκλαδικό, 3000 χρόνια πριν από το Χριστό. Με μυτερές λεπίδες και εργαλεία από οψιανό, φτιάχνουν αγγεία από λευκό μάρμαρο που έβρισκαν στην Πάρο και στη Νάξο.

<u>Μινωικός Πολιτισμός</u>

Την εποχή που ο Κυκλαδικός πολιτισμός βρισκόταν σε μεγάλη άνθιση, αναπτύχθηκε ένας λαμπρός πολιτισμός, ο Μινωικός, που πήρε το όνομα του από το γνωστό βασιλιά, Μίνωα. Η Κρήτη, η οποία βρίσκεται στη μέση της Μεσογείου, γίνεται μεγάλη ναυτική και εμπορική δύναμη. Στο νησί υπάρχουν πολλά Κρητικά καράβια που φτάνουν στην Ανατολή, στην Αίγυπτο, στην Τροία και στην Κύπρο. Ας σαλπάρουμε και εμείς μ' ένα Μινωικό καράβι, σε μία εποχή που δεν υπήρχαν τείχη, ούτε καν στις σχέσεις των ανθρώπων. Όταν κάποτε ρώτησαν τον Μίνωα, γιατί η πόλη του δεν έχει τείχη, αυτός απάντησε: «Καράβια, καράβια, καράβια»! Αυτά μονάχα προστάτευαν το νησί. Τα παιδιά τα κατασκεύασαν από πηλό, δημιουργώντας ένα οβάλ σχήμα που επεξεργάστηκαν με δεξιοτεχνία. Έπειτα, χρωμάτισαν το πανί με ανάμειξη των βασικών χρωμάτων, προκύπτοντας τα συμπληρωματικά.Μ΄ αυτά κατάφεραν να επεκταθούν και να αναπτύξουν το εμπόριο. Πουλούσαν λάδι, μέλι, κρασί, αγγεία, κοσμήματα και σφραγίδες. Έτσι, η Κρήτη έγινε Μινωική θαλασσοκράτειρα.

Οι Μινωίτες χρησιμοποιούσαν το σείστρο, πανάρχαιο μουσικό όργανο, από πηλό, που και τα παιδιά κατασκεύασαν, όπως και κοσμήματα της εποχής, μια και ηκοσμηματοποιία όπως και η κεραμική αποτέλεσαν από τις πιο αντιπροσωπευτικές τέχνες των Μινωιτών, όπως αντιληφθήκαμε από την επίσκεψη μας στο Αρχαιολογικό μουσείο. Τα αγγεία ήταν διακοσμημένα από απεικονίσεις της φύσης. Σε εκδρομή στο «Μικρό Σχολείο της γης», παρατηρούμε και μείς και δημιουργούμε όπως οι Μινωίτες. Τα θέματα παρμένα από την φύση και από τη θάλασσα.Καμαραϊκά αγγεία που τα έφτιαχναν με πολύχρωμη διακόσμηση και διακρίνονταν για την υψηλή καλλιτεχνική τους ποιότητα. Οι μικροί αγγειοπλάστες φιλοτέχνησαν με ενθουσιασμό τις καλλιτεχνικές τους δημιουργίες!

Εντυπωσιάστηκαν από την θεά των Όφεων (φιδιών), αγαλματίδιο που εντοπίστηκε σε ανασκαφές σε Μινωικό Αρχαιολογικό χώρο. Τα πρώτα αγαλματίδια βρέθηκαν στις ανασκαφές που διενήργησε ο Άρθουρ Έβανς το 1903. Τα αγαλματίδια αυτά εκτίθενται σήμερα στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου στην Κρήτη.

Επισκεφθήκαμε το ανάκτορο της Κνωσού με τις υπέροχες τοιχογραφίες. Παρατήρησαν τον πρίγκιπα με τα κρίνα, το νεαρό άνδρα με την πολύχρωμη ζώνη και το διάδημα στο κεφάλι από άνθη και φτερά παγωνιού, τις γαλάζιες κυρίες και τις όμορφες Μινωίτισες που κουβέντιαζαν με τα περίτεχνα χτενίσματα και τα πολύτιμα κοσμήματα, αφορμή για τις εικαστικές ανησυχίες των παιδιών.

Σ΄αυτό ζούσαν ο βασιλιάς με την οικογένεια του, αλλά και ιερείς, υπηρέτες, αποθηκάριοι και καλλιτέχνες.

Στην αίθουσα του αλαβάστρινου θρόνου, τα παιδιά παρατήρησαν τις τοιχογραφίες που παρίσταναν γρύπες με σώμα λιονταριού, φτερά αετού, σύμβολο ισχύς και επιβλητικότητας.

Μύθοι, όπως ο Μινώταυρος συνδέονται με τη Μινωική Κρήτη. Το μυθικό τέρας με σωμα ανθρώπου, κεφάλι και ουρά ταύρου, που ζούσε στο Λαβύρινθο. Τον έφτιαξε ο Δαίδαλος και έσωσε τους Αθηναίους από αυτόν, ο Θησέας που τον βοήθησε η Αριάδνη με τον γνωστό «μίτο» της (Το κουβάρι που μπόρεσε να βγάλει από το δαιδαλώδη λαβύρινθο), όπως τα δραματοποιήσαμε θεατρικά. Ο Θησέας ξέχασε όμως, να αλλάξει το χρώμα του πανιού στην επιστροφή του στην Κρήτη, όπως είχε υποσχεθεί στον πατέρα του, αν θα τα κατάφερνε. Κάθε πληροφορία αποτελούσε τροφή για σκέψη. Μάθαμε για τα έθιμα των Μινωιτών, όπως το να δένουν μαντήλια στα δέντρα και να κάνουν ευχές και την Αρπαγή της Ευρώπη, αναπαριστώντας τα στο θεατρικό μας παιχνίδι. Φτιάξαμε με διάφορα υλικά την Κρήτη, επισημαινοντας τα κυριότερα Μινωικά κέντρα, όπως και τον αρχαιολογικό χώρο της Φαιστού, όπου πραγματοποιήσαμε επίσκεψη και ξενάγηση. Το κάθε παιδί πειραματίστηκε με τη γραφή των Μινωιτών, τη Γραμμική Α, την ιερογλυφική γραφή με σχέδια φυτών και ζώων, όπως είχε παρατηρήσει και δημιούργησε μια ιστορία αποκρυπτογραφώντας τα σύμβολα του με το δικό του μαγικό τρόπο, που έγινε ηχοιστορία. Δεν θα μπορούσαμε να μην ασχοληθούμε με τα ταυροκαθάψια, το άθλημα της εποχής εκείνης, όπου ένας αθλητής εκτελούσε άλματα πάνω σε ένα ταύρο. Μας δόθηκε η ευκαιρία να αντιμετωπίσουμε κυκλικά τη μάθηση, συνδέοντας την με διάφορους γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, όταν γνωρίσαμε την αριθμητική της Μινωικής Κρήτης. Μάθαμε για τις μονάδες π.χ για το ένα έπρεπε να σημειώσουμε μία κάθετη γραμμή, για το δυο, δύο γραμμές, και αντίστοιχα για το δέκα, οριζόντια γραμμή. Έτσι το κάθε παιδί με την βοήθεια μας έγραψε την ημερομηνία της γέννησης του. Παρακολουθήσαμε και επεξεργαστήκαμε ψηφιακό και εποπτικό υλικό. Με την έκρηξη του ηφαιστείου της Σαντορίνης, ξεκίνησε η καταστροφή του Μινωικού πολιτισμού.

<u>Μυκηναϊκός Πολιτισμός</u>

Υπήρξε ένας ακόμη λαός, που έμενε στην Κεντρική και Βόρεια Ελλάδα, οι Μυκηναίοι. Οι άνδρες ήταν κυρίως ψαράδες, γεωργοί και κτηνοτρόφοι και οι γυναίκες ντυμένες με μακριές φούστες και λεπτά υφάσματα, επηρεασμένοι από τους Μινωίτες, δημιούργησαν τον δικό τους πολιτισμό, το Μυκηναϊκό.

Λάτρευαν τη μεγάλη Θεά της βλάστησης και των άγριων ζώων. Άλλα και τους θεούς του Ολύμπου. Στόλιζαν τα σπίτια τους με τοιχογραφίες και μιλούσαν την Ελληνική γλώσσα, δημιουργώντας τη Γραμμική Β’. Μετά τον Τρωικό Πόλεμο, βέβαια έχασαν τη δύναμη τους.

Γεωμετρικά χρόνια

Στα περίφημα γεωμετρικά χρόνια, εντυπωσιάστηκαν από την χρήση των γεωμετρικών σχημάτων στην τέχνη αλλά και τα ερυθρόμορφα και μελανόμορφα αγγεία και τους Σπαρτιάτες.

Κλασσικά χρόνια

Θα πραγματοποιηθεί εκπαιδευτική εκδρομή στην Αθήνα και ξενάγηση στο Μουσείο της Ακρόπολης, στις 29-30 Μαρτίου με εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά.

Στα κλασσικά χρόνια εντυπωσιάστηκαν από τους δώδεκα θεούς του Ολύμπου, το Δία (αρχηγός των θεών), την Εστία (θεά οικογένειας), τη Δήμητρα (θεά γεωργίας), τον Ποσειδώνα (θεός θάλασσας), την Αθηνά (της σοφίας) , τον Απόλλωνα (μουσικής), την Άρτεμις (κυνηγιού), τον Ερμή (αγγελιοφόρος), την Αφροδίτη (ομορφιάς), τον Άρη (πολέμου), τον Ήφαιστο (φωτιάς), Διόνυσος (κρασιού) και τα σύμβολα τους.

Ο Δίας- κεραυνός
Η Ήρα- σκήπτρο
Ο Ποσειδώνας- τρίαινα
Η Αθηνά- ασπίδα
Ο Ήφαιστος- αμόνι
Η Αφροδίτη- το κοχύλι
Η Άρτεμις- το τόξο
Ο Απόλλωνας- τη λύρα
Η εστία- τη φωτιά
Η Δήμητρα- το αλέτρι
Ο Ήφαιστος- το σφυρί
Ο Ερμής- το Κηρύκιο

Μαθαίνοντας για τα ολυμπιακά αθλήματα, μας επισκέφθηκε ο παραολυμπιονικής, Κύριος Μανώλης Γιακουμάκης, που μας μίλησε για τον αθλητισμό από το τότε έως το σήμερα. Ήρθαμε βιωματικά σε επαφή με τα ιππικά αγωνίσματα, που τελούνταν κατά τους Ολυμπιακούς αγώνες κατά την αρχαιότητα με την επίσκεψη μας σε ιππικό όμιλο, κάνοντας ιππασία.

Ανάλογα θέματα, παρατηρήσαμε στα αγγεία της εποχής εκείνης,που επηρέασε τη ζωγραφική των παιδιών, όπως και τα οικοδομήματα, ιδιαίτερα η Ακρόπολη, που την απόδωσαν με την δική τους οπτική.

Παίξαμε με τα παιχνίδια της Αρχαίας Ελλάδας

Χαλκή Μυία (όπως τη σημερινή τυφλόμυγα)
Αστραγαλίζειν (παιχνίδι ευστοχίας)
Εις ώμιλλαν (παιχνίδι ευστοχίας)
Εφεδρισμός (όπως το σημερινό μπάσκετ)
Αποδιδρασκίνδα (σημερινό κρυφτό)
Κρικηλασία (παιχνίδι ισορροπίας με στεφάνι)
Σχοινοφιλύνδα (σημερινό αλάτι χοντρο- ψηλό)
Πεντέλιθα (παιχνίδι στόχευσης)
Διελκιστύνδα (παιχνίδι στόχευσης)
Ανακρουσία (παιχνίδι με μπάλα) και
Παιχνίδια μίμησης

Φτιάξαμε το οστομάχιον, το αρχαιότερο παζλ του Αρχιμήδη και επινοήσαμε διάφορα σχήματα με τα τεμάχια του. Ασχοληθήκαμε με το σπίτι του παππού και της γιαγιάς αλλά και με επαγγέλματα που έχουν πια χαθεί. Έπειτα, σε παιχνίδι με στεφάνια αναφέραμε διαδοχικά, σαν σε ιστοριογραμμή όλα τα ιστορικά στάδια της πορείας του ανθρώπου π.χΠαλαιολιθική Εποχή- Νεολιθική- Κυκλαδική- Μινωική- Μυκηναικη……πηδώντας από στεφάνι σε στεφάνι.

Έπειτα φτάσαμε στην εποχή του Μεγάλου Αλεξάνρου και παρατηρήσαμε τα μέρη που ταξίεψε με το άλογο του, τον Βουκεφαλά. Στη βυζαντινή αυτοκρατορία μάθαμε για τους αυτοκράτορες, τα κάστρα και τις εκκλησίες με τα χρυσά ψηφιδωτά, φτιάξαμε τα δικά μας ψηφιδωτά και παίξαμε

θεατρικό παιχνίδι (μια μέρα στην αυλή του Βυζαντίου). Φτάνοντας στην τουρκοκρατία μάθαμε για τη ζωή στα χωριά και τα κρυφά σχολεία και τα δραματοποιήσαμε. Συνεχίζοντας το ταξίδι μας γνωρίσαμε τους ήρωες του ΄21 που αγωνίστηκαν για την ελευθερία. Του ζωγτραφίσαμε και φτιάξαμε ταμπλό με συνθήματα για την ειρήνη. Πριχωρώντα στην ιστόρια μάθαμε για την κατοχή και την αντίσταση και τους παππούδες νκαι τις γιαγιάδες μας που πολέμησαν. Στη σύγχρονη Ελλάδα επικενρτωθήκαμε στην Δημοκρατία και την ειρήνη, αντιπαραθέτωντας τις ιστορικές περιόδους από τις οποίες είχαμε περάσει.

Το επιστέγασμα της γνώσης που αναβιώσαμε όλη την ιστορική διαδρομή.

Δείγμα από το φωτογραφικό υλικό από τα μονοπάτια της ιστορίας και μνημεία και παραδόσεις του Ηρακλείου:

Φτάνοντας στις μέρες μας, περιηγηθήκαμε, γνωρίσαμε και φωτογραφίσαμε τα πιο σημαντικά μνημεία της πόλης μας, όπως το Μεγάλο Κάστρο Κούλε, τη Λότζια, τη Βασιλική του Αγίου Μάρκου, τη Κρήνη Μοροζίνη και τον Αρχαιολογικό χώρο της Κνωσσού. Σε μια προσπάθεια σκηνοθετημένης φωτογράφησης, το ένα παιδί έγινε φωτογράφος και σκηνοθέτης και το άλλο το μοντέλο του στο κάθε μνημείο. Έπειτα, τις φωτογραφίες τις επεξεργάστηκαν με χρήση μεικτών τεχνικών, δίνοντας βαρύτητα σε όσα είχαν μάθει για την ισορροπία και την αισθητική της εικόνας και παρακολουθώντας ομιλία από εκπρόσωπο της Ελληνικής Φωτογραφικής Εταιρείας Ηρακλείου (ΕΦΕΗ). Σε μια προσπάθεια αλληλεπίδρασης με τους γονείς, χωρίστηκαν σε ομάδες και επέλεξαν θέματα, τα οποία θεωρούν σημαντικά για να επεξεργαστούν, όπως και τα μνημεία του Ηρακλείου. Βρισκόμαστε στην επεξεργασία των έργων, που κατά την ολοκλήρωσή τους, τα παιδιά θα τα παρουσιάσουν στο χώρο της ΕΦΕΗ. Επιπρόσθετα, κατασκεύασαν μάσκες από γυψόγαζα, με θέματα επηρεασμένα από τα μνημεία και τους μύθους, που χρησιμοποιήθηκαν για φωτογράφηση.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Για την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η ομαδοσυγκεντρωτική, βιωματική, διαθεματικη, παιχνιδοκεντρική, αφηγηματική μέθοδος καθώς και η μέθοδος θεατρικής αναπαράστασης. Έλαβαν μέρος 23 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Το πρόγραμμα ξεκίνησε από τον Νοέμβριο και συνεχίζεται.

Παρακάτω υπάρχει πίνακας με τις ηλικίες των παιδιών και του συμμετέχοντες, καθώς το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το τμήμα του προνηπιαγωγείου- νηπιαγωγείου με τη βοήθεια και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης. Όλη η ομάδα των εκπαιδευτικών βοήθησε σημαντικά στην υλοποίηση των δράσεων, ενθαρρύνοντας και αξιοποιώντας κάθε στιγμή της ημέρας.

Πίνακας 1: Ηλικιακή ομάδα μαθητών

Ηλικιακή ομάδα	Αριθμός	Ποσοστό
Νήπια	13	60%
Προνήπια	10	40%

Ο πληθυσμός είναι μικτός, δηλαδή νήπια και προονήπια με ελαφρώς περισσότερα νήπια, κάτι το οποίο μας επέτρεψε την ποικιλία δραστηριοτήτων, ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η έρευνα έχει σαφές παιδαγωγικό πλαίσιο με βάση τη βιωματική μάθηση και την πολιτισμική σύνδεση. Στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών μέσω της τέχνης και των θεατρικών τεχνικών. Οι στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν, εφόσον τα παιδιά έλαβαν γνώση για τα έθιμα και τα μνημεία του τόπου και καλλιεργήθηκε περισσότερο το ενδιαφέρον τους γι αυτά. Ήρθαν σε επαφή με αυτά σε μια διαθεματική και βιωματική προσέγγιση, ερχόμενα σε επαφή με όλα τα πεδία καλλιέργειας. Μικροί και μεγάλοι έδειξαν τεράστιο ενδιαφέρον από την αρχή αυτού του ταξιδιού μέχρι και τώρα.

Τα παιδιά ασχολήθηκαν με την τέχνη της φωτογραφίας, που τα βοήθησε να παρατηρούν, να σκηνοθετούν και να επεξεργάζονται την εικόνα, με τα πολλαπλά οφέλη που τους πρόσφερε η ενασχόλησή τους με την εικαστική τέχνη. Μάλιστα το θέμα με τις μάσκες και τους μύθους λειτούργησε θετικά ως μέσο εμπλοκής των παιδιών σε δημιουργική και γνωστική διαδιαδικασία. Ακόμη, είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν στοιχεία της πολιτισμικής τους κληρονομιάς, μέσα από παραδόσεις και μύθους και τα κυριότερα μνημεία του Ηρακλείου. Ανέπτυξαν το λεξιλόγιο και τη φαντασία τους αλλά και εκφράστηκαν μουσικά, εικαστικά και θεατρικά με την διαθεματική προσέγγιση και επεξεργασία των μύθων. Όσον αφορά τη σκηνοθέτηση των φωτογραφιών είχε πολύπλευρα οφέλη, κάθως τα παιδιά ανέπτυξαν τη παρατηρητικότητά τους, ενίσχυθηκε η

συγκέντρωσή τους, εξέφρασαν συναισθήματα για τις εικόνες των φωτογραφιών, ενίσχυσαν την αφηγηματική τους ικανότητα και πειραματίστηκαν δημιουργικά. Τα παιδιά με άλλα λόγια, έλαβαν γνώση για τα θέματα που ασχοληθήκαμε και έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον για την ιστορία του τόπου μας. Ήρθαν σε επαφή με όλο το πεδίο της καλλιτεχνίας, προσεγγίζοντας πολύπλερα το θέμα, Εκτέθηκαν σε μυθολογική προσέγγιση και παράλληλα σσε καλλιτεχνική δημιουργία. Υπήρξε ολιστική επαφή- διαθεματική προσέγγιση με την εμπλοκή μιρκων και μεγάλων να ενθουσιάζονται και να συγκινούνται. Αυτό ενίσχυσε την παιδαγωγική αξία της δράσης και η μάθηση έγινε κοινή εμπειρία για παιδιά και εκπαιδευτικούς.

3. Συμπεράσματα

Το κυριότερο συμπέρασμα της ενασχόλησης των παιδιών με την ιστορία ήταν η εμπειρία μέσα από παιγνιώδη διαδικασία με αποτέλεσμα τη θετική στάση απέναντι στη γνώση. Αυτό γιατί η μάθηση μέσω του παιχνιδιού είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να δουν τη γνώση ως κάτι θετικό, μέσω του παιχνιδιού, του γέλιου, της χαράς. Χαίρονται να μαθαίνουν, βασικός στόχος και του αναλυτικού προγράμματος προσχολικής ηλικίας. Εμπλούτισαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και τέθηκαν θετικά προς την τέχνη της φωτογραφίας που τα ενθουσίασε, έχοντας μια ευκαιρία αλληλεπίδρασης. Πιο συκεκριμένα αναδεικνύεται η πολυαισθητηριακή μάθηση μέσω της φωτογραφίας. Το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά ενεργός δημιουργός.Υπάρχει σύνδεση του εκπαιδευτικού έργου με την πολιτισμική κληρονομιά του τόπου μας. Δίνεται έμφαση στην παιδεία ως πράξη δημιουργίας και υπέρβασης. Οι μύθοι και η αρχαιοελληνική σκέψη παρουσιάζονται ως πηγές έμπνευσης και σταθερής αξίας. Η υλοποίηση του προγράμμτος ανέδειξε την αξία της βιωματικής και παιγνιώδους μάθησης ως καταλύτη για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από την προσσέγγιση της ελληνική μυθολογίας και τα διαχρονικά μηνύματα της, τα παιδιά ήρθαν σε ουσιαστική επαφή με στοιχεία της ιστορίας, του πολιτισμού, της τέχνης, ενεργοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες όπως η δραματοποίηση, η φωτογραφική αποτύπωση και η κατασκευή μασκών, συνέβαλε στην ενίσχυση της αισθητικής αγωγής, στην καλλιέργεια της ομαδικότητας και στη θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Παράλληλα, το πρόγραμμα παρείχε ευκαιρίες διαλόγου, έκφρασης συναισθημάτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Η σύζευξη παράδοσης και σύγχρονης παιδαγωγικής πράξης δημιούργησε ένα πλαίσιο μάθησης όπου η φαντασία και η ελευθερία σκέψης συνυπάρχουν με την καλλιέργεια αξιών και την ενίσχυση της ταυτότητας των παιδιών ως αυριανών πολιτών.

Ταξιδεύουμε λοιπόν, απ΄ το τότε που ακουμπά στο τώρα, σε μια ζωή γεμάτη αντιθέσεις, όμορφες στιγμές ή και δύσκολες, αβεβαιότητα -σιγουριά, δέσμευση - ελευθερία, αστάθεια -σταθερότητα.

Μέσα απ΄τις αντιθέσεις , πειραματιζόμαστε, μαθαίνουμε, δημιουργούμε, υπερβαίνουμε … όπως στη λαμπρή μας παράδοση που οι Αρχαίοι Έλληνες μας πρόσφεραν τη σιγουριά της γνώσης, της τέχνης και του πολιτισμού και την αβεβαιότητα στο άγνωστο, που η φαντασία τα οδηγεί στο προσιτό.

Την ελευθερία στη σκέψη και τη δέσμευση στις αξίες . Τη σταθερότητα στην παράδοση και την αστάθεια στα μελλούμενα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

«*Η Κρήτη των Αιώνων».* Δετοράκης. Αθήνα: Ίτανος.

«Οι Δεινόσαυροι». (2007). Παιδική Εγκυκλοπαίδεια Disney. Μτφρ: Θέου Τίνα. Διαθέσιμο από Εφημερίδα: Ελευθεροτυπία.

«Η ιστορία του ανθρώπου» (2007). Παιδική Εγκυκλοπαίδεια Disney. Μτφρ: Λιανού Βίκη. Διαθέσιμο από Εφημερίδα: Ελευθεροτυπία.

Ζαρμπούκα, Σ. (1996). *Μυθολογία: Ο Θησέας και ο Μινώταυρος, Ο Μίνωας, η Πασιφάη. Η Αριάδνη και ο Αιγέας*. Αθήνα: Κέδρος.

Ψιλάκης, Ν. (1900). Μυθολογία: *Μίνωας, ο βασιλιάς της Κρήτης*. Ηράκλειο: ΚΑΡΜΑΝΩΡ.

Μαυρογιάννη, Μ. (2007). Ταξίδια στο χρόνο: Μινωική Κρήτη.
Μαυρογιάννη, Μ. (2009). *Ταξίδια στο χρόνο: Ενετική Κρήτη*. Δήμος Ηρακλείου.
Πριέγο, Α. (2004). *Ο Ίκαρος και η Μελανία στην Κρήτη*. Αθήνα: Δομή.
ΔΕΠΠΣ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 28 Φεβρουαρίου 2025 από http://www.pischools.gr/programs/depps
Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. «*Η εποχή του χαλκού*». Διαθέσιμο από : https://users.sch.gr

Ξενόγλωσση

Bury, B. John & Meiggs R. (2011). Η ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
Fatti, B. (2022). Αρχαία Ελλάδα. Περιπλάνηση στην Ιστορία. Αθήνα: Διόπτρα.
Heneage, J. (2023). Η πιο μικρή ιστορία της Ελλάδας. Αθήνα: Πατάκη.

ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σιώπη Ελευθερία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, παρά τις συχνές αμφισβητήσεις ως προς τη χρησιμότητά της, παρουσιάζει αποδεδειγμένα γνωστικά και γλωσσικά οφέλη. Η εκμάθηση της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της γλωσσικής επίγνωσης, του λεξιλογικού πλούτου και της ετυμολογικής κατανόησης της Νέας Ελληνικής. Παράλληλα, προάγει την πρόσβαση στην ελληνική πολιτιστική κληρονομιά και στις θεμελιώδεις έννοιες που διαμόρφωσαν την ελληνική και ευρωπαϊκή σκέψη. Ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου εδραιώνονται οι βασικοί μηχανισμοί γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης, η διδασκαλία των Αρχαίων ενισχύει τη μνημονική, αντιληπτική και αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, επιταχύνει την ψυχοεκπαιδευτική τους ανάπτυξη, ενώ υπάρχουν βάσιμες ενδείξεις ότι μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά σε περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, όπως η δυσλεξία. Συνολικά, η πρώιμη ενασχόληση με τα Αρχαία Ελληνικά ενισχύει την κριτική σκέψη, την αυτοπεποίθηση στις γλωσσικές δεξιότητες και τη συνολική μαθησιακή εξέλιξη, στοιχειοθετώντας την ανάγκη ενίσχυσης της διδασκαλίας τους από τα πρώτα ακόμη σχολικά στάδια.

Λέξεις κλειδιά: Αρχαία Ελληνικά, εκπαίδευση. γνωστική ανάπτυξη

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο σχολείο παραμένει δυστυχώς πάντα ένα θέμα προς συζήτηση (και πολλαπλές αντιλογίες) ακόμη και για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Βαρμάζης, 1992). Δεν είναι μακριά π.χ. η εποχή που ομάδα πανεπιστημιακών ζητούσε την κατάργησή τους στα Γυμνάσια, ενώ και από άλλες δημοσιεύσεις αναδυόταν η άποψη περί άχρηστου διδακτικού αντικειμένου, που όχι μόνο δεν μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην κατάκτηση της Νέας Ελληνικής, αλλά μάλλον τους δημιουργεί σύγχυση και εμπόδια (ενδεικτικά βλ. Κακριδής, 2010. - Παρέμβαση των 56, 2016). Δεν θα αναφερθούμε βεβαίως εδώ σε κάποιους άλλους που φτάνουν στο ίδιο συμπέρασμα, επικαλούμενοι την αποστροφή που αισθάνονται οι μαθητές για το μάθημα, γιατί προς αυτούς η προφανής απάντηση είναι ότι επομένως το ζητούμενο δεν είναι η κατάργηση του μαθήματος, αλλά η βελτίωση της διδασκαλίας του (σχετικά βλ. Καραδήμας, 2016). Εδώ θα υπερθεματίσουμε μάλιστα, σε μία απόπειρα να καταστεί σαφές ότι όχι μόνο απαιτείται η καλύτερη διδασκαλία των Αρχαίων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά θα εγκυμονούσε μεγάλα οφέλη για τους μαθητές η εισαγωγή τους ακόμη και στον χώρο της Πρωτοβάθμιας.

2. Κυρίως μέρος

Οι λόγοι για τους οποίους η διδασκαλία των Αρχαίων γενικά στην Εκπαίδευση είναι απαραίτητη, είναι κατ' αρχάς γλωσσικοί. Το επιχείρημα που προβάλλεται εδώ είναι ότι η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής βοηθάει τον μαθητή να συνειδητοποιήσει την διαχρονικότητα της Ελληνικής Γλώσσας στην πράξη, εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του και στηρίζει και την προσπάθειά του να αφομοιώσει την ιστορική ορθογραφία της γλώσσας του. Πρόκειται για επιχείρημα πολλαπλώς βάσιμο γιατί, από την στιγμή που η Νεοελληνική μας Γλώσσα είναι το αποτέλεσμα της σταδιακής εξέλιξης της Αρχαίας Ελληνικής διαμέσου των αιώνων, εξ ορισμού η όποια εξοικείωση με παλαιότερες μορφές της γλώσσας μας συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και κατάκτηση της σημερινής μορφής. Επίσης, η ιστορική ορθογραφία είναι πάντα ένα δεδομένο, ο μαθητής θα παλέψει ούτως ή άλλως να την κάνει κτήμα του και στην προσπάθεια αυτή η διδασκαλία της Αρχαίας είναι αρωγός. Επιπλέον, είναι προφανές ότι ο λεξιλογικός πλούτος της Νέας Ελληνικής δεν περιορίζεται

στο σύνολο των λέξεων που έχουν τα λεξικά της, οπότε ο κάθε σύγχρονος ομιλητής ή συγγραφέας μπορεί να εισαγάγει στον λόγο του λέξεις από παλαιότερες μορφές της Ελληνικής για να ανταποκριθεί, κατά το δοκούν, καλύτερα σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Καραδήμας, 2016). Δεδομένων των παραπάνω, δεν είναι δυνατόν να συζητάμε ότι η μελέτη της Αρχαίας αποτελεί εμπόδιο για την εκμάθηση της Νέας Ελληνικής, όπως με τόσο πρόχειρο και αυθαίρετο τρόπο ισχυρίζονται κάποιοι. Αντιθέτως, η καλή γνώση της Αρχαίας είναι σημαντικότατη, διότι η Νέα Ελληνική αφ' ενός διατηρεί την ιστορική ορθογραφία των λέξεων, για την οποία η ετυμολογία είναι απαραίτητη, και αφ' ετέρου διότι περιέχει χιλιάδες λέξεις, φράσεις και εν γένει γλωσσικό υλικό που προέρχεται κατ' ευθείαν από τις δεξαμενές της Αρχαίας και Μεσαιωνικής Ελληνικής (Αντωνοπούλου κ.α., 2016).

Υπερθεματίζοντας υπέρ της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, ο μεγάλος ποιητής μας Οδυσσέας Ελύτης τονίζει μεταξύ άλλων ότι αποτελούν την βάση για την γνώση της ετυμολογίας των λέξεων (Ελύτης, 1990). Και ειδικά βεβαίως η σημασία της ετυμολογίας είναι βαρύνουσα, γιατί χωρίς αυτήν η γλώσσα μετατρέπεται σε συμβολική και δεν μπορεί να επιτευχθεί η προσέγγιση της βαθύτερης σημειολογίας της και η πραγματική εξοικείωσή μας μαζί της (*Μαυροπούλου, 2012)*. Όπως έχει επισημανθεί, στην γλώσσα μας είναι εμφυτευμένη όλη η γνώση που κατέκτησε ο άνθρωπος έως σήμερα και κάθε όρος φέρει ένα βαρύ φορτίο νόησης (Πισιμίσης, 2016). Χωρίς μία τέτοια εμβάθυνση στην γλώσσα μέσω της γραμματικής και ετυμολογικής προσέγγισης των λέξεων, πραγματική ζωντανή σχέση με την γλώσσα δεν μπορεί να υπάρξει. Εννοείται βεβαίως ότι σε παρόμοια συμπεράσματα μπορεί να φτάσει κάποιος και ως προς την μελέτη της συντακτικής λειτουργίας της Αρχαίας, που παρά τις προφανείς μεταβολές, δεν απέχει δομικά της αντίστοιχης λειτουργίας της Νέας Ελληνικής.

Συνεπώς και πάλι η εκμάθηση των Αρχαίων όχι μόνο δεν προκαλεί σύγχυση στον μαθητή, αλλά αντιθέτως τον κάνει να παρατηρήσει παρόμοια γλωσσικά φαινόμενα μεταξύ της Αρχαίας και Νέας Ελληνικής και έτσι να συλλάβει την έννοια της ενιαίας Ελληνικής στην ολότητα και την ιστορική της διαχρονία. Προχωρώντας ακόμη περισσότερο ο Τ.Λιγνάδης, τονίζει ότι χωρίς την στοιχειώδη έστω γνώση των Αρχαίων «δεν μπορεί να λειτουργήσει εκ θεμελίου το γλωσσικό όργανο. Δεν μπορεί να μάθει σωστά την γλώσσα του όποιος δεν ξέρει Αρχαία. Με άλλα λόγια η κατάργηση των Αρχαίων Ελληνικών δεν αποτελεί μόνο αποκοπή της δυνατότητας για μια άμεση συναναστροφή με τα αρχαία κείμενα, αλλά είναι αποκοπή της δυνατότητας για μια επαφή δυνητική με την πλειονότητα των κειμένων του ελληνικού λόγου από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας» (Λιγνάδης, 1988). Επομένως, μιλάμε στην πραγματικότητα για αποκοπή της δυνατότητας ολοκληρωμένης μόρφωσης του ανθρώπου, αλλά βεβαίως και της δυνατότητας επαρκούς επικοινωνίας με όλο το φάσμα του κοινωνικού του περίγυρου - μιας επικοινωνίας δηλαδή που εκφεύγει από το πλαίσιο της απλής συνεννόησης για τα στοιχειώδη και για την οποία επομένως οι βασικές γλωσσικές γνώσεις δεν είναι αρκετές.

Τα Αρχαία Ελληνικά, ωστόσο, δεν διδάσκονται μόνο με στόχο την βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Είναι και μείζον θέμα, ιστορικό και ευρύτερα πολιτισμικό. Πίσω μας υπάρχει μια μακραίωνη παράδοση, που θέτει επιτακτικά το ερώτημα της σχέσης μας μαζί της. Θα ενδιαφερθούμε γι' αυτήν ή θα την παραβλέψουμε; Αν αποφασίσουμε το πρώτο, τότε πρέπει να αποφασίσουμε με ποιους τρόπους θα φτάσει στους μαθητές. Αυτό προφανώς αφορά και στην διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, που, εκτός του ότι είναι φορέας του πνεύματος και των ιδεών της αρχαιότητας, αποτελεί η ίδια το κεντρικό στοιχείο αυτής της πολιτισμικής κληρονομιάς (Καραδήμας, 2016). Γιατί βεβαίως οι δομές του αρχαίου πολιτισμού είναι άρρηκτα δεμένες με αυτήν. Από την εποχή που μίλησε ο Όμηρος ως σήμερα, μιλούμε, ανασαίνουμε και τραγουδούμε με την ίδια γλώσσα, όπως υποστηρίζει ο νομπελίστας ποιητής μας Γιώργος Σεφέρης. Είναι η ίδια γλώσσα που εξελίχθηκε κατά την κλασική περίοδο και στην οποία γράφτηκαν τα μεγάλα έργα των αρχαίων φιλοσόφων και ποιητών, η γλώσσα που ακολούθως έγινε η πρώτη παγκόσμια πολιτισμική γλώσσα και λίγο αργότερα το γλωσσικό όργανο του Χριστιανισμού, καθώς σ' αυτήν γράφτηκε η Καινή Διαθήκη, διατυπώθηκαν τα δόγματα της πίστης μας και τα σπουδαιότερα συγγράμματα των Πατέρων της Εκκλησίας. Η γλώσσα μας λοιπόν από τα πανάρχαια χρόνια υπερβαίνει τα όρια του χώρου και του χρόνου. Είναι η γλώσσα μέσα από την οποία το ελληνικό

πνεύμα έγινε παγκόσμιο και εξέφρασε τα πιο σημαντικά και διαχρονικά θέματα, διατύπωσε τις βασικές έννοιες της ανθρώπινης σκέψης και του πολιτισμού, προσέγγισε και ερμήνευσε τα βάθη της ίδιας της ανθρώπινης ψυχής (Πισιμίσης, 2016).

Όπως τονίζει ομάδα πανεπιστημιακών της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ, απαντώντας στην προαναφερθείσα απαίτηση των 56, η Αρχαία Ελληνική υπήρξε για χιλιετίες οικουμενική γλώσσα, κατέχοντας στον αρχαίο και μεσαιωνικό κόσμο θέση ανάλογη με αυτήν που κατέχουν σήμερα η Αγγλική και η Γαλλική, και είναι ενδεικτικός ο τεράστιος αριθμός ελληνικών λέξεων που υπάρχουν σε όλες τις σημερινές γλώσσες. Οι Έλληνες μαθητές έχουν την σπάνια ευκαιρία να μελετήσουν κορυφαία δημιουργήματα της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς από το πρωτότυπο, καταβάλλοντας ένα μικρό μόνο τμήμα του κόπου που καταβάλλουν οι ξένοι μαθητές, αφού τα κείμενα είναι γραμμένα σε μία πρωιμότερη μορφή της ίδιας της μητρικής τους γλώσσας, είτε μιλάμε για τους αρχαίους συγγραφείς, είτε για τα Ευαγγέλια, την υμνολογία και τα άλλα αριστουργήματα του Μεσαιωνικού Ελληνισμού. «Το όφελος από τη μικρή αυτή επένδυση χρόνου και κόπου είναι τεράστιο: αυτοδύναμη δυνατότητα αδιαμεσολάβητης προσέγγισης μεγάλου τμήματος των σπουδαιότερων γραπτών μνημείων της ανθρωπότητας. Δίχως τα κείμενα αυτά, ο μαθητής και μετέπειτα πολίτης δεν θα μπορέσει ποτέ να κατανοήσει την αδιάκοπη πολιτισμική συνέχεια μέσα από την οποία οδηγηθήκαμε από την Αρχαιότητα στον Νέο Ελληνισμό. Ακόμη και η κατανόηση πάμπολλων σημαντικών μνημείων της νεοελληνικής διανόησης καθίσταται προβληματική χωρίς τη γνώση των παλαιοτέρων μορφών της γλώσσας μας» (Αντωνοπούλου κ.α., 2016).

Και τα παραπάνω βεβαίως καθιστούν σαφές ότι και πάλι δεν είναι απλώς ιστορικό το ζήτημα, καθώς πρόκειται για ζωντανή παράδοση και γλώσσα που συνεχίζει να ζει εξελισσόμενη μέχρι σήμερα. Είναι συνεπώς ζωτικοί και όχι μουσειακοί οι λόγοι της ανάγκης για ενασχόληση με τα Αρχαία. Για να το εκφράσουμε με ένα παράδειγμα, είναι σαν να προσπαθεί κάποιος να παρακολουθήσει μία δύσκολη κινηματογραφική ταινία, ξεκινώντας από τα τελευταία λεπτά της (και εδώ βεβαίως μιλάμε για κάτι πολύ σημαντικότερο, που αφορά στην ίδια την δυνατότητα έκφρασης, στην ικανότητα επικοινωνίας και γενικότερα στην ίδια μας την ζωή). Κατ' αναλογίαν, από τη στιγμή που η γλώσσα μας είναι κάτι εξελισσόμενο και ζωντανό εδώ και πολλούς αιώνες, είναι επίσης αδύνατη η πλήρης κατανόηση και συνεπώς η αποτελεσματική χρήση της, αν επιχειρήσουμε να διδαχθούμε (και να διδάξουμε) μόνο την σύγχρονη εκδοχή της, δηλαδή μόνο το τελευταίο κομμάτι της μακράς εξελικτικής πορείας της. Στην πραγματικότητα λοιπόν, η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής στο σχολείο όχι μόνο δεν εμποδίζει την κατανόηση της Νέας, αλλά μάλλον αποτελεί βασική της προϋπόθεση. Όπως διαπιστώνουν πολλοί ειδικοί (Αντωνοπούλου κ.α., 2016), είναι ανέφικτη η σωστή εκμάθηση της Νέας Ελληνικής, δίχως την κατανόηση των πλευρών της που άπτονται της ιστορικής της διαχρονίας, πράγμα που επιτυγχάνεται μόνο με τη στέρεα γνώση των προγενέστερων μορφών της ομιλούμενης σήμερα γλώσσας.

Υπάρχει ωστόσο και κάτι ακόμη που αξίζει να επισημανθεί. Και αυτό είναι η εξαιρετικά στενή σχέση της Αρχαίας Ελληνικής με τις σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες, οι οποίες έχουν εμπλουτισθεί από την αρχαία ελληνική σκέψη με μεγάλης νοηματικής εμβέλειας αφηρημένες έννοιες. Για παράδειγμα, στις ευρύτατα ομιλούμενες γλώσσες επιβιώνουν όροι όπως: ανάλυσις, σύνθεσις, κρίσις, θεωρία, σύστημα, φαινόμενο, μυστήριο, θέατρο, πολιτική, οικονομία, δημοκρατία, τυραννία, δεσποτισμός και αναρίθμητες άλλες. (Ξανθάκη-Καραμάνου, 2021). Ειδικά στην Αγγλική εκτιμάται ότι έχουν περάσει περισσότερες από 120.000 ελληνικές λέξεις (μεταξύ των οποίων μάλιστα πολλές σχεδόν αυτούσιες ομηρικές), ενώ ελληνικής προέλευσης είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό των επιστημονικών όρων, ιδίως στην Ιατρική και τις Φυσικές Επιστήμες (Βλ. Κωνσταντινίδης, 2001, 2004. - Βλ. επίσης Waite, 2002). Γι' αυτό, η Αρχαία Ελληνική είναι οικουμενική και ζωντανή γλώσσα, ενσωματωμένη στις σύγχρονες γλώσσες, τις οποίες χαρακτηριστικά ο μεγάλος γλωσσολόγος F.R.Adrados αποκάλεσε «κρυπτοελληνικές». (Ξανθάκη-Καραμάνου, 2021). Επομένως, η γνώση της Αρχαίας δεν ευνοεί μόνο την βαθύτερη κατανόηση της Νέας Ελληνικής, αλλά ξεκάθαρα διευκολύνει την πληρέστερη γνώση και των ευρωπαϊκών γλωσσών (Μαυροπούλου 2012. - Henry 1993).

Αν πάντως όλα τα προαναφερθέντα αφορούν γενικά στην αναγκαιότητα των Αρχαίων Ελληνικών ως σχολικού μαθήματος, είναι μάλλον φανερό το γιατί η συζήτηση για την διδασκαλία

τους δεν μπορεί να σχετίζεται μόνο με την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά πρέπει, σε κάποιο τουλάχιστον βαθμό, να συμπεριλάβει και την Πρωτοβάθμια: την εκπαιδευτική βαθμίδα δηλαδή που καλύπτει ηλικιακά την γονιμότερη και κρισιμότερη ίσως φάση της γλωσσικής συγκρότησης του ανθρώπου, τότε που τίθενται οι βάσεις και εμπεδώνονται τα βασικά δομικά στοιχεία της (Πρβλ. Μαυροπούλου 2012).

Ας σταθούμε κατ' αρχάς και πάλι στο θέμα της ετυμολογίας. Ο μεγαλύτερος όγκος των λέξεων της Νέας Ελληνικής προέρχεται από την Αρχαία, άρα η κατανόηση της πραγματικής σημασίας των λέξεων που αρχίζει να χρησιμοποιεί το παιδί από την πολύ μικρή ηλικία του περνάει μέσα από την ετυμολογική τους προσέγγιση - και αυτή ασφαλώς έχει άμεση σχέση με μια πρώτης μορφής διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών *(Μαυροπούλου, 2012)*. Όλοι μας, από τα πρώτα μας ακόμη παιδικά χρόνια και ανεξαρτήτως μορφώσεως, εξακολουθούμε να μιλούμε την γλώσσα του Ομήρου, αλλά δεν το ξέρουμε, επειδή αγνοούμε την ρίζα των λέξεων που χρησιμοποιούμε. Επίσης, μπορεί σήμερα να μην χρησιμοποιείται πάντα η αυτούσια αρχαιοελληνική λέξη, αλλά ευρύτατα χρησιμοποιούνται παράγωγά της. Για παράδειγμα, από το αυδή (=φωνή) λέμε άναυδος, από το πέδον (=έδαφος) πεδιάδα και γήπεδο, από το φημί (=λέγω) προφήτης και υστεροφημία, από το όλλυμαι (=καταστρέφομαι) όλεθρος και πανωλεθρία, από το αλς (=αλάτι/θάλασσα) θάλασσα, αλάτι, αλμυρός, αλιεία, παραλία και ύφαλος, από το πέδη (=δέσιμο) τροχοπέδη, χειροπέδες και πέδιλο, από το άγχω (=σφίγγω τον λαιμό) άγχος και αγχόνη, από το αλέξω (=αποκρούω) αλεξίπτωτο, αλεξίσφαιρο, αλεξικέραυνο και Αλέξανδρος, από το ελαύνω (=προχωρώ) παρέλαση, επέλαση, ποδήλατο, ιχνηλάτης, από το ελεύσομαι (μελλ. του ρ. έρχομαι) προέλευση, διέλευση και συνέλευση, από το άγω (=οδηγώ, προχωρώ) αγωγή, παραγωγή, καταγωγή, οδηγός, στρατηγός, άξονας, αγώνας κλπ. (Πρβλ. Πισιμίσης, 2016). Η επαφή με την ετυμολογική προσέγγιση των λέξεων ήδη από τα χρόνια του Δημοτικού είναι λοιπόν σημαντική, γιατί καλλιεργεί από νωρίς το έδαφος για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών και για μία βιωματικότερη σχέση κατανόησης με την γλώσσα, αλλά και τους εξοικειώνει με την αίσθηση της Ελληνικής ως γλώσσας ενιαίας και χρονικά αδιαίρετης (Μαυροπούλου, 2012).

Ειδικά για την Πρωτοβάθμια μάλιστα υπάρχουν και μελέτες που επιβεβαιώνουν την ευεργετική επίδραση της γλωσσικής διδασκαλίας των Αρχαίων και ότι αυτή, σε συνδυασμό με το μεταφραστικό παιχνίδι μεταξύ των δύο μορφών της γλώσσας βοηθάει στην πληρέστερη εκμάθηση της Νέας Ελληνικής και παρέχει μεγαλύτερη γλωσσική αυτοπεποίθηση στον μαθητή: η ακριβολογία, η ιδιαίτερη ευαισθησία σε λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις, η προσεγμένη σύνταξη, αλλά και η ορθογραφία είναι μερικά από τα σημεία στα οποία εντοπίζεται η βελτίωση. Τα Αρχαία είναι ένα εργαλείο δοκιμασμένο στην πορεία του χρόνου για την αποτελεσματικότητά του στην καλλιέργεια διαφόρων δεξιοτήτων και ικανοτήτων: κριτικής ικανότητας, πειθαρχίας στη σκέψη και τον λόγο, μνημονικής ικανότητας επιστρατευμένης στις ανάγκες της δημιουργικής σκέψης, παρατηρητικότητας, προσοχής στη λεπτομέρεια κλπ. (Καραδήμας, 2016).

Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, που βρίσκεται στον αντίποδα της στείρας αποστήθισης και συχνά μαστίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, προωθείται πράγματι ουσιαστικά με την προσπάθεια να κατανοηθεί η άψογη δομή του αρχαίου ελληνικού λόγου. Τίθενται έτσι σε εγρήγορση οι διανοητικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα μία πνευματική άσκηση ανάλογης προσφοράς με την επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος. Ταυτόχρονα, με την γνώση των Αρχαίων Ελληνικών, ενισχύεται καθοριστικά η αισθητική του λόγου, το λεξιλόγιο εμπλουτίζεται με λέξεις που αποδίδουν με νοηματική πληρότητα και ομορφιά την ανθρώπινη σκέψη και παραμερίζεται έτσι ο εκφραστικός μαρασμός και η γλωσσική ένδεια που αποτυπώνεται στη χρήση περιορισμένου αριθμού κοινότοπων λέξεων στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. (Ξανθάκη-Καραμάνου, 2021. - Μαυροπούλου, 2012). Όλα αυτά είναι σημαντικά πνευματικά δώρα, που θα ήταν εξαιρετικά ωφέλιμο το να μπορούσαν να αξιοποιηθούν ήδη από τα τελευταία τουλάχιστον χρόνια του Δημοτικού Σχολείου.

Τα ίδια βεβαίως ισχύουν και για την ευρύτερη παιδαγωγική διάσταση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, από την στιγμή που, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η γλωσσική διδασκαλία γίνεται όχημα για την άμεση γνωριμία με την αρχαία γραμματεία και την πνευματική μας κληρονομιά, με ό,τι αυτό σημαίνει για την πολύπλευρη καλλιέργεια των μαθητών μας (Μαυροπούλου 2012.- Καραδήμας, 2016). Σε όσο μικρότερη ηλικία ξεκινήσει αυτή η καλλιέργεια, τόσο το καλύτερο για

τους ίδιους τους μαθητές. Και μέσα στο πλαίσιο αυτό αξίζει προφανώς ιδιαίτερης μνείας και προσοχής η εντυπωσιακή προ ετών απόφαση του βρετανικού Υπουργείου Παιδείας να υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα των μαθητών της Μ. Βρετανίας ήδη από το Δημοτικό. Εκτιμήθηκε ότι η διαδικασία πρώιμης επαφής των παιδιών με απαιτητικές έννοιες/λέξεις, προφανώς από καταλλήλως επιλεγμένα ή συντεταγμένα κείμενα, θα διευρύνει την σκέψη τους και θα ασκήσει σταδιακά την διανοητική τους ικανότητα σε συσχετισμό με έννοιες/λέξεις που υπάρχουν ήδη στη μητρική γλώσσα τους (Bage κ.α, 1999). Ήταν μάλιστα μία απόφαση που χαιρετίστηκε με ενθουσιασμό από πολλές πλευρές, είναι δε χαρακτηριστική και η περίπτωση του συγγραφέα Χ.Μάουντ, που αποκάλεσε «θαυμάσια είδηση ότι τα Αρχαία Ελληνικά θα βελτιώσουν τις δεξιότητες των μαθητών στην Ελληνική γραμματική και το συντακτικό και θα τα εισαγάγουν στον Ελληνικό πολιτισμό, το λίκνο του Δυτικού πολιτισμού». Αν όμως αυτό ισχύει για τα παιδιά των Βρετανών είναι προφανές ότι ακόμη περισσότερο αφορά στα ίδια τα Ελληνόπουλα (Βλ. Πισιμίσης, 2016. - Βλ. επίσης Μαυροπούλου, 2012).

Επειδή ωστόσο έγινε πιο πάνω λόγος και για ειδικές μελέτες σχετικά με το Δημοτικό Σχολείο, πολύ χαρακτηριστικά είναι και τα συμπεράσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε προ ετών από το Ανοικτό Ψυχοθεραπευτικό Κέντρο σε παιδιά 6-9 ετών. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας (δηλαδή του πολυτονικού συστήματος) και των Αρχαίων βελτιώνει την ψυχοεκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού σε ορισμένους καίριους τομείς, όπως είναι οι οπτικοαντιληπτικές ικανότητες και λειτουργίες: βελτιώνει δηλαδή τόσο τις οπτικές ικανότητες, όσο και τις γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η αντίληψη (διακριτική ικανότητα) και η μνήμη (μνημονική συγκράτηση). (Τσέγκος, 2005). Τα κύρια χαρακτηριστικά της αντίληψης για τα παιδιά της ηλικίας αυτής είναι η ταχεία ανάπτυξη της διακριτικής ικανότητας, δηλαδή της ικανότητας απόσπασης των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών των ερεθισμάτων (γραφολογικών, φωνολογικών και σημασιολογικών πληροφοριών), ενώ της μνήμης είναι η συγκράτηση αυτών των διαφοροποιητικών στοιχείων, για να συνδεθούν εν συνεχεία και να επέλθει η κατανόηση (Πόρποδας, 2002). Τα αποτελέσματα λοιπόν της ψυχοεκπαιδευτικής δοκιμασίας απέδειξαν μία ταχύτερη ωρίμανση των παιδιών που μαθαίνουν Αρχαία Ελληνικά στην διακριτική ικανότητα (διάκριση γραφημάτων, αντιγραφή σχημάτων) καθώς και στην μνημονική συγκράτηση (σχημάτων και εικόνων), έναντι των παιδιών που μαθαίνουν μόνο το μονοτονικό σύστημα. Συνεπώς φαίνεται ότι η παρουσία των τόνων και των πνευμάτων στο γραπτό κείμενο ωριμάζει ταχύτερα τις αντιληπτικές και μνημονικές ικανότητες του μαθητή (Τσέγκος, 2005).

Η ωρίμανση των οπτικοαντιληπτικών και γνωστικών ικανοτήτων και λειτουργιών, που επιτελείται με την συστηματική εξάσκηση και συνδέεται με την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, συνεπάγεται την περαιτέρω θετική σχολική επίδοση. Η τελευταία πράγματι διαπιστώθηκε για τους συγκεκριμένους μαθητές, που είχαν καλύτερες επιδόσεις όχι μόνο στα γλωσσικά, αλλά και στα άλλα μαθήματα. Πλην αυτού όμως, ενδιαφέροντα συμπεράσματα δείχνουν να προκύπτουν και ως προς το θέμα της δυσλεξίας, στην οποία, σύμφωνα με τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα, οι οπτικοαντιληπτικοί παράγοντες παίζουν σαφή ρόλο (Livingstone, 1993), ενώ μπορούν και να συνδεθούν σε μία ενιαία θεωρία (μαζί με τους ανατομικούς και φωνολογικούς) με τις ανεπάρκειες στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Αναστασίου, 1998). Συνεπώς είναι εύλογο να συμπεράνει κανείς ότι η εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών και της ιστορικής ορθογραφίας μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά στην εμφάνιση ορισμένων μαθησιακών δυσκολιών, όπως οι δυσλεξίες (ιδίως αυτές που συνδέονται με τις οπτικοαντιληπτικές λειτουργίες), αλλά και θεραπευτικά, όταν οι δυσκολίες αυτές έχουν ήδη εμφανιστεί. (Βλ. σχετικά Τσέγκος 2005. - Βλ. επίσης Chanock, 2006).

Υπάρχουν πάντως και άλλες αξιοσημείωτες έρευνες, όπως εκείνη της Ε.Μαυροπούλου, που απέφερε σημαντικά συμπεράσματα για την συμβολή των Αρχαίων στην γλωσσική και ευρύτερα ψυχοδιανοητική και ηθική ανάπτυξη των μικρών παιδιών *(Μαυροπούλου, 2012)*, καθώς και εκείνη της Α.Γραβάνη (μεταπτυχιακή εργασία στην Σχολή Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Dundee), η οποία επίσης απέδωσε ισχυρές ενδείξεις ότι η εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών από τα παιδιά τα ωφελεί ποικιλοτρόπως, καθώς τα κάνει ευφυέστερα, κοινωνικότερα, διευρύνει τους ορίζοντές τους, βελτιώνει την ορθογραφική ικανότητά τους, την μνήμη, την αναγνώριση του προφορικού λόγου.

Κατά την ίδια ερευνήτρια, «η εκμάθηση μιας γλώσσας συνδέεται με πτυχές της ψυχικής και της γνωστικής λειτουργίας του ατόμου. Η Γνωστική Ψυχολογία μελετά πώς ένα άτομο αποκτά γνώση. Οι λειτουργίες, μέσω των οποίων κατακτούμε την γνώση, είναι η αντίληψη, η μνήμη, η γλώσσα, η σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων». Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί αν η εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών έχει θετικό αντίκτυπο στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Έγινε σύγκριση δύο ομάδων ηλικίας 8-10 ετών (η μία παρακολουθούσε μαθήματα Αρχαίων, ενώ η άλλη όχι). Άκρως εντυπωσιακές ήταν οι διαφορές των δύο ομάδων και η σαφής υπεροχή της ομάδας των «Αρχαίων Ελληνικών» σε όλες τις δοκιμασίες. Τα αποτελέσματα - συμπεράσματα της έρευνας λοιπόν έδειξαν ότι υπήρξαν ξεκάθαρα οφέλη από την εκμάθηση των Αρχαίων στους ψυχογλωσσικούς τομείς, όπως η ορθογραφική ικανότητα, η αναγνώριση γραπτού και προφορικού λόγου, η απόδοση εννοιών - ορισμός λέξεων, η μνημονική ικανότητα και η μορφολογική και σημασιολογική επεξεργασία σύνθετων λέξεων (Γραβάνη, 2019). Ιδιαίτερης αναφοράς τέλος αξίζει μεταξύ άλλων και το πρόγραμμα διδασκαλίας Αρχαίων Ελληνικών «The Iris Project-Greek in schools» που εφαρμόστηκε κατά την διετία 2010-2011 σε Δημοτικά Σχολεία της Ανατολικής Οξφόρδης και απέφερε μεταξύ άλλων εντυπωσιακή βελτίωση ακόμη και στο καθημερινό λεξιλόγιο των μικρών μαθητών. Τα θεαματικά αποτελέσματα του προγράμματος οδήγησαν στην μετέπειτα επέκτασή του σε ακόμη περισσότερα σχολεία *(Μαυροπούλου, 2012)*

3. Συμπεράσματα

Το συμπέρασμα από όλα τα προαναφερθέντα είναι μάλλον σαφές: τα Αρχαία Ελληνικά είναι ένας τεράστιος πλούτος στη διάθεσή μας που περιμένει αξιοποίηση και δεν έχουμε το δικαίωμα να τον υποτιμούμε. Η σημασία τους είναι εξέχουσα τόσο για την γλωσσική, όσο και ευρύτερα την ψυχοδιανοητική και πνευματική συγκρότηση και ανάπτυξη όλων μας και επομένως είναι καίριο το ζήτημα της διδασκαλίας τους στην Δημόσια Εκπαίδευση και μάλιστα ήδη από την κρίσιμη και άκρως παραγωγική ηλικία που καλύπτει εκπαιδευτικά το Δημοτικό Σχολείο. Εκείνο βεβαίως που χρειάζεται να συζητηθεί και μάλιστα χωρίς προκαταλήψεις, είναι το πώς θα μπορέσει αυτή η διδασκαλία να είναι η αποτελεσματικότερη δυνατή. Ως προς το πεδίο πάντως αυτό, αξίζει να τονιστεί ότι οι έρευνες και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, πέρα από την τεκμηρίωση της πολλαπλής αξίας των Αρχαίων, έχουν αποδώσει και πολλές προτάσεις για την διδακτική αξιοποίησή τους. Όλα αυτά θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψιν από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που έχουν μια μοναδική ευκαιρία να δώσουν νέα πνοή στην διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και να εκμεταλλευθούν την βαθιά μορφωτική, παιδαγωγική, ψυχοδιανοητική και πολιτιστική αξία τους, με ό,τι θετικό συνεπάγεται κάτι τέτοιο για τους Έλληνες μαθητές (και αυριανούς πολίτες) και γενικότερα για την ίδια την πατρίδα μας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αναστασίου, Δ. (1998). Δυσλεξία. Θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα. Αθήνα: Ατραπός.

Αντωνοπούλου, Θ., Δημητρακόπουλος, Φ., Καλαμάκης, Δ., Κόλιας, Τ., Λουκάκη, Μ., Παΐδας, Κ., Παναγιώτου, Α., Πιτσινέλης, Γ., Χρυσανθοπούλου, Β. (2016). Γιατί χρειάζονται τα Αρχαία Ελληνικά. Στο: https://www.eleftheria.gr/m/απόψεις/item/115325.html.

Βαρμάζης, Ν. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Δημόσιος Διάλογος για την Γλώσσα. (1988). Αθήνα: Δόμος.

Ελύτης, Ο. (1990). Τα δημόσια και τα ιδιωτικά. Αθήνα: Ίκαρος.

Γραβάνη, Α. (2019). Υπάρχουν οφέλη από την εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών για τη γλωσσική - γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (ομιλητών της νέας ελληνικής γλώσσας; Στο: *https://antifono.gr/τα-αρχαία-ελληνικά-κάνουν-τους-μαθητέ/*

Κακριδής, Φ.Ι., (2010). Αρχαία γλώσσα στο Γυμνάσιο. Στο: *https://users.sch.gr/ipap/NEGlossa/nea-arxaia.htm*.

Καραδήμας, Δ. (2016). Γιατί διδάσκουμε Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο; Στο: *http://www.efsyn.gr/arthro/giati-didaskoyme-arhaia-ellinika-apo-prototypo-sto-gymnasio*.

Κωνσταντινίδης, Α. (2001). Η οικουμενική διάσταση της Ελληνικής Γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Μ.Κωνσταντινίδης.

Κωνσταντινίδης, Α. (2004). Οι ελληνικές λέξεις στην Αγγλική Γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Μ.Κωνσταντινίδης.

Λιγνάδης, Τ. (1988). Η γλώσσα στην εκπαίδευση. Στο: Δημόσιος Διάλογος για την Γλώσσα. (1988). Αθήνα: Δόμος.

Μαυροπούλου, Ε. (2012). Ἡ ἐπίδρασις γνώσης τῆς ἀρχαίας Ἑλληνικῆς γλώσσης στὴν ψυχοδιανοητικὴ ἀνάπτυξι τῶν παιδιῶν τῆς Α΄ βάθμιας ἐκπαίδευσης». Διδακτορική Διατριβή. Στο: *https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=29106&lang=el*.

Παρέμβαση των 56 πανεπιστημιακών για τα Αρχαία Ελληνικά. Στο: *https://users.sch.gr/ipap/NEGlossa/nea-arxaia.htm*.

Πεσιμίσης, Θ. (2016). Διάλεξη & εισήγηση για την εισαγωγή των Αρχαίων Ελληνικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: https://eaesk.gr/dialeksi-eisigisi-gia-tin-eisagogi-ton-arxaion-ellinikon-stin-protovathmia-ekpaidefsi/

Πόρποδας, Κ. (2002). Η Ανάγνωση. Πάτρα (έκδοση του συγγραφέα).

Τσέγκος, Ι.Κ., Παπαδάκης, Θ.Ν., Βεκιάρη, Δ. (2005). Η εκδίκηση των τόνων. Η επίδραση των «Αρχαίων Ελληνικών» και του «Μονοτονικού» στην ψυχοεκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Ξενόγλωσση

Bage, G., Grisdale, R. and Lister, B. (1999). *The Ancients Greeks and Romans in Primary Schools: An Evaluation.* London, QCA.

Burke, J.W. (1998). Foreign language techniques in teaching etymology. The Classical Journal 93 (3), Retrieved September 15, 2008.

Chanock, K. (2006). ***Help for a dyslexic learner from an unlikely source: the study of Ancient Greek.*** Literacy.

Henry, M.K. (1993). Morphological structures: Latin and Greek roots and affixes as upper grade code strategies. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 5, 227-241.

Livingstone, M. (1993). Parallel Processing in the visual system and the brain: Is one Subsystem Selectively Affected in Dyslexia? In Galaburda, A.M. (Ed.). Dyslexia and Development: Neurobiological Aspects of Extra-ordinary Brains, p. 237-256. Cambridge: Harvard University Press.

Waite, Kr. (2002). Classical Greeks for Beginners. ISEB Publications, UK.

«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ»

Φιολιτάκη Μαρία
Δρ. Φιλοσοφίας, ΠΕ 02 - Φιλόλογος Πρότυπου Γενικού Λυκείου Ηρακλείου
Χουρσάν Χρυσή
ΠΕ02 - Φιλόλογος 11ου Γυμνασίου Ηρακλείου

Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση της πορείας εργασίας που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της συνεργασίας των μαθητών του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής του Πρότυπου Γενικού Λυκείου Ηρακλείου και της Ομάδας Δημιουργικής Γραφής του 11ου Γυμνασίου Ηρακλείου, οι οποίοι με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους και αφού έλαβαν μέρος σε μια σειρά δραστηριοτήτων, παρήγαγαν τις δικές τους πρωτότυπες δημιουργίες (ποιήματα, διηγήματα και σκίτσα). Πιο συγκεκριμένα, και εφόσον η προαναφερθείσα συνεργασία έλαβε τη μορφή διδακτικού μικρο-σεναρίου, θα γίνει αναφορά τόσο στους αρχικούς στόχους, όσο και στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, η οποία προσαρμόστηκε στις δύσκολες υγειονομικές συνθήκες που βιώσαμε τα τελευταία χρόνια. Για τον λόγο αυτό καθώς το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο πραγματοποιήθηκε κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας θα παρουσιαστεί ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ και κυρίως της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, θα δοθεί έμφαση στις δραστηριότητες, μέσω των οποίων οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά και τέλος, θα παρουσιαστούν τα παραγόμενα αποτελέσματα, μέσα από τα οποία αναδεικνύεται τόσο ο δημιουργικός διάλογος μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (Λογοτεχνία, Ιστορία, Γλώσσα, Πληροφορική) όσο και οι δεξιότητες, που ανέπτυξαν οι μαθητές κατά την διάρκεια εκτέλεσης του μικρο-σεναρίου (ενεργοποίηση της δημιουργικής τους φαντασίας για την παραγωγή κειμένων, ψηφιακός γραμματισμός, ενίσχυση αυτοπεποίθησης αλλά και ανάπτυξη συνεργατικότητας).

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργική γραφή, φιλαναγνωσία, ιστορία.

1. Εισαγωγή

Η επέτειος των διακοσίων χρόνων από την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης αποτέλεσε μια γόνιμη ευκαιρία για την προσπάθεια αποτίμησης σε επίπεδο ιστορικό, γλωσσικό, λογοτεχνικό και εκπαιδευτικό του, αδιαμφισβήτητα κομβικής σημασίας για την ίδρυση του Ελληνικού κράτους, γεγονότος. Η ερμηνεία, πρόσληψη και διδασκαλία των ιστορικών γεγονότων, ιδιαίτερα εκείνων που συνιστούν διαμορφωτικά κάτοπτρα της αντίληψης του έθνους-κράτους για τον εαυτό του, κατέχει συνήθως βαρύνουσα θέση στα προγράμματα σπουδών αλλά συγχρόνως τίθεται σε συνεχείς επανερμηνείες στην διαρκή προσπάθεια αυτοπροσδιορισμού σε συλλογικό επίπεδο. Διεργασίες ανάλυσης και αναστοχασμού των σύνθετων διαδικασιών ερμηνείας και πρόσληψης αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την περαιτέρω εμβάθυνση σε ζητήματα εν τέλει συλλογικού αυτοπροσδιορισμού και κατανόησης των κοινωνικών συνθηκών και επιταγών του παρόντος. Η συνειδητοποίηση και η έλλογη σύμπλευση με το διαμορφούμενο παρόν ενισχύεται από την εποπτεία των ιστορικών γεγονότων οποιασδήποτε περιόδου και εποχής. Ένα ζήτημα που οξύνεται και αποκτά καινοφανείς διαστάσεις παράλληλα με την υγειονομική κρίση, που βιώσαμε σε παγκόσμιο επίπεδο και η οποία επιτάσσει νεες κοινωνικές πρακτικές και κοινωνικές προσαρμογές σε αυτήν την πρωτόγνωρη κοινωνική “κατάσταση εξαίρεσης” (Agamben, 1995).

2. Γενική Στοχοθεσία – Προβληματική

Η συνεργασία του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής του Πρότυπου Γενικού Λυκείου Ηρακλείου με την Ομάδα Δημιουργικής Γραφής του 11ου Γυμνασίου Ηρακλείου, στο πλαίσιο της υλοποίησης του Εκπαιδευτικού-Διεπιστημονικού Προγράμματος Υποστήριξης Γλωσσικού Γραμματισμού στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε ακριβώς όχι μόνο λαμβάνοντας υπ’ όψιν αλλά

κυριολεκτικά συμβιώνοντας και καθοριζόμενη ως προς τις πρακτικές της πτυχές από την πανδημική κρίση. Στο δύσκολο και καινοφανές αυτό πλαίσιο αποπειράθηκε να ικανοποιήσει συνδυαστικά πολλαπλές ανάγκες και παιδαγωγικά ζητούμενα, ώστε να συγκλίνουν τελικά σε ένα πεδίο σύνθεσης. Σε πρώτο επίπεδο, η δημιουργική γραφή ως εκπαιδευτική δραστηριότητα κρίθηκε πρόσφορη για την εξωτερίκευση και την δημιουργική έκφραση των βιωμάτων των μαθητών καθώς και του αναμενόμενου λόγω της πανδημίας άγχους. Σε δεύτερο επίπεδο, το διδακτικό μικρο-σενάριο έθεσε ως στόχο μια διδακτική προσέγγιση της ιστορίας και της λογοτεχνίας σε χρόνο εξω-διδακτικό και χωρίς την πίεση της διδακτέας ύλης καθώς και την επαναπροσέγγιση μιας ιστορικής περιόδου ήδη διδαγμένης υπό νέο πρίσμα και με άλλη στόχευση ως προς τα παραγόμενα αποτελέσματα.

Ο κυρίαρχος στόχος της πρόσληψης των ιστορικών γεγονότων μέσω πηγών κυρίως καλλιτεχνικών αλλά και ενδεικτικών πρωτογενών μαρτυριών που προσδίδουν μια βιωματική διάσταση στην ιστορία και στην συνέχεια, η επεξεργασία και ο μετασχηματισμός τους σε προσωπική έκφραση και λογοτεχνική δημιουργία προωθεί και τον βαθύτερο γλωσσικό γραμματισμό, εφόσον ο μαθητής από την κριτική ανάγνωση και ακρόαση μεταβαίνει στην προσωπική δημιουργία. Ο συγκερασμός των αναγκών αυτών αποτέλεσε τον διαμεσολαβητικό μηχανισμό για την διαθεματικότητα του μικρο-σεναρίου και την διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων όπως η Ιστορία, η Γλώσσα και η Λογοτεχνία με όχημα και συνδετικό ιστό την αξιοποίηση των ΤΠΕ, που εμπλούτισε με νέες δυνατότητες, αξιοποιήσιμες και εκτός συνθηκών κρίσης, το όλο εγχείρημα. Με γνώμονα και οδηγό, επομένως, τις παραπάνω επιτακτικές ανάγκες, η δραστηριότητα εξελίχθηκε και ολοκληρώθηκε σε μια συγκεκριμένη πορεία εργασίας, όπως και θα περιγραφεί.

Πορεία Υλοποίησης

Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση έχει ως κυρίαρχο στόχο την πρόσληψη συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές, οι οποίοι μέσω των πηγών αλλά και της βιωματικής ιστορικής μνήμης κλήθηκαν να μετασχηματίσουν την ιστορία σε λογοτεχνική δημιουργία. Με τον τρόπο αυτό αρχικά προωθήθηκε ο προαναφερθείς βαθύτερος γλωσσικός γραμματισμός, που προκύπτει από την μετατόπιση του μαθητή στο δίπολο κριτική ανάγνωση και ακρόαση - προσωπική δημιουργία, αλλα και εν συνεχεία η τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών-δημιουργών μέσω της διάχυσης των δημιουργιών τους στο κοινό των συνοδοιπόρων τους, του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής, του Σχολείου με την ευκαιρία σχολικών εορτών αλλά και σε διευρυμένο κοινό μέσω της συμμετοχής τους σε διαδικτυακές Επετειακές Ημερίδες και σε Πανελλήνιους Διαγωνισμούς. Η δυνατότητα αυτή προσωπικής συμμετοχής και διάχυσης των δημιουργιών των μαθητών καθώς και η βράβευση έργων τους σε Πανελλήνιους Διαγωνισμούς στάθηκαν καθοριστικά για την περαιτέρω ενδυνάμωση της συναισθηματικής τους ανθεκτικότητας, ένα σημαντικό διακύβευμα σε περιόδους απομόνωσης και εγκλεισμού, όπως αυτή της πανδημίας.

Με άξονα τις παραπάνω ανάγκες, η δραστηριότητα εξ αρχής έλαβε την μορφή μικροσεναρίου, στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης διακριτών γνωστικών αντικειμένων: της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας, της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Πληροφορικής. Το μικροσενάριο σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε με μια συγκεκριμένη πορεία εργασίας με χρονοδιαγραμμα εφαρμογής 5 συναντήσεων (2 διδακτικών ωρών η καθεμία), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν εκτός διδακτικού ωραρίου σε εβδομαδιαία βάση (κάθε Δευτέρα) και στο πλαίσιο λειτουργίας του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής. Λόγω των έκτακτων υγειονομικών συνθηκών αξιοποιήθηκε η εξ αποστάσεως διδασκαλία και η πλατφόρμα webex με τις δυνατότητες που αυτή προσφέρει.

Συνολικά κινητοποιήθηκαν 24 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, οι οποίοι εργάστηκαν με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων. Πιο συγκεκριμένα: η Μαρία Φιολιτάκη και η Χρυσή Χουρσάν, εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ 02 (Φιλολόγων) ανέλαβαν την παρουσίαση της θεματικής ενότητας καθώς και την καθοδήγηση στον τομέα συγγραφής ποιημάτων και διηγημάτων, η Κλειώ Χρηστάκη, εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ08 ανέλαβε την επιμελεια των εικαστικών έργων και η Μαρία Αθανασάκη, εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ 80 (Οικονομίας) ανέλαβε την τελική παρουσίαση των κειμένων με την μορφή ψηφιακού βιβλίου.

Ακολουθώντας την πρόταση της Νικολαΐδου το μικροσενάριο χωρίστηκε σε 3 φάσεις (μικροδραστηριότητες): προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη πρόταση, το προσυγγραφικό στάδιο αφορά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, το συγγραφικό στάδιο περιλαμβάνει την ομαδική ή ατομική προσπάθεια συγγραφής ενός κειμένου με αφορμή κάποιο ερέθισμα και το μετασυγγραφικό στάδιο σχετίζεται με τον τρόπο παρουσίασης των κειμένων των «μικρών συγγραφέων» (Νικολαΐδου, 2016). Σε κάθε φάση υλοποίησής του τέθηκε σαφής στοχοθεσία και οι μικροδραστηριότητες που επιλέχθηκαν είχαν ως σκοπό την επίτευξη αυτών των στόχων.

2.1. Πρώτη φάση: Προσυγγραφικό Στάδιο

Στόχοι:

Κατά την Α΄ Φάση οι στόχοι ήταν κυρίως γνωστικοί καθώς ως σημείο εκκίνησης θεωρήθηκε σημαντική:

- η γνωριμία των μαθητών με διάφορες πτυχές της Ελληνικής Επανάστασης και
- η εμβάθυνση της ιστορικής γνώσης των μαθητών με προσωπική αναζήτηση.

Επίσης, τέθηκαν συναισθηματικοί στόχοι εφόσον επιδιώχθηκε:

- η ευαισθητοποίηση και ο προσωπικός προβληματισμός για επιλεγμένες πτυχές και πρόσωπα της Ελληνικής Επανάστασης,
- η συγκινησιακή φόρτιση των μαθητών με αφορμή τα δεινά των υπόδουλων Ελλήνων, που οδήγησαν σε πράξεις ηρωισμού (π.χ. έξοδος του Μεσολογγίου, ανατίναξη Μονής Αρκαδίου κ.ά.) και τέλος
- η γενικότερη ευαισθητοποίηση και ο προβληματισμός για τις διαδικασίες και την ανάγκη διεκδίκησης σε διαχρονικό επίπεδο του δικαιώματος της αυτοδιάθεσης των λαών.

Τέλος, όπως συμβαίνει με όλες τις θεματικές ενότητες στο πλαίσιο του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής, η κινητοποίηση της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών αλλά και η γλωσσική τους καλλιέργεια αποτελούν σημαντικούς στόχους δεξιοτήτων.

Μεθοδολογία:

Η α΄ φάση υλοποίησης στηρίχτηκε κυρίως στην ανακαλυπτική μέθοδο, η οποία πλαισιώθηκε από συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές: προκλήθηκε συζήτηση πάνω σε ιστορικά γεγονότα και ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές να διατυπώσουν ερωτήματα σχετικά με προσωπικότητες που πρωταγωνίστησαν κατά τη διάρκεια της επανάστασης. Μετά το τέλος της παρουσίασης-συζήτησης επιδιώχθηκε η ατομική εργασία των μαθητών στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης (συνδυασμός γνωστικών αντικειμένων Ιστορίας, Λογοτεχνίας, Πληροφορικής).

Εργαλεία:

Προκειμένου να συμμετέχουν στις δραστηριότητες μαθητές από διαφορετικά σχολεία αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα webex και οι δυνατότητες που προσφέρει (διαμοιρασμός αρχείου εικόνας και ήχου - share file). Προβλήθηκαν οπτικοακουστικά αρχεία μελοποιημένης ποίησης καθώς και η παρουσίαση (αρχείο ppt, που δημιουργήθηκε από τις υπεύθυνες καθηγήτριες). Χρησιμοποιήθηκε επίσης ο εικονικός πίνακας καθώς και η δημόσια συζήτηση (chat) για μια πρώτη καταγραφή ερωτημάτων, σκέψεων και συναισθημάτων των μαθητών.

Πορεία εργασίας:

Η α΄ φάση υλοποίησης έλαβε χώρα σε μια συνάντηση (διάρκειας δύο διδακτικών ωρών), η οποία πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως με στόχο την πρώτη επαφή των μαθητών με πτυχές της Ελληνικής Επανάστασης.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά προβλήθηκε παρουσίαση, την οποία επιμελήθηκαν οι υπεύθυνες καθηγήτριες και παρακολούθησαν οι μαθητές μέσω της πλατφόρμας webex. Επιδίωξη και αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας ήταν να παρουσιαστούν όχι μόνο ιστορικά γεγονότα αλλά και ποιητικά έργα ή αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα που γράφτηκαν με αφορμή την επανάσταση του 1821 ώστε να αποτελέσουν τα πρώτα ερεθίσματα σκέψης και προβληματισμού. Επισημαίνεται ότι για την δημιουργία της συγκεκριμένης παρουσίασης αντλήθηκε υλικό από τα έργα σημαντικών στοχαστών και ιστορικών (Benjamin, 1983· Kitromilides, Tsoukalas, 2021· Καψωμένος, 1998).

Στη συνέχεια προκλήθηκε συζήτηση και διατυπώθηκαν ερωτήματα από τους μαθητές σχετικά με την πορεία της ελληνικής επανάστασης αλλά και την προσωπικότητα των αγωνιστών καθώς και στοχευμένα ερωτήματα από τις υπεύθυνες καθηγήτριες. Τα ερωτήματα αυτά κινήθηκαν σε άξονες όχι τόσο γνωστικούς όσο ως επί το πλείστον συναισθηματικούς και παρακινητικούς για διαμόρφωση στάσης και παρώθηση σε καλλιτεχνική δημιουργία. Ενδεικτικά αναφέρουμε: «Ποιος/ -α ήρωας/ηρωίδα της Ελληνικής Επανάστασης σας προκάλεσε περισσότερο ενδιαφέρον ώστε να μάθετε για την ζωή του;», «Ποιο γεγονός της Ελληνικής Επανάστασης θεωρείτε περισσότερο αξιοσημείωτο; Ποιο περισσότερο καθοριστικό;», «Αν ήσασταν στον πίνακα, ποιο πρόσωπο θα θέλατε να ήσασταν;», «Αν ζούσατε στο πολιορκημένο Μεσολόγγι, ποιες σκέψεις και συναισθήματα θα είχατε;», «Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσατε στο νέο του ξεσπάσματος της Ελληνικής Επανάστασης, αν ζούσατε σε ένα χωριό της Κρήτης; Στα αγγλοκρατούμενα Επτάνησα; Στην Γαλλία ή στην Ιταλία ως φοιτητής ελληνικής καταγωγής;». Βάσει αυτών των ερωτημάτων και των απαντήσεων που δόθηκαν, οι μαθητές κατέγραψαν στον εικονικό πίνακα τα πρώτα τους συναισθήματα.

Στο τέλος της συνάντησης προτάθηκε στους μαθητές να αναζητήσουν πηγή έμπνευσης μέχρι την επόμενη διαδικτυακή συνάντηση. Πιο συγκεκριμένα, τους ανατέθηκε να συνεχίσουν οι ίδιοι την ιστορική έρευνα γύρω από κάποιο γεγονός ή να αναζητήσουν λογοτεχνικά κείμενα εμπνεόμενα από την ελληνική επανάσταση και στη συνέχεια να καταγράψουν πρόχειρα σκέψεις και συναισθήματά τους. Επισημάνθηκε ότι, μέσω της Κυψέλης του Ομίλου στην πλατφόρμα e-me, μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στην παρουσίαση, που είχε προβληθεί κατά τη διάρκεια της συνάντησης αλλά και να θυμηθούν τα συναισθήματα, που είχαν καταγραφεί στον εικονικό πίνακα της τάξης.

2.2. Δεύτερη φάση: Συγγραφικό Στάδιο

Στόχοι:

Κατά τη φάση αυτή, εκτός των στόχων της α΄ φάσης, δόθηκε προτεραιότητα στους παρακάτω στόχους δεξιοτήτων:

- αξιοποιήση της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών: ένας από τους εισηγητές της άποψης ότι η φαντασία μπορεί να αποτελέσει την κινητήριο δύναμη της δημιουργικότητας των παιδιών ήταν ο Τζιάνι Ροντάρι (Ροντάρι, 2003).
- ανάπτυξη δεξιοτήτων αφήγησης ιστοριών, συναισθημάτων και καταστάσεων,
- εξοικείωση με ψηφιακά περιβάλλοντα ως εργαλεία έκφρασης των σκέψεων τους

Γενικότερα, στο στάδιο αυτό επιδιώχθηκε η εδραίωση μιας βαθύτερης σχέσης των μαθητών με το μάθημα της λογοτεχνίας: στην πραγματικότητα, το ζητούμενο της φιλαναγνωσίας, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργική γραφή είναι «η εξοικείωση του μικρού μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής ή εμπαθούς σχέσης του με το λογοτεχνικό βιβλίο» (Σερέφας, 2016).

Μεθοδολογία Υλοποίησης:

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, οι μαθητές εργάστηκαν κυρίως ατομικά και σε περιπτώσεις που το επιθυμούσαν και ομαδικά. Με την βοήθεια συγκεκριμένων ψηφιακών περιβαλλόντων, συνδύασαν τις δυνατότητες δύο διακριτών γνωστικών αντικειμένων της Γλώσσας και της

Πληροφορικής και κατέγραψαν σκέψεις και συναισθήματά τους (Νικολαΐδου, 2014). Κατά την δεύτερη συνάντηση της φάσης αυτής προχώρησαν στην επεξεργασία των πρώτων σκέψεών τους και παρήγαγαν δικά τους πρωτότυπα κείμενα. Με τη βοήθεια της μεθόδου των ερωταποκρίσεων, οι μαθητές διατύπωναν απορίες που ανέκυπταν και αφορούσαν είτε σε μορφολογικά χαρακτηριστικά των κειμένων τους είτε ζητούσαν περισσότερες πληροφορίες ή βοηθητικό υλικό για να κατανοήσουν καλύτερα ιστορικά γεγονότα, τα οποία αποτελούσαν την πηγή της έμπνευσής τους.

Εργαλεία:

Και κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, που ολοκληρώθηκε σε δύο συναντήσεις αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα webex. Πιο συγκεκριμένα η δυνατότητα breakout sessions έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να απομονωθούν σε δωμάτια, να εργαστούν ατομικά και να παράγουν τα κείμενά τους, τα οποία επεξεργάστηκαν είτε μέσω του προγράμματος word είτε μέσω της εφαρμογής google docs. Τέλος, αξιοποιήθηκαν τα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των μαθητών και η κυψέλη του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής προκειμένου να συνεχιστεί η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και στις εκπαιδευτικούς και μετά το πέρας των σύγχρονων, διαδικτυακών συναντήσεων.

Πορεία εργασίας:

Η συγκεκριμένη φάση υλοποίησης περιλάμβανε δύο εξ αποστάσεως συναντήσεις, δύο συνεχόμενων διδακτικών ωρών η κάθε μία και είχε ως βασική επιδίωξη οι μαθητές να παράγουν τα δικά τους κείμενα. Βασική επιδίωξη αυτής της φάσης ήταν να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα «να συνθέσουν τις εμπειρίες της ζωής τους με τις γνώσεις που αποκτούν στην εκπαίδευση» και έτσι να μετατραπούν από δέκτες σε δημιουργούς (Σουλιώτης, 2012)

Αρχικά, δόθηκαν οδηγίες στους μαθητές σχετικά με τον τρόπο εργασίας τους κατά την τρέχουσα και κυρίως για την επόμενη συνάντηση. Ο κάθε μαθητής έλαβε μέσω του ηλεκτρονικού του ταχυδρομείου πρόσκληση συμμετοχής σε ένα Φύλλο Εργασίας των συνεργατικών εγγράφων google.

Οι μαθητές "απομονώθηκαν" σε χωριστά ψηφιακά δωμάτια ώστε να επεξεργαστούν ατομικά το Φύλλο Εργασίας και να καταγράψουν τις πρώτες σκέψεις τους με την προοπτική να αποτελέσουν στη συνέχεια το πρόπλασμα για ένα δικό τους κείμενο. Η ατομική αυτή εργασία συνεχίστηκε και μετά το πέρας της συνάντησης, καθώς οι μαθητές συνέχισαν να καταγράφουν τις σκέψεις τους, να επεξεργάζονται τα κείμενά τους και να ζητούν τη συμβουλευτική στήριξη των καθηγητριών τους (μορφή νήματος σχολίων στα συνεργατικά) αναφορικά με δυσκολίες που είχαν να κάνουν κυρίως με τρόπους έκφρασης.

Κατά τη διάρκεια της τρίτης σύγχρονης και εξ αποστάσεως συνάντησης οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ολοκληρώσουν τα κείμενά τους. Βοηθήθηκαν σε αυτή τη φάση όχι μόνο από τις εκπαιδευτικούς αλλά και από την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τους συμμαθητές τους, καθώς αυτή τη φορά χωρίστηκαν σε ομάδες και σε εικονικά δωμάτια είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν μεταξύ τους τυχόν δυσκολίες σε επίπεδο περιεχομένου και έκφρασης και να αναζητήσουν λύσεις μέσω της συζήτησης με τους συμμαθητές τους. Έτσι, τα κείμενα των μαθητών έλαβαν την τελική τους μορφή, ώστε να παρουσιαστούν στην ολομέλεια του Ομίλου στο επόμενο στάδιο.

2.3. Τρίτη φάση: μετασυγγραφικό στάδιο

Στόχοι:

Η βασική στοχοθεσία του τελικού αυτού σταδίου εστιάστηκε στην εκπλήρωση διαφορετικών προσδοκιών. Πιο συγκεκριμένα, βασικός στόχος ήταν η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών γεγονός που οδήγησε στην πραγμάτωση δύο επιμέρους στόχων:

- της κατανόησης της σημασίας της αυτενέργειας, ως βασικού στοιχείου της προσωπικότητας των μαθητών και
- της τόνωσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών.

Μεθοδολογία Υλοποίησης:

Βασική μέθοδο αυτού του σταδίου αποτέλεσε ο διάλογος, ώστε με αφορμή τα πρωτότυπα κείμενα των μαθητών να γίνει ανταλλαγή απόψεων και να εκφραστούν σκέψεις και συναισθήματα όχι πλέον μόνο των μαθητών-συγγραφέων αλλά και των μαθητών-αναγνωστών, ώστε τελικά να οδηγηθούμε σε "κοινωνικοποίηση" της συγγραφικής εμπειρίας.

Εργαλεία:

Και σε αυτή τη φάση αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα webex και η δυνατότητα share screen. Συμπληρωματικά χρησιμοποιήθηκε ηκυψέλη του ομίλου (https://e-me.edu.gr/groups/dimiourgiki).

Σε ένα δεύτερο, ασύγχρονο, στάδιο και πριν την τελευταία συνάντηση στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας αξιοποιήθηκαν διαδικτυακά ψηφιακά εργαλεία (google docs, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο). Και τέλος, προκειμένου να δημιουργηθεί το ηλεκτρονικό βιβλίο με τα κείμενα των μαθητών αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα https://www.flipsnack.com/.

Πορεία εργασίας

Η τρίτη και τελευταία φάση υλοποίησης του προγράμματος έλαβε χώρα σε δύο εξ αποστάσεως συναντήσεις με διαφορετική στοχοθεσία και προσανατολισμό. Κατά την πρώτη συνάντηση ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές να διαβάσουν τα κείμενά τους και να μοιραστούν πληροφορίες ως προς το ιστορικό γεγονός, από το οποίο εμπνεύστηκαν, τα συναισθήματα που τους προκάλεσε και κυρίως να αναφερθούν στην πορεία της συγγραφής. Με αφορμή την παρουσίαση αυτή προέκυψε συζήτηση ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές αλλά και ανάμεσα σε συντονίστριες εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ήταν οι προεκτάσεις που έλαβε η συζήτηση, όταν μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα των συμμαθητών τους και να "ζωντανέψουν" ακόμη περισσότερο τα κείμενά τους, καθώς έπρεπε να δώσουν πληροφορίες για το παρελθόν των ηρώων τους, την πιθανή εξέλιξη της ιστορίας τους σε μελλοντικό χρόνο, τα συναισθήματα του ποιητικού υποκειμένου, το αν οι μαθητές/ποιητές ταυτίζονταν με το ποιητικό υποκείμενο κ.ά.

Έκπληξη προκάλεσε το γεγονός ότι η συζήτηση σε πολλές περιπτώσεις συνεχίστηκε είτε στον Τοίχο της Κυψέλης του Ομίλου, είτε στα συνεργατικά κείμενα μέσα από νήματα συζητήσεων. Έτσι, μέσω των δυνατοτήτων που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία (Instance, Kools, 2013), οι εκπαιδευτικοί προέβησαν σε μια δημιουργική επιμέλεια των κειμένων και συνέχισαν να «προκαλούν» μια «συζήτηση», αποδεικνύοντας έμπρακτα ότι ο "μηχανισμός" της γραπτής έκφρασης είναι πολυσύνθετος και τις περισσότερες φορές δεν μπορεί να υπακούσει σε αυστηρά καθορισμένα βήματα και οδηγίες γραφής (Waitman, Plucker, 2009).

Κατά τη δεύτερη συνάντηση αυτής της φάσης και τελευταία στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής, υπήρξε ταυτόχρονη σύνδεση των μαθητών των δύο συνεργαζόμενων σχολείων με το ΠΕΚΕΣ Κρήτης στο πλαίσιο εκδήλωσης που πραγματοποιήθηκε με αφορμή τα 200 χρόνια από την Επανάσταση του 1821, κατά την οποία τέσσερις μαθήτριες διάβασαν τα ποιήματά τους (https://www.youtube.com/watch?v=4G2nDHfFwHo&t=10055s).

Μετά το τέλος της εκδήλωσης οι μαθητές ενημερώθηκαν για τρέχοντες Πανελλήνιους Λογοτεχνικούς Διαγωνισμούς θεματικά σχετιζόμενους με την επανάσταση του 1821 και τους προτάθηκε να προβούν σε επεξεργασία των κειμένων τους και να συμμετάσχουν σε κάποιον από τους προαναφερθέντες λογοτεχνικούς διαγωνισμούς.

Πιο συγκεκριμένα, 18 κείμενα μαθητών του Ομίλου εστάλησαν σε 5 Πανελλήνιους Λογοτεχνικούς Διαγωνισμούς και απέσπασαν 11 διακρίσεις, ενώ ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το γεγονός ότι κείμενα που απέσπασαν Βραβεία και Τιμητικούς Επαίνους συμπεριλήφθηκαν σε εκδόσεις λογοτεχνικών κειμένων και ανθολογιών, τις οποίες επιμελήθηκαν οι φορείς διοργάνωσης των διαγωνισμών.

Αναλυτικότερα, οι μαθητές του Ομίλου συμμετείχαν στους εξής διαγωνισμούς:

α) Διαγωνισμός Ιεράς Μητρόπολης Νέας Κρήνης & Καλαμαριάς β) 17ο Παγκόσμιος Πανελλήνιος Μαθητικός Διαγωνισμός Ένωσης Λογοτεχνών Βορείου Ελλάδος γ) 7ος Πανελλήνιος Μαθητικός Διαγωνισμός Λογοτεχνικής Έκφρασης για εφήβους και νέους, στο πλαίσιο της Δράσης

"Στο βλέμμα του Μπάιρον" δ) 1ος Πανελλήνιος Μαθητικός Διαγωνισμός Λογοτεχνικής Έκφρασης για εφήβους του Δήμου Μελά ε) 22ος Παγκόσμιος Μαθητικός Διαγωνισμός της Πανελλήνιας Ένωσης Λογοτεχνών.

Επισημαίνεται ότι Κείμενα των μαθητριών υπάρχουν δημοσιευμένα στην Ανθολογία της Ένωσης Λογοτεχνών Βορείου Ελλάδος με τίτλο «1821-2021: 200 Χρόνια Ελεύθερος Βίος» (Αεράκη, 2021· Γιανναδάκη, 2021· Μποτσάκη, 2021· Μπριλάκη 2021β· Ρηγάκη, 2021) και στην Ανθολογία του Δήμου Βύρωνα με τίτλο «Αξίζει να Τολμάμε» (Μπριλάκη, 2021α· Σπυριδάκη, 2021α).

Τέλος, οι μαθητές ενημερώθηκαν για συμμετοχη τους σε μελλοντική εκδήλωση στα σχολεία τους, αφιερωμένη στην Ελληνική Επανάσταση αλλά και δυνατότητα να δημοσιεύσουν τα λογοτεχνικά τους κείμενα σε έντυπο βιβλίο, που επρόκειτο να εκδοθεί από το Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου. Συγκεκριμένα, επιλεγμένα κείμενα των μαθητών εντάχθηκαν στο έντυπο βιβλίο με τίτλο «Σμιλεύοντας Λόγο και Γραφή», το οποίο αποτέλεσε Συλλογή μαθητικών δημιουργιών και διανεμήθηκε στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς του Πρότυπου Γενικού Λυκείου Ηρακλείου (Μπριλάκη 2021γ· Πάρχιαου, 2021· Σπυριδάκη, 2021β).

Τέλος, με ιδιαίτερη χαρά συναποφασίστηκε η παραγωγή ψηφιακού υλικού με την μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου, στο οποίο θα εμπεριέχονταν τα ποιητικά, πεζά αλλά και ζωγραφικά έργα των παιδιών ενώ προτάθηκε σε όποιο παιδί επιθυμούσε να δημιουργήσει ψηφιακό βιβλίο, στο οποίο θα είχε και την ευκαιρία να ενσωματώσει την απαγγελία του.

Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκαν:

- ηλεκτρονικό βιβλίο: https://www.flipsnack.com/athanasa/200-1821.html
- ηλεκτρονικό βιβλίο με ενσωματωμένη απαγγελία: https://www.storyjumper.com/book/read/128741812/6235f38d1e1dc
- ηλεκτρονικό βιβλίο με ενσωματωμένη απαγγελία: https://www.storyjumper.com/book/read/103845656/1821-2021-200–
- ηλεκτρονικό βιβλίο με ενσωματωμένη απαγγελία: https://www.storyjumper.com/book/read/128749072/6236252faa620
- ηλεκτρονικό βιβλίο με ενσωματωμένη απαγγελία: https://www.storyjumper.com/book/read/128744672/6236098d7cc18

Επίσης, τον Μάρτη του 2022 πραγματοποιήθηκε εκδήλωση στο Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου, όπου μαθήτριες του Ομίλου διάβασαν βραβευμένα κείμενά τους (για την συγκεκριμένη εκδήλωση μπορείτε να ενημερωθείτε μέσω του συνδέσμου: https://blogs.sch.gr/fiolitaki/2022/03/28/ta-paidia-toy-omiloy-thymoyntai-200-chronia-meta-kai-dimioyrgoyn-25i-marti-2022).

5. Συμπεράσματα

Η απόπειρα αποτίμησης του διδακτικού μικρο-σεναρίου οφείλει να συνεκτιμήσει την κατά το μάλλον ή ήττον κάλυψη των πολλαπλών στόχων, που ετέθησαν. Η διάσταση της πρόσληψης του ιστορικού υλικού με την ματιά του παρόντος στο πλαίσιο των πολλαπλών γραμματισμών και με στόχευση την βιωματική διάσταση και την προσωπική έκφραση οδήγησαν στην σύγκλιση της ιστορικής γνώσης και της γλωσσικής και εικαστικής καλλιέργειας στο προνομιακό πεδίο της λογοτεχνικής έκφρασης. Η συνάντηση κατά τα φαινόμενα αποδείχτηκε γόνιμη, όπως το πιστοποιούν οι προσωπικές δημιουργίες των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με πτυχές της Ελληνικής Επανάστασης, ενός αναγνωρίσιμου και περιλαμβανόμενου στην διδακτέα ύλη ιστορικού γεγονότος, μέσω της καλλιτεχνικής εικαστικής του αποτύπωσης και μέσω προβληματισμών που άπτονταν περισσότερο της στοχαστικής και της συναισθηματικής εμπλοκής στα ιστορικά γεγονότα. Η προσέγγιση αυτή συγκρινόμενη με την αναμενόμενη πρακτική της παρουσίασής του στο πλαίσιο της εντός σχολικού ωραρίου διδασκαλίας, διευκόλυνε περαιτέρω και την προσέγγιση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σε κλίμα συνεργασίας για την επίτευξη δεδηλωμένων στόχων. Παράλληλα η

συγκεκριμένη προσέγγιση ενισχύσε και τόνωσε την αυτοπεποίθηση των μαθητών αλλά την συναισθηματική τους ανθεκτικότητα.

Η αυτοπεποίθηση των μαθητών ενισχύθηκε επίσης μέσω της συνεργασίας αλλά και παράλληλα μέσω της ατομικής δημιουργίας, καθώς εκτός από δημιουργοί των δικών τους κειμένων κλήθηκαν να πάρουν και τον ρόλο του ερμηνευτή/αναγνώστη στην ολομέλεια και ενισχύθηκε η επικοινωνιακή τους ικανότητα μέσω της συζήτησης γύρω από τα δικά τους έργα αλλά και τα έργα των συμμαθητών τους.

Η διάχυση, που αποτελεί ζητούμενο του μετασυγγραφικού σταδίου και είναι μια διαδικασία δυναμική και συνεχής, συντελέστηκε τόσο με την έκδοση ηλεκτρονικών βιβλίων όσο και με την δημοσίευση στο ιστολόγιο του Ομίλου καθώς επίσης και με συμμετοχή σε διαγωνισμούς επιλεγμένων κειμένων των παιδιών και την παρουσίασή τους σε ημερίδες και σχολικές εορτές. Προωθήθηκε επίσης και ο ψηφιακός γραμματισμός με την συνεχή παρουσία και συνδρομή των ψηφιακών εργαλείων καθώς και η εξ αποστάσεως συνεργασία τόσο μεταξύ μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια της συγγραφής χάρις και στην διαδραστικότητα των συνεργατικών ψηφιακών εγγράφων, η οποία επέτρεψε την συνεχή επικοινωνία με τις εκπαιδευτικούς και την από μέρους τους σταθερή επιμέλεια των κειμένων των μαθητών.

Η εκτέλεση του μικρο-σεναρίου με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφης, κατά την οποία η «διδασκαλία» οφείλει να προσαρμοστεί στο χαρακτήρα, στην ιδιοσυγκρασία και στις ανάγκες του γράφοντος (Waitman, Plucker, 2009) με την τόσο θεωρητική όσο κυρίως βιωματικὴ προσέγγιση της Επανάστασης του 1821 συντέλεσε στον μετασχηματισμό της ιστορικής γνώσης σε προσωπική δημιουργία. Κατ' αυτόν τον τρόπο η δημιουργική μετάπλαση του ιστορικού υλικού εγγράφηκε στην σφαίρα της πρωτότυπης δημιουργίας και σε ένα τοπίο μαστιζόμενο από τις συνεχείς ανθρωπιστικές κρίσεις των ημερών μας εδραίωσε την αγάπη των μαθητών για την ιστορία και την λογοτεχνία. Η στάση αυτή των μαθητών και η ενδυνάμωση της επαφής τους με την συγγραφή, την κριτική ανάγνωση και τον ιστορικό προβληματισμό ελπίζουμε να αποτελέσουν εφόδια για την μετέπειτα κριτική τους στάση ως πολιτών απέναντι σε γεγονότα άδηλα του μέλλοντος, που η ανθρώπινη πείρα αλλά και η ιστορία διδάσκουν ότι παραλληλίζονται με γεγονότα του παρελθόντος.

Συμπερασματικά, η διδακτική αυτή πρόταση αποπειράθηκε όχι μόνο να συγκεράσει την ιστορική γνώση με την ανακαλυπτική μάθηση, την διεπιστημονικότητα και την βιωματικότητα αλλά και, ας επιτραπεί εδώ ένας τολμηρός παραλληλισμός εμπνευσμένος από τις Θέσεις για την Φιλοσοφία της Ιστορίας του Walter Benjamin (Benjamin, 1983), να αντικρίσει την θύελλα χωρίς να λησμονηθούν τα ερείπια.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αεράκη Δ. (2021). Λιμνοθάλασσα από στάχτη. Στο Λαδόπουλος Ευ. - Αλεξίου Γ.Γ. - Χαλιαμπάκα Μ. (επιμ.*), 1821-2021: 200 χρόνια ελεύθερος Βίος*. Θεσσαλονίκη: Μαυρογένης Α.Ε., 38.

Γιανναδάκη Μ. (2021). Πατρίδα μας το μπλε. Στο Λαδόπουλος Ευ. - Αλεξίου Γ.Γ. - Χαλιαμπάκα Μ. (επιμ.), *1821-2021: 200 χρόνια ελεύθερος Βίος*. Θεσσαλονίκη: Μαυρογένης Α.Ε, 45.

Καψωμένος Ε.Γ. (1998). *Ο Σολωμός και η Ελληνική πολιτισμική παράδοση. Ερμηνευτική μελέτη*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

Μποτσάκη Μ. (2021). Διακόσια χρόνια πριν. Στο Λαδόπουλος Ευ. - Αλεξίου Γ.Γ. - Χαλιαμπάκα Μ. (επιμ.), *1821-2021: 200 χρόνια ελεύθερος Βίος*. Θεσσαλονίκη: Μαυρογένης Α.Ε, 59.

Μπριλάκη Ρ. (2021α). Απατηλό Όραμα Ελευθερίας. Στο Αλεβιζάκη Γ. - Νούση Δ. (επίμ.), *Αξίζει να τολμάμε*. Αθήνα: Δήμος Βύρωνα, 69.

Μπριλάκη Ρ. (2021β). Άπιαστη Κόρη. Στο Λαδόπουλος Ευ. - Αλεξίου Γ.Γ. - Χαλιαμπάκα Μ. (επιμ.), *1821-2021: 200 χρόνια ελεύθερος Βίος*. Θεσσαλονίκη: Μαυρογένης Α.Ε, 61.

Μπριλάκη Ρ. (2021γ). Ελευθερίας Αγώνας. Στο Πατραμάνη Μ. - Κασσωτάκη Ειρ. - Πιτσάκη Μ. - Τσακιρέλη Α. - Φιολιτάκη Μ. (επιμ), *Σμιλεύοντας λόγο και τέχνη*. Ηράκλειο: Τυποκρέτα, 132.

Νικολαΐδου, Σ. & Μαυρίδου, Α. & Ρουβάς, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της Δημιουργικής Γραφής για την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις

από τη σχολική πράξη. Στο Θ. Σαμαρά - Εμ. Κουλόγλου - Ι. Σαλονικίδης - Ν. Τζιμόπουλους (Επιμ), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, Άξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη* (σσ. 204-216). Ανακτήθηκε 8/5/2022, από: http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolA/VolA_204_204_216.pdf

Νικολαΐδου Σ. (2016). Η δημιουργική γραφή στο Σχολείο. Στο Σ. Νικολαΐδου (επιμ.), *Η δημιουργική Γραφή στο Σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 103-123.

Πάρχιαου Β. (2021). Κολοκοτρώνης. Στο Πατραμάνη Μ. - Κασσωτάκη Ειρ. - Πιτσάκη Μ. - Τσακιρέλη Α. - Φιολιτάκη Μ. (επιμ), *Σμιλεύοντας λόγο και τέχνη*. Ηράκλειο: Τυποκρέτα, 131.

Ρηγάκη Κ. (2021). Θυσία. Στο Λαδόπουλος Ευ. - Αλεξίου Γ.Γ. - Χαλιαμπάκα Μ. (επιμ.), 1821-*2021: 200 χρόνια ελεύθερος Βίος*. Θεσσαλονίκη: Μαυρογένης Α.Ε, 69.

Ροντάρι Τζ. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, (Γ. Κασαπίδης, Μετάφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σερέφας Σ. (2016). Ο Πίνακας και το Μέλι. Στο Σ. Νικολαΐδου (επιμ.), *Η δημιουργική Γραφή στο Σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 37-42.

Σουλιώτης Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες πλεύσεως (βιβλίο εκπαιδευτικού)*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης.

Σπυριδάκη Στ. (2021α). Μαρμάρινες Καρδιές. Στο Αλεβιζάκη Γ. - Νούση Δ. (επίμ.), *Αξίζει να τολμάμε*. Αθήνα: Δήμος Βύρωνα, 78.

Σπυριδάκη Στ. (2021β). Φρόνημα Αδούλωτο. Στο Πατραμάνη Μ. - Κασσωτάκη Ειρ. - Πιτσάκη Μ. - Τσακιρέλη Α. - Φιολιτάκη Μ. (επιμ), *Σμιλεύοντας λόγο και τέχνη*. Ηράκλειο: Τυποκρέτα, 135-136.

Ξενόγλωσση

Agamben G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi

Benjamin W. (1983). *Θέσεις για τη Φιλοσοφία της Ιστορίας - Ο Σουρεαλισμός - Για την Εικόνα του Προυστ*, (Μ. Παράσχης Μετάφρ). Αθήνα: Ουτοπία.

Instance D. - Kools M. (2013). OECD on Technology and Education: innovative learning environments as an integrating framework. *European Journal of Education*, τ. 48, 43-57.

Kitromilides P. - Tsoukalas C. (2021). *The Greek Revolution*. London: Harvard University Press.

Waitman G.R. - Plucker J.A. (2009). Teaching Writing by Demithologizing Creativity. Στο S. B.Kaufman - J.C. Kaufman, *The Psychology of Creative Writing*. New York: Cambridge Univesity Press, 287- 315.

Β20. Εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την αειφορία

ΚΛΙΜΑΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ποιμενίδης Δημήτριος
Μεταδιδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ιωαννίδου Γεωργία
Υπ**.** Διδακτόρισσα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ποιμενίδου Σοφία
Κοινωνική Λειτουργός

Περίληψη

Ο κλιματικός γραμματισμός των μαθητών/τριών στο δημοτικό σχολείο διαφέρει σημαντικά ανά περιοχή και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρά τις γνώσεις των μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου για την κλιματική αλλαγή, η κατανόηση των αιτιών, των συνεπειών και των στρατηγικών μετριασμού συχνά είναι περιορισμένη. Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, τόσο στη τυπική όσο και στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Η βιβλιογραφική επισκόπηση του 2024, βασισμένη σε μελέτες πεδίου της τελευταίας δεκαετίας, καταδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες έχουν περιορισμένο κλιματικό γραμματισμό, με παρανοήσεις σε βασικές έννοιες και διαφοροποιημένη κατανόηση ανάλογα με την ηλικία, τους γονείς και τις πηγές πληροφόρησης. Παρά την αυξημένη ευαισθητοποίηση και διάθεση για δράση, η κατανόηση και εφαρμογή των στρατηγικών άμβλυνσης της κλιματικής κρίσης διαφέρει ανάλογα με το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η ανάγκη για εκπαιδευτική παρέμβαση είναι επιτακτική, με επιμόρφωση δασκάλων, κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και πολιτισμικά προσαρμοσμένες στρατηγικές που να ανταποκρίνονται στις τοπικές συνθήκες.

Λέξεις κλειδιά: κλιματικός γραμματισμός, ανασκόπηση μελετών, γνώσεις, απόψεις

1. Εισαγωγή

Ο κλιματικός γραμματισμός των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου είναι μια κρίσιμη παρούσα συνθήκη και αναγκαία μελλοντική πτυχή που απαιτεί εξαιρετική προσοχή και βελτίωση. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου συχνά έχουν περιορισμένες γνώσεις και προβαίνουν σε παρανοήσεις σχετικά με την κλιματική αλλαγή, συμπεριλαμβανομένων των αιτιών, των συμπτωμάτων, των επιπτώσεων και των προσπαθειών για τον μετριασμό της (Sutinah et al., 2024; Harker-Schuch, 2022). Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και οι δράσεις, βασισμένες σε επιστημονικά βήματα, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη βελτίωση των επιστημονικών γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών σχετικά με την κλιματική αλλαγή, οδηγώντας σε σημαντική αύξηση γνώσεων ως προς την κατανόηση των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής (Boaventura et al., 2021). Είναι σημαντικό να εισαχθούν οι μαθητές σε διάφορες πτυχές και διαστάσεις της αειφόρου ευαισθητοποίησης σχετικά με την κλιματική αλλαγή στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου για την προώθηση υψηλού επιπέδου ευαισθητοποίησης και ανάληψης δράσεων, ειδικά όσον αφορά τις γνώσεις και τις περιβαλλοντικές διαστάσεις αυτών (Sutinah et al., 2023). Οι προσπάθειες εκπαίδευσης των μαθητών αναφορικά με τον κλιματικό γραμματισμό μπορούν να επηρεάσουν θετικά την φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά τους και να τους βοηθήσουν να

κατανοήσουν τον δικό τους ρόλο στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της κλιματικής αλλαγής (Srivastava, 2024).

Αναγνωρίζοντας την ανάγκη εκπαίδευσης των μικρών μαθητών σχετικά με την κλιματική αλλαγή, υπάρχει συνεχής συζήτηση σχετικά με την κατάλληλη ηλικία και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την εισαγωγή της στην εκπαίδευση (Mijung & Qingna, 2024). Αρχικά, είναι σημαντική η ενεργός συμμετοχή μαθητών δημοτικού σε συζητήσεις για το κλίμα. Ως πρώτη εισαγωγική διδακτική προσέγγιση υπό την έννοια μιας πρώτης πληροφόρησης, μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαφόρων καινοτόμων προσεγγίσεων. Η χρήση διαλόγων που βασίζονται στην έρευνα, οι οποίοι περιλαμβάνουν προβλήματα και διαφωνίες στον πραγματικό κόσμο, μπορεί να προωθήσει τη ενεργοποίηση των μαθητών και την κοινωνική τους συμμετοχή (Steffensen et al., 2022). Επιπλέον, η ενσωμάτωση παιδαγωγικών τεχνικών και ποικίλων επιστημών, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν γνωστικό υπόβαθρο, να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και να προωθήσουν μια μεταμορφωτική εμπειρία σχετικά με την κλιματική αλλαγή (Herric et al., 2022). Ακόμα, η χρήση επιτραπέζιων εκπαιδευτικών παιχνιδιών και παιχνιδοποιημένων εφαρμογών μπορεί να ενισχύσει τον αλφαβητισμό και την ευαισθητοποίηση για την κλιματική αλλαγή μεταξύ των μαθητών, καθιστώντας τη μάθηση για πολύπλοκα θέματα, όπως η κλιματική αλλαγή, πιο διαδραστική και ελκυστική (Dela-Cruz et al., 2024; Gabriel & Schmölzer, 2022). Συνδυάζοντας αυτές τις μεθόδους, αλλά και άλλες ευρύτερα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα ολοκληρωμένο και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης που ενθαρρύνει τους μαθητές δημοτικού να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις και συζητήσεις για την κλιματική αλλαγή, ενισχύοντας το αίσθημα ευθύνης και ενδυνάμωσης στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Οι βιωματικές δραστηριότητες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη της εκπαίδευσης για την κλιματική αλλαγή, εμπλέκοντας τους συμμετέχοντες σε διαδραστικές μαθησιακές εμπειρίες που ενισχύουν την κατανόηση και την ευαισθητοποίηση για περιβαλλοντικά ζητήματα. Αυτές οι δραστηριότητες, όπως επισημαίνονται σε διάφορες ερευνητικές εργασίες (Croak & Walker, 2024; Kalivitis et al., 2023; Nantsou & Tombras, 2022; Suarez-Fontes et al., 2023), παρέχουν απτή προσέγγιση για τη μετάδοση περίπλοκων κλιματικών εννοιών, όπως η μεταφορά θερμότητας, οι αλλαγές της ατμοσφαιρικής σύνθεσης, το φαινόμενο του θερμοκηπίου κά. Συμμετέχοντας μαθητές και δάσκαλοι σε πειράματα και επιδείξεις, χρησιμοποιώντας απλά υλικά όπως θερμόμετρα, προσομοιώσεις έκλυσης CO^2 και περιβαλλοντικά δεδομένα, μπορούν να παρατηρήσουν άμεσα τις επιπτώσεις των ανθρώπινων ενεργειών στο κλίμα του πλανήτη. Μέσω αυτών των διαδραστικών εμπειριών, οι συμμετέχοντες όχι μόνο κατανοούν τις επιστημονικές αρχές αλλά αναπτύσσουν επίσης μια βαθύτερη περιβαλλοντική συνείδηση, ενισχύοντας μια κουλτούρα έρευνας και περιβαλλοντικής διαχείρισης στα σχολεία και στις κοινότητες.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, επιπρόσθετα, η αφήγηση μπορεί να είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την εκπαίδευση σχετικά με την κλιματική αλλαγή, κάνοντας το θέμα πιο ελκυστικό και κατανοητό. Η έρευνα δείχνει ότι η ενσωμάτωση επιστημονικών ιστοριών με στόχους αειφορίας μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα και τη μαθησιακή διαδικασία – μάθηση (Asli et al., 2023). Επιπλέον, η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών και κόμικς μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν πολύπλοκες έννοιες που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή με διασκεδαστικό και διαδραστικό τρόπο (Idil & Kocak, 2024; Alp & Coskun Onan, 2023). Επιπλέον, η συμμετοχή των μαθητών σε συζητήσεις και δραστηριότητες ζωγραφικής που επικεντρώνονται σε θέματα που σχετίζονται με το κλίμα μπορεί να ενισχύσει την κριτική συνειδητοποίηση και κατανόηση της κλιματικής αλλαγής από νεαρή ηλικία (Mijung & Qingna, 2024). Συνδυάζοντας αποτελεσματικά στοιχεία παρουσίασης, όπως αφηγήσεις, γραφικά και δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ιστορίες δεδομένων που όχι μόνο ενημερώνουν αλλά και οδηγούν σε αλλαγές συμπεριφοράς και εμπνέουν για ανάληψη δράσης (Pardo et al., 2023).

Οι αποτελεσματικές στρατηγικές για την προώθηση του κλιματικού γραμματισμού και της αειφορίας στα προγράμματα σπουδών του δημοτικού σχολείου περιλαμβάνουν την υιοθέτηση προσεγγίσεων με επίκεντρο το παιδί και με προσανατολισμό στα προβλήματα που ενσωματώνουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το τοπικό περιβάλλον στη μαθησιακή διαδικασία (Yi-Huang, 2024). Η χρήση παιγνιωδών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία εννοιών βιωσιμότητας μπορεί να

χρησιμεύσει ως ελκυστικό εργαλείο για τους μαθητές, ενισχύοντας τους προβληματισμούς σχετικά με την κοινωνικο-περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση στην καθημερινή ζωή (Meissner Moraes et al., 2024). Η ενσωμάτωση περιβαλλοντικών δράσεων, προσαρμοσμένων για μικρά παιδιά, όπως οι πρωτοβουλίες ανακύκλωσης, μπορεί να ενσταλάξει νωρίς βιώσιμες συμπεριφορές, τονίζοντας τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την προώθηση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης (Sihvonen et al., 2023). Επιπλέον, η παιγνιώδης διδασκαλία, μέσω εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών, μπορεί να ενισχύσει τον γραμματισμό και την ευαισθητοποίηση για την κλιματική αλλαγή μεταξύ των μαθητών (Dela - Cruz et al., 2024). Τέλος, η ενασχόληση των μαθητών/τριών μέσω της παιχνιδιοποίησης (gamification) είναι πολλά υποσχόμενη ως προς την ενίσχυση του γραμματισμού μαθητών/τριών για το κλίμα, υποδηλώνοντας ότι οι διαδραστικές μέθοδοι μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση, την εμπλοκή και την ενεργό αποτελεσματική συμμετοχή (Gabrova, 2022). Αυτές οι στρατηγικές είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη μιας γενιάς περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένων και αειφορικά σκεπτόμενων πολιτών που είναι καλά εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της κλιματικής αλλαγής (Siraj-Blatchford & Willets, 2023).

2. Κυρίως μέρος

Η παρούσα μελέτη - βιβλιογραφική ανασκόπηση - στοχεύει να διαπραγματευτεί, να παρουσιάσει και να συζητήσει τα αποτελέσματα υλοποιημένων κοινωνικών ερευνών που επικεντρώνονται στον κλιματικό γραμματισμό μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου και να αναδείξει πιθανά θετικά στοιχεία στο πεδίο αυτό αλλά και πιθανές παρανοήσεις και ελλείμματα που χρήζουν τεκμηρίωσης και εκπαιδευτικής εστίασης για υλοποίηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ενίσχυση του κλιματικού γραμματισμού μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αναζήτηση των διαστάσεων, επίσης, στοχεύει να αναδείξει περιοχές οι οποίες θα μπορούσαν να διερευνηθούν και να συσχετιστούν με πιθανές διδακτικές προσεγγίσεις βελτίωσης του αντίστοιχου πεδίου, προσαρμογής του προγράμματος σπουδών, ενίσχυσης του υπόβαθρου και της προπαρασκευής των εκπαιδευτικών αλλά και του ρόλου των γονέων σε συνεργασία και συνάρτηση με το σχολείο στο πεδίο της τυπικής σχολικής δημοτικής εκπαίδευσης.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μελέτη αυτή αφορά στην συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών που στηρίχτηκαν σε κριτήρια που αφορούν στα εξής: α). Η χρονολόγηση της υλοποίησης των ερευνών να είναι μεταγενέστερη του 2010, β). Να περιλαμβάνει έγκριτες και δημοσιευμένες μελέτες σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά (έντυπα ή ηλεκτρονικά, ελληνικά και διεθνή), γ). Να αφορά σε μελέτες πεδίου-έρευνες που επικεντρώνονται στον κλιματικό γραμματισμό μαθητών δημοτικού σχολείου (ηλικιακές ομάδες παιδιών 6 έως 12 ετών), δ). Οι μελέτες να έχουν υλοποιηθεί σε δημόσια δημοτικά σχολεία στα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που ανήκουν, ε). Στην αναζήτηση μελετών με χρήση λέξεων κλειδιών όπως κλιματικός γραμματισμός, κλιματική παιδεία, κλιματική αλλαγή, κλιματική κρίση, μαθητές δημοτικού σχολείου και κλιματικός γραμματισμός, πρότζεκτ κλιματικού γραμματισμού παιδιών δημοτικού σχολείου, μέθοδοι διδασκαλίας και κλιματικός γραμματισμός μαθητών δημοτικού σχολείου κ.ά. Κατά την αναζήτηση ως προς την βιβλιογραφία, ελληνική και ξένη, χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιοι όροι σε αντίστοιχη μετάφραση. Οι μελέτες που λήφθηκαν υπόψη για την παρούσα εργασία, αφορούν αποκλειστικά ως ομάδα στόχο της μελέτης αυτής μαθητές / τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος είναι η σύνοψη, η ανάλυση και παρουσίαση έγκυρων πληροφοριών που προκύπτουν από τις μελέτες αυτές αναφορικά με το βαθμό και τις διαστάσεις του κλιματικού γραμματισμού σε παιδιά σχολικής εκπαίδευσης διαφορετικών χωρών.

Ο κλιματικός γραμματισμός των παιδιών είναι σήμερα το πιο δυναμικό μέσον ρύθμισης μιας πιο οικολογικής και φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς αυριανών πολιτών που μπορεί να προσφέρει οργανωμένα κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ανά τον κόσμο για την απομείωση των

αποτελεσμάτων της κλιματικής κρίσης (Mijung & Qingna, 2024; Srivastava, 2024; Rubinim et al., 2023).

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών αποκλείστηκαν: α. έρευνες που αφορούσαν σε παιδιά προσχολικής, γυμνασιακής, λυκειακής και νέους πανεπιστημιακής (κατά τη διάρκεια των σπουδών τους) εκπαίδευσης, β. μελέτες που δεν υλοποιήθηκαν με ερωτηματολόγια (ερωτήσεων ανοιχτού, κλειστού, πολλαπλού τύπου, άρνησης ή κατάφασης, κλίμακας και πολλαπλών επιλογών) αλλά με επισκόπηση και παρατήρηση (λόγω αποκλεισμού παρερμηνειών του παρατηρητή), γ. μελέτες που πληρούσαν ως ελάχιστο δείγμα συμμετεχόντων μαθητών/τριών τους 25 (με βάση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τουλάχιστον 1 τμήμα ανά τάξη), δ. μελέτες που παρουσιάζουν τελική αποτίμηση επαγωγικά μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων έτερης ομάδας μαθητών / τριών.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Με βάση τα κριτήρια αποκλεισμού, καταλήξαμε σε 6 έρευνες (Πίνακας 1) που αποτελούν δημοσιευμένα άρθρα σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά. Οι έρευνες της ανάλυσης έχουν διεξαχθεί σε χώρες του εξωτερικού ενώ λήφθηκαν υπόψη αυτές που έχουν ως δείγμα ελάχιστο αριθμό 50 μαθητών (με βάση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα 2 τμήματα ανά ηλικιακή ομάδα / τάξη). Πρόκειται για ποσοτικές μελέτες με χρήση ερωτηματολογίου σε παιδιά. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα βασικά στοιχεία αυτών των μελετών.

Πίνακας 1: Στοιχεία των ερευνών της ανασκόπησης

ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΕΤΟΣ	ΕΙΔΟΣ	ΧΩΡΑ	ΠΗΓΗ	ΣΥΜΜ/ΝΤΕΣ	ΗΛΙΚΙΑ/ΤΑΞΗ	ΕΡΩΤΗΜ/ΛΟΓΙΟ
Sutinah et al.	2023	descriptive quantitative	Java island, Indonesia	Μαθητές/τριες	1410	$4^{η}$, $5^{η}$, $6^{η}$	Likert scale
Gunamantha & Dantes	2019	descriptive quantitative	Buleleng District, Bali, Indonesia	Μαθητές/τριες	153	$4^{Η}η$, $5^{η}$, $6^{η}$	True - False
Ramos et al.	2023	descriptive quantitative	Portugal	Μαθητές/τριες	245	$4^{Η}η$, $5^{η}$, $6^{η}$	Likert scale / open response/ multiple choices
Gul & Yesđlyurt	2011	descriptive quantitative	Indonesia	Μαθητές/τριες	120	N.A	Likert scale & True - False
Leščešen, Basarin & Vujičić	2023	descriptive quantitative	Serbia	Μαθητές/τριες	632	$5^{η}$, $6^{η}$, 7^{h}, 8^{h}	Likert scale / open response/ multiple choices
Seongun et al.	2023	qualitative and quantitative	Korea & Indonesia	Μαθητές/τριες	3589 (1079 Korean, 2507 Indonesian)	$4^{Η}η$, $5^{η}$, $6^{η}$	Online questioning tool

Στην έρευνα των Sutinah et al., (2023), οι μαθητές δημοτικού σχολείου στο νησί Java της Ινδονησίας έχουν γνώσεις, περιορισμένες σε κάποιο βαθμό και πολλές παρανοήσεις για την κλιματική αλλαγή, υποδηλώνοντας τον χαμηλό κλιματικό γραμματισμό και την ανάγκη εστίασης στην αύξησή του, καθώς η ρητή μάθηση και η ευαισθητοποίησης των παιδιών σχολικής ηλικίας για την κλιματική αλλαγή είναι ζωτικής σημασίας σε αυτό επίπεδο. Αναφέρουν τις ανθρώπινες δραστηριότητες ως μια από τις κύριες αιτίες, έχουν λανθασμένες αντιλήψεις ως προς τα θερμοκηπιακά αέρια που επιδεινώνουν την κατάσταση, αναφέρουν τις καταστροφικές ξηρασίες και τις έντονες βροχοπτώσεις, ασταθείς καιρικές συνθήκες, αύξηση της θερμοκρασίας του θαλασσινού νερού και της στάθμης της θάλασσας, το λιώσιμο των πολικών πάγων, ζημιές σε κοραλλιογενείς

υφάλους, πολλές ασθένειες, ατμοσφαιρική ρύπανση κ.λπ. Ωστόσο το περιθώριο επικαιροποίησης γνώσεων παραμένει σχετικά υψηλό.

Στη μελέτη των Gunamantha & Dantes (2019), καταδεικνύεται ότι η πλειονότητα των παιδιών εμφανίζει μέτρια επίπεδα κατανόησης βασικών εννοιών, επιπτώσεων, μετριασμού και προσαρμογής, ενώ η κατανόηση των αιτιών της κλιματικής αλλαγής κρίνεται ανεπαρκής παρουσιάζοντας κενά, ενώ σε επίπεδο στάσεων αλλά και στη διάθεση/συμπεριφορά τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Κρίνεται αναγκαία η βελτίωση του κλιματικού γραμματισμού των παιδιών μέσω διδακτικών στρατηγικών, χρήσης σχετικού υλικού για την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης σχετικά με δράσεις μετριασμού της κλιματικής αλλαγής και την προσαρμογή από την νεαρή ηλικία.

Σε μελέτη στην Πορτογαλία των Ramos et al., (2023) τα ευρήματα αντίστοιχης μελέτης αποκαλύπτουν γενική ανησυχία των παιδιών για την εξέλιξη του κλίματος αλλά με γνωστικές ελλείψεις ως προς τις παραμέτρους/εκφάνσεις ενίσχυσής του οι οποίες και το επιδεινώνουν ως φαινόμενο. Επίσης, μεγαλύτερα παιδιά κατανοούν καλύτερα το φαινόμενο, ενώ και το επίπεδο γνώσεων των γονέων των παιδιών της μελέτης συνδέεται θετικά με το βαθμό γνώσης των παιδιών σε μια πιο οικοκεντρική τάση. Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται η δυναμική της τηλεόρασης ως πηγή ενημέρωσης για αντίστοιχα ζητήματα.

Η μελέτη των Gul & Yesđlyurt (2011), καταγράφει πολλές παρανοήσεις που διακατέχουν παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο του θερμοκηπίου και την τρύπα του Όζοντας, αλλά και τις επιδράσεις αυτών στην καθημερινότητα του ανθρώπου, καταδεικνύοντας ότι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ανεπαρκείς γνώσεις και πολλές παρανοήσεις για αντίστοιχα ζητήματα. Η μελέτη αναφέρει ότι είναι αναγκαία η αύξηση της έγκυρης και ορθής πληροφόρησης και ενημέρωσης των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών που τα υποστηρίζουν διδακτικά με κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα, χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και οργανωμένη πληροφόρηση μέσα από ποικίλες πηγές πληροφόρησης που θα άρουν τις πιθανές παρανοήσεις προερχόμενες από την τηλεόραση, το διαδικτύου, το ραδιοφώνου κ.ά.

Στην έρευνα των Leščešen, Basarin & Vujičić (2023), παρά το γεγονός ότι το 96,6% γνωρίζει το φαινόμενο, αναμένει να έχει σημαντικό αντίκτυπο στον άνθρωπο μέσω πλημμυρών (90%), αλλά και ξηρασιών (85%) και αύξησης της θερμοκρασίας του περιβάλλοντος (85%), η κατανόηση του ζητήματος και οι στάσεις των παιδιών ποικίλλουν, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ολοκληρωμένη εκπαίδευση για το κλίμα στα σχολεία. Επίσης, τα σχολεία (35,10%), η τηλεόραση(30,10%) και το διαδίκτυο (14,90%) είναι βασικές πηγές πληροφόρησής τους.

Στην συγκριτική μελέτη των Seongun et al., (2023) σε μαθητικούς πληθυσμούς της Κορέας και της Ινδονησίας φαίνεται ότι, αν και οι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από τις δύο χώρες παρουσιάζουν υψηλή επίγνωση της κλιματικής αλλαγής, η ευαισθητοποίηση των παιδιών ως προς την αλλαγή του κλίματος διαφέρει σημαντικά μεταξύ Κορεατών και Ινδονήσιων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Ινδονήσιοι μαθητές φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα σε τομείς δράσεων, ανησυχιών, πεποιθήσεων, εστίασης/προσοχής και πολιτικής, ενώ οι Κορεάτες μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση των αιτιών και των αποτελεσμάτων που αφορούνστην αλλαγή του κλίματος. Αυτά τα ευρήματα όχι μόνο μας προκαλούν να ξανασκεφτούμε τις δικές μας εκπαιδευτικές στρατηγικές αλλά και υπογραμμίζουν τον κρίσιμο ρόλο των πολιτισμικών πλαισίων για τη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης και παιδείας ευρύτερα.

3. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση μπορεί να υποστηρίξει τους/τις μαθητές/τριες με πολλούς τρόπους ώστε να συμμετάσχουν και να υποστηρίξουν αειφορικές πρακτικές, καθώς, γενικά, δεν αναμένεται να επιλύσουν μόνοι τους αυτές τις περίπλοκες προκλήσεις, (White et al., 2023) οι οποίες είναι γενικά δύσκολο να γίνουν απόλυτα κατανοητές ακόμη και από ενήλικες. Η εκπαίδευση για το κλίμα και το περιβάλλον μπορεί να εξυπηρετήσει πολλούς σκοπούς, τωρινούς και μελλοντικούς, καθώς οι μαθητές ευαισθητοποιούνται για το κλίμα και την αειφορία. Εκπαιδεύοντας γενιές που είναι ενημερωμένες, ευαισθητοποιημένες υπεύθυνες και κριτικά σκεπτόμενες,, μπορούμε να έχουμε

καλύτερη αντιμετώπιση τόσο των παρόντων όσο και των μελλοντικών κλιματικών και περιβαλλοντικών προκλήσεων.

Οι παραπάνω μελέτες προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τον κλιματικό γραμματισμό των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διαφορετικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αναδεικνύοντας σημαντικά θέματα και προκλήσεις που απαιτούν αντιμετώπιση.

Οι μαθητές παρουσιάζουν σημαντικά κενά γνώσης, ιδίως όσον αφορά τις αιτίες και τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, ενώ επικρατούν παρανοήσεις σχετικά με το φαινόμενο του θερμοκηπίου και την τρύπα του όζοντος. Συχνά συγχέονται οι έννοιες και οι διαδικασίες, κάτι που υποδηλώνει την ανάγκη για στοχευμένη εκπαίδευση. Οι παρανοήσεις αυτές δεν περιορίζονται μόνο σε ένα γεωγραφικό πλαίσιο, αλλά παρατηρούνται σε όλες τις μελέτες, τονίζοντας την καθολικότητα του προβλήματος.

Επιπλέον, οι διαφορές στις γνώσεις, τις αντιλήψεις και στο πολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών είναι σημαντικές. Στην Ινδονησία, τα παιδιά έχουν υψηλή ευαισθητοποίηση και ανησυχία για την κλιματική αλλαγή, αλλά περιορισμένες γνώσεις για τις αιτίες της. Αντίθετα, στην Κορέα, τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τις αιτίες και τις συνέπειες, αλλά είναι λιγότερο εστιασμένα σε δράσεις (Sutinah et al.. 2023; Seongun et al., 2023). Ηλικιακοί και κοινωνικοί παράγοντες, επίσης είναι ένα κρίσιμο ζήτημα. Στην Πορτογαλία, οι γνώσεις των γονέων φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα την οικοκεντρική στάση και το επίπεδο κατανόησης των παιδιών. Ηλικιακά, μεγαλύτερα παιδιά κατανοούν καλύτερα το πρόβλημα, ενώ τα μικρότερα δείχνουν πιο συναισθηματική προσέγγιση. Στη, Σερβία, φαίνεται ότι καταγράφεται υψηλό επίπεδο ανησυχίας (96,6%) για τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής αλλά υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις ως προς την υλοποίηση πρακτικών πεδίου.

Σε όλες τις μελέτες καταγράφεται η ανάγκη ενίσχυσης του κλιματικού γραμματισμού μέσω εκπαιδευτικών στρατηγικών που εστιάζουν στην κατανόηση βασικών εννοιών και στις πρακτικές εφαρμογές, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να μεταδίδουν τις πληροφορίες με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα και η ανάγκη παροχής ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού που θα βοηθήσει στην άρση παρανοήσεων και στην ενίσχυση της ορθής επιστημονικής κατανόησης.

Γενικά, παρά τις ελλιπείς τους γνώσεις, οι μαθητές εκφράζουν ευρύτερη ανησυχία για την κλιματική αλλαγή, δείχνουν θετική στάση απέναντι σε δράσεις μετριασμού και προσαρμογής και ανησυχία για τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής. Η διάθεσή τους για προσαρμογή συμπεριφορών και δράσεις μετριασμού, όπως η μείωση της ρύπανσης, αποτελεί θετικό δείκτη για το μέλλον. Η ενίσχυση αυτής της προδιάθεσης μέσα από την εκπαίδευση και την εμπλοκή τους σε περιβαλλοντικά προγράμματα είναι εξαιρετικά κρίσιμη. Η έλλειψη γνώσεων για την κλιματική αλλαγή συνυπάρχει με την αυξημένη ευαισθητοποίηση και διάθεση των παιδιών για δράση. Ωστόσο, η αντιμετώπιση των κενών απαιτεί α. ενσωμάτωση κλιματικής εκπαίδευσης στα σχολικά προγράμματα σπουδών, με έμφαση σε διεπιστημονικές προσεγγίσεις, αύξηση της ποιότητας της πληροφόρησης από τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς φορείς, πολιτισμικά προσαρμοσμένες στρατηγικές, οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες.

Τέλος, η εκπαίδευση, μέσω και της παιχνιδοποίησης την εποχή της τεχνητής νοημοσύνης, μπορεί να αποτελέσει τον καταλύτη για τη δημιουργία μιας γενιάς πολιτών που θα κατανοούν τις προκλήσεις της κλιματικής αλλαγής και θα αναλαμβάνουν δράση για τη αειφόρο ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Aliyu, H., Ebikabowei, M., & Kola, A. J. (2023). Problem-BasedLearning in Remote Learning Scenario Utilizing Climate Change Virtual Reality Video in Mobile Application to Train Critical Thinking. *International Journal of Essential Competencies in Education, 2*(2), 144–159. https://doi.org/10.36312/ijece.v2i2.1612

Alp, G., & Coskun Onan, B. (2023). Using comics for climate change in science education: students' solutions and aesthetic subtleties. *Journal of Baltic Science Education, 22*(2), 215-231. https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.215

Asli, S., Safi, Z., Shehadeh-Nasser, A., Hofstein, A., Hugerat, & M. (2023). Learning styles of a story about sustainability: their effect on the level of questioning of students in primary education. *Journal of Baltic Science Education, 22*(6), 1011-1024. https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.1011

Boaventura, D., Neves, A. T., Santos, J., Pereira, P. C., Luís, C., Monteiro, A. J., Cartaxana, A., Hawkins, S. J., Caldeira, M. F., & Ponces de Carvalho, A. (2021). Promoting Ocean Literacy in Elementary School Students Through Investigation Activities and Citizen Science. *Frontiers in Marine Science*. https://doi.org/10.3389/fmars.2021.675278

Croak, A. and Walker, G. J. (2024). Hands-on climate engagement: principles for effective hands-on activities and demonstrations. *Journal of Science Communication 23*(03). https://doi.org/10.22323/2.23030803

Dela - Cruz, M. J., Dela-Guardia, N. G., Jamandra, N., Del-Mundo, E. & Lee, S. (2024). Make it green: An educational board game on solutions for climate change for grade 7 students. *Journal of STEAM Education, 1*, 10-38. https://doi.org/10.55290/steam.1349238

EGU General Assembly. (2022). *Defining climate literacy: Developing a working definition on what it means to be climate literate*, Vienna, Austria, 23–27 May 2022, EGU22-2302, https://doi.org/10.5194/egusphere-egu22-2302

Gabriel, S., & Schmölzer, B. (2022). Climate4Kids – A Gamified App Teaching about Climate Change. *Proceedings of the 16th European Conference on Games Based Learning, 16*(1), 236-243. https://doi.org/10.34190/ecgbl.16.1.356

Gabrova, L. (2022). Children – Gamification – Climate Literacy. *Profesionalno obrazovanie, 24*(5), 473-485. https://doi.org/10.53656/voc22-512igra

Gunamantha, M., & Dantes, N. (2019). Climate Change Literacy of Elementary School Students in Buleleng District, Bali Province, Indonesia. *Journal of Physics Conference. Serries, 1254,* 012051. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1254/1/012051

Herrick, I. R., Lawson, M. A., & Matewos, A. M. (2022).Through the eyes of a child: exploring and engaging elementary students' climate conceptions through photovoice. *Educational and Developmental Psychologist*, *39*(1), 100-115. https://doi.org/10.1080/20590776.2021.2004862

Howard-Jones, P., Warren-Lee, N., & Aldred, C. (2023). Using evaluation data to inform climate education practice. *Applied Environmental Education & Communication*, *22*(3–4), 177–192. https://doi.org/10.1080/1533015X.2023.2268107

Idil, S., & Kocak, O. (2024). The reflections of the "stop climate change digital game" on primary school students' learning about climate change. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH), 10*(1), 18-31. https://doi.org/10.55549/jeseh.1417905

Kalivitis, N., Stavrou, D., Vrekoussis, M., Levrini, O., Tasquier, G., Riuttanen, L., Ginoudi, A., Bellentani, G., Mavromanolakis, G., & Kanakidou, M. (2023). *Education for climate change - Utilizing atmospheric research facilities*, EGU General Assembly 2023, Vienna, Austria, 24–28 Apr 2023, EGU23-16704, https://doi.org/10.5194/egusphere-egu23-16704

Leščešen, I., Basarin, B., & Vujičić, M. D. (2024). What do they know? Is Climate Change Education Necessary in Primary Schools in Serbia. *Geographica Pannonica*, *28*(2), 85-103. https://doi.org/10.5937/gp28-48045

Meissner Moraes, J., dos Santos Napoleão, D. A., & Kondracki de Alcântara, M. A. (2024). Playful activities for teaching sustainability in primary school through education 5.0. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, *10*(3), 89-100. https://doi.org/10.46827/ejse.v10i3.5319

Mijung, K., & Qingna, J. (2024). 9-10-Year-Old Children's Understanding of Climate Change. *International journal of elementary education, 13(*1), 13-22 https://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20241301.13

Nantsou, T. P., & Tombras, G. S. (2022). STEM Lab on Climate Change with Simple Hands-on Experiments, *2022 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, Tunis, Tunisia, 249-256, https://doi.org/10.1109/EDUCON52537.2022.9766619

Pardo, J. L., Guirlet, M., Alwash, A., De Vevey, V., Blanco, D. N., Sabatini Choquard, L., & Schneider, R. (2023). One Dataset – Three Stories: Data Storytelling for Climate Change Awareness. *Proceeding 27th International Conference Information Visualisation (IV),* Tampere, Finland, 2023. 194-197. https://doi.org/10.1109/iv60283.2023.00042

Ramos, R., Rodrigues, M. J., & Rodrigues, I. (2023) Children's Perception of Climate Change in North-Eastern Portugal. *Societies, 13,* 6. https://doi.org/10.3390/soc13010006

Rubinim B., Dwi Pursitasari, I., Suriansyah, M. I., Ramadhanti, G, N., & Rachman, I. (2023). Improving Students' Eco-literacy through the Development of Electronic Interactive Teaching Materials on Climate Change. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA, 9*(2), 288-308. https://doi.org/10.30870/jppi.v9i2.20051

Seongun, K., Sungman, L., Kwangho, L., Ari, W., & Soyoung, Y. (2024). Climate Change Awareness Differences Among Primary School Students in Korea and Indonesia. *Journal of Baltic Science Education, 23*(3), 476-494. https://doi.org/10.33225/jbse/24.23.476

Sihvonen, P., Lappalainen, R., Herranen, J., & Aksela, M. (2024). Promoting Sustainability Together with Parents in Early Childhood Education. *Education Sciences, 14*, 541. https://doi.org/10.3390/educsci14050541

Siraj-Blatchford, J., & Willets, N. (2023). The integration of sustainability education into child-centred practice at Wareham Tops day nursery. *Early Years Educator, 23*(21), 29-33. https://doi.org/10.12968/eyed.2023.23.21.29

Srivastava, V. (2024). Study of climate literacy and pro-environmental behavior amongst students. *Citizenship, Social and Economics Education*, *23*(1), 31-46. https://doi.org/10.1177/14788047241246806

Steffensen, L., Johnsen-Høines, M., & Hauge, K. H. (2022). Using inquiry-based dialogues to explore controversial climate change issues with secondary students: An example from Norway. *Educational Philosophy and Theory*, *55*(10), 1181–1192. https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2144221

Suarez-Fontes, A., Almeida-Silva, J., Fontes, S., dos Santos Silva, S. & Vannier-Santos, M. (2022) Climate Changes: Fact or Fake? Low-Cost Hands-On Experiments to Verify It. *Creative Education*, *13*, 3642-3662. https://doi.org/10.4236/ce.2022.1311232

Sutinah, C., Syaodih, E., Widodo, A., & Muslim, M. (2024). How Much Do Elementary School Students Know About Climate Change? A Report from Java's Primary School Students. *KnE Social Sciences, 9*(13), 293–302. https://doi.org/10.18502/kss.v9i13.15930

Sutinah, C., Widodo, A., Muslim, M., & Syaodih, E. (2023). Sustainable Awareness About Climate Change on Elementary School Pupils' Perspective: What Wonderful Finding!. *Al Ibtida: jurnal pendidikan guru MI, 10*(1), 53-62. https://doi.org/10.24235/al.ibtida.snj.v10i1.13037

White, P., Ardoin, N. M., Eames, C., & Monroe, M. C. (2023). *Agency in the Anthropocene: Supporting document to the PISA 2025* Science Framework, OECD Education Working Papers, No. 297, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/8d3b6cfa-en

Yi-Huang, S. (2024). Children's learning for sustainability in social studies education: a case study from Taiwanese elementary school. *Frontiers in Education, 9* https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1353420

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΖΩΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κουτρούμπας Αθανάσιος
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ02 Αν. Αττικής

Περίληψη

Ο προβληματισμός για τη σχέση ανθρώπου-ζώων και φυσικού περιβάλλοντος είναι πιο επίκαιρος από ποτέ, καθώς οι περιβαλλοντικές προκλήσεις και η κακοποίηση ζώων αυξάνονται. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση για τα δικαιώματα των ζώων αναδεικνύεται σε κρίσιμη ανάγκη για τη δημιουργία μιας κοινωνίας με ενσυναίσθηση και σεβασμό προς όλα τα έμβια όντα. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη σημασία αυτής της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια βαθμίδα, όπου διαμορφώνονται οι θεμελιώδεις αξίες των παιδιών. Διερευνά τον ρόλο της στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, τη βελτίωση της συμπεριφοράς και τη μείωση της έντασης στην καθημερινότητα των μαθητών. Επιπλέον, εξετάζει υπάρχοντα προγράμματα και καλές πρακτικές από την Ευρωπαϊκή Ένωση, προτείνοντας την προσαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από βιβλιογραφική έρευνα και ανάλυση επιστημονικών πηγών, η εργασία στοχεύει στην ενδελεχή μελέτη της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα των ζώων και της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών, προάγοντας μια πιο ευαισθητοποιημένη και υπεύθυνη στάση απέναντι σε όλα τα ζωντανά πλάσματα.

Λέξεις κλειδιά: Δικαιώματα των ζώων, Εκπαίδευση για τα δικαιώματα των ζώων, Ψυχοκοινωνική και Συναισθηματική ανάπτυξη, Ενσυναίσθηση, Κοινωνική υπευθυνότητα.

1. Εισαγωγή

Τα δικαιώματα των ζώων στην εκπαίδευση έχουν αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία τα τελευταία χρόνια, καθώς συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ευθύνης και του σεβασμού απέναντι σε όλα τα έμβια όντα (Horsthemke, 2018). Σε μια εποχή όπου η σχέση του ανθρώπου με τη φύση και τα ζώα δοκιμάζεται από περιβαλλοντικές προκλήσεις και την εκτεταμένη κακοποίηση ζώων, η ανάγκη για ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση πάνω σε ζητήματα δικαιωμάτων των ζώων είναι πιο επείγουσα από ποτέ (Horsthemke, 2018).

Η ένταξη της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα των ζώων στα σχολικά προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ένα βήμα προς τη δημιουργία υπεύθυνων και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών (Regan, 1986). Μέσω αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τη σημασία της προστασίας και της φροντίδας των ζώων, ενώ παράλληλα ενισχύεται η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηθικής τους σκέψης (Singer, 1990).

Η εργασία αυτή επικεντρώνεται στη μελέτη της σημασίας της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα των ζώων, με στόχο να αναδείξει τον ρόλο της στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους και στη μείωση της έντασης που παρατηρείται συχνά στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον, διερευνάται πώς υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα και καλές πρακτικές που εφαρμόζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση μπορούν να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της εγχώριας εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κανονισμός (ΕΕ) 456/2023). Η εργασία βασίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα, με ανάλυση επιστημονικών πηγών, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και αναφορών από διεθνείς οργανισμούς (Delgado, 2024). Μέσα από αυτή την προσέγγιση, επιδιώκεται η ενδελεχής μελέτη της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα των ζώων και της κοινωνικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής ανάπτυξης των μαθητών. Η εκπαιδευτική παρέμβαση με επίκεντρο τα ζώα μπορεί να λειτουργήσει ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της ηθικής ευαισθητοποίησης των παιδιών, θέτοντας τις βάσεις για μια κοινωνία με μεγαλύτερη ευαισθησία

απέναντι στα δικαιώματα όλων των ζωντανών πλασμάτων ("French pupils given lessons in how to respect pets", The Times, 2024).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα εργασία υιοθετεί μια βιβλιογραφική προσέγγιση για την ανάλυση και σύνθεση της υπάρχουσας γνώσης σχετικά με την εκπαίδευση για τα δικαιώματα των ζώων. Η επιλογή της βιβλιογραφικής μεθόδου κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, οι οποίοι περιλαμβάνουν την κατανόηση των θεωρητικών θεμελίων του θέματος, την εξέταση υφιστάμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρακτικών, και την πρόταση τρόπων ενσωμάτωσης τέτοιων πρωτοβουλιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η βιβλιογραφική έρευνα παρέχει τη δυνατότητα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων από ένα ευρύ φάσμα αξιόπιστων πηγών, συμπεριλαμβανομένων επιστημονικών άρθρων, βιβλίων, εκθέσεων διεθνών οργανισμών και παραδειγμάτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022).

Η μεθοδολογία της έρευνας διαρθρώνεται σε πέντε κύριες φάσεις. Η πρώτη φάση αφορά την **ανάλυση της βιβλιογραφίας**. Σε αυτό το στάδιο, πραγματοποιήθηκε μια συστηματική επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τα δικαιώματα των ζώων και την εκπαίδευση. Η ανάλυση περιέλαβε την εξέταση των έργων κλασικών θεωρητικών που θεμελίωσαν τη φιλοσοφία και την ηθική της προστασίας των ζώων, όπως ο Tom Regan (1986) και ο Peter Singer (1990). Παράλληλα, συλλέχθηκαν δεδομένα από σύγχρονες μελέτες που αναδεικνύουν τη σημασία της εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της ηθικής ευαισθητοποίησης στα παιδιά.

Η δεύτερη φάση της έρευνας επικεντρώθηκε στη **μελέτη καλών πρακτικών**. Στο πλαίσιο αυτό, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν επιτυχημένα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022). Η ανάλυση αυτή βασίστηκε σε δεδομένα από επίσημες εκθέσεις και δημοσιευμένα προγράμματα που στοχεύουν στην προώθηση της ευαισθητοποίησης για τα δικαιώματα των ζώων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης είναι το ελληνικό πρόγραμμα “Με τα ζώα έτσι κι αλλιώς” (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022), το οποίο παρείχε πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τη δομή, το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Η τρίτη φάση περιλάμβανε **συγκριτική ανάλυση**. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εντοπίστηκαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση συγκρίθηκαν με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Regan, 1986). Μέσω αυτής της σύγκρισης, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός πιθανών προκλήσεων κατά την ενσωμάτωσή τους στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς και των παραγόντων που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επιτυχημένη εφαρμογή τους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη βιωσιμότητα και τη δυνατότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που έχουν ήδη αποδειχθεί αποτελεσματικές σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Η τέταρτη φάση της μεθοδολογίας εστίασε στη **θεωρητική και πρακτική διάσταση** του θέματος. Αναλύθηκαν οι ηθικές και φιλοσοφικές αρχές που διέπουν τα δικαιώματα των ζώων (Singer, 1990), καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτές μπορούν να συνδεθούν με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, εξετάστηκαν συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας και δραστηριότητες που μπορούν να ενσωματωθούν στα σχολικά προγράμματα, με ιδιαίτερη έμφαση στη βιωματική μάθηση.

Τέλος, η πέμπτη φάση είχε ως στόχο τη **σύνδεση των ευρημάτων με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα** (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022). Εξετάστηκαν οι ανάγκες και οι περιορισμοί που μπορεί να επηρεάσουν την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα των ζώων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών (Regan, 1986).

Συνολικά, η μεθοδολογία της εργασίας δεν περιορίστηκε στην απλή συλλογή δεδομένων, αλλά επεκτάθηκε στην κριτική ανάλυση και σύνθεσή τους, με απώτερο σκοπό την παροχή προτάσεων που

είναι εφαρμόσιμες και βιώσιμες για την ενίσχυση της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα των ζώων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Η Εκπαίδευση για τα Δικαιώματα των Ζώων στην ΕΕ

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει την εκπαίδευση για τα δικαιώματα των ζώων ως ένα κρίσιμο εργαλείο για την καλλιέργεια ηθικών αξιών και την ευαισθητοποίηση των νέων γενεών. Αν και δεν υπάρχει ένα ενιαίο νομοθετικό πλαίσιο σε επίπεδο ΕΕ, η Ένωση προωθεί τέτοιες πρωτοβουλίες μέσω των εκπαιδευτικών της στρατηγικών, εντάσσοντας την ευαισθητοποίηση για τα ζώα στους στόχους για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την προστασία της βιοποικιλότητας (UNESCO, 2017). Η πρωτοβουλία Education for Sustainable Development (ESD) ενθαρρύνει τα κράτη μέλη να ενσωματώσουν την εκπαίδευση για τα ζώα στα σχολικά προγράμματά τους.

Σε διάφορες χώρες μέλη της ΕΕ εφαρμόζονται επιτυχημένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στη Γερμανία, το "Tierschutz im Unterricht" παρέχει εκπαιδευτικό υλικό και οργανώνει επισκέψεις σε καταφύγια ζώων (Eurogroup for Animals, 2022). Στη Σουηδία, το "Djurskydd i skolan" επικεντρώνεται στην ευζωία των ζώων μέσω διαδραστικών εργαστηρίων και επισκέψεων σε φάρμες (Djurskydd i skolan, 2022). Η Αυστρία υλοποιεί το "Tierschutz macht Schule", εντάσσοντας φιλοζωικές αξίες μέσω παιχνιδιών και συζητήσεων (LIFE Program, 2023), ενώ στην Ισπανία το "Aprender Respetando" συνδυάζει τη φιλοζωική εκπαίδευση με την περιβαλλοντική διαχείριση (Erasmus+, 2021). Αξίζει να σημειωθεί και το πρόγραμμα "Compassionate Class" του RSPCA στο Ηνωμένο Βασίλειο, το οποίο αποτελεί πρότυπο για πολλές χώρες της ΕΕ (RSPCA, 2022).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το πρόγραμμα Erasmus+ χρηματοδοτεί διακρατικές δράσεις για την ανταλλαγή καλών πρακτικών στην εκπαίδευση για την ευζωία των ζώων (Erasmus+, ό.π.). Οργανώσεις όπως η Compassion in World Farming αναπτύσσουν εκπαιδευτικά προγράμματα για την ευαισθητοποίηση σχετικά με την ευζωία των ζώων εκτροφής (Compassion in World Farming, 2023), ενώ η Eurogroup for Animals υλοποιεί εκπαιδευτικές δράσεις και εκστρατείες ευαισθητοποίησης σε ολόκληρη την ΕΕ (Eurogroup for Animals, 2022).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η ενσωμάτωση καλών πρακτικών είναι ζωτικής σημασίας. Η βιωματική μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης με ζώα, όπως οι επισκέψεις σε καταφύγια (Four Paws, 2022) και φάρμες (Mills και Hall, 2014), ενισχύει την ενσυναίσθηση και την υπευθυνότητα. Προγράμματα εκπαίδευσης μέσω τέχνης, όπως η ζωγραφική, η γλυπτική και το θέατρο, προσφέρουν δημιουργικούς τρόπους για την προώθηση της φιλοζωικής παιδείας (Eurogroup for Animals, 2022). Η ενσωμάτωση της φιλοζωικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα και η συνεργασία με φιλοζωικές οργανώσεις, όπως η RSPCA και η Four Paws, εξασφαλίζουν πρόσβαση σε εξειδικευμένες γνώσεις και πόρους (Four Paws, 2022).

Οι φιλοζωικές οργανώσεις διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της εκπαίδευσης για την ευζωία των ζώων, παρέχοντας εκπαιδευτικό υλικό, διοργανώνοντας εργαστήρια και συνεργαζόμενες με κυβερνήσεις για τη θεσμοθέτηση πολιτικών. Τα αποτελέσματα των υπαρχόντων προγραμμάτων είναι ενθαρρυντικά, με αυξημένη ευαισθητοποίηση των μαθητών και προώθηση βιώσιμων πρακτικών. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων δεν είναι ομοιόμορφη σε όλα τα κράτη μέλη (Eurogroup for Animals, 2022), υποδεικνύοντας την ανάγκη για περαιτέρω ενίσχυση και επέκταση των προσπαθειών για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που σέβεται και προστατεύει τα ζώα.

Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει την εκπαίδευση για τα δικαιώματα των ζώων ως σημαντικό εργαλείο, προωθώντας την μέσω εκπαιδευτικών στρατηγικών (UNESCO, 2017). Παρά την απουσία ενιαίου νομοθετικού πλαισίου, υπάρχουν επιτυχημένα προγράμματα σε διάφορες χώρες όπως η Γερμανία ("Tierschutz im Unterricht"), η Σουηδία ("Djurskydd i skolan"), η Αυστρία ("Tierschutz macht Schule") και η Ισπανία ("Aprender Respetando") (Eurogroup for Animals, 2022; Djurskydd i skolan, 2022; LIFE Program, 2023; Erasmus+, 2021). Το πρόγραμμα Erasmus+ και οργανώσεις όπως η Compassion in World Farming (2023) και η Eurogroup for Animals (2022) δραστηριοποιούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καλές πρακτικές όπως η βιωματική μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης με ζώα (Four Paws, 2022; Mills και Hall, 2014), η εκπαίδευση μέσω τέχνης (Eurogroup for Animals, 2022), η ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα και η συνεργασία με φιλοζωικές οργανώσεις (RSPCA, 2022; Four Paws, 2022) είναι αποτελεσματικές. Η χρήση τεχνολογίας και οι καμπάνιες ευαισθητοποίησης ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Erasmus+, 2021).

Ωστόσο, η ένταξη αυτών των προγραμμάτων αντιμετωπίζει προκλήσεις όπως η έλλειψη θεσμικής υποστήριξης, η περιορισμένη εκπαίδευση των δασκάλων (King, 2023) και η ανεπαρκής χρηματοδότηση (LIFE Program, 2023). Πολιτισμικές αντιλήψεις, έλλειψη ευαισθητοποίησης των γονέων (RSPCA, 2022) και περιορισμένες υποδομές αποτελούν επίσης εμπόδια (LIFE Program, 2023; King, 2023). Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτείται μια συντονισμένη προσέγγιση για την προώθηση της φιλοζωικής εκπαίδευσης σε ολόκληρη την ΕΕ (Eurogroup for Animals, 2022).

2.2.2 Η Σημασία της Συναναστροφής των Παιδιών με τα Ζώα

Η συναναστροφή των παιδιών με τα ζώα αποτελεί έναν παράγοντα με πολλαπλές θετικές επιδράσεις στην ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η αλληλεπίδραση αυτή προσφέρει ένα μοναδικό πλαίσιο για την καλλιέργεια σημαντικών αξιών, την ενίσχυση της ευεξίας και τη βελτίωση της συμπεριφοράς.

Σε ψυχολογικό επίπεδο, η επαφή με τα ζώα δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας και συναισθηματικής υποστήριξης. Η άνευ όρων αγάπη και συντροφικότητα που προσφέρουν τα ζώα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών (Mills και Hall, 2014). Η έλλειψη κριτικής από τα ζώα επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους, μειώνοντας το άγχος και την κατάθλιψη, καθώς η φυσική επαφή προκαλεί την απελευθέρωση ωκυτοκίνης και μειώνει την κορτιζόλη (Mills και Hall, 2014). Επιπλέον, η φροντίδα ενός ζώου διδάσκει την υπευθυνότητα και ενισχύει την αυτοπεποίθηση (Mills και Hall, 2014), ενώ η σύνδεση με τα ζώα βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες και την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων (Mills και Hall, 2014). Η θεραπεία με τη βοήθεια ζώων έχει αποδειχθεί ωφέλιμη για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Mills και Hall, 2014), ενώ η καθημερινή επαφή ενισχύει τη συνολική ψυχική ευεξία και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ηθικής προσωπικότητας (Horsthemke, 2018).

Η αλληλεπίδραση με τα ζώα αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο ανάπτυξης ενσυναίσθησης και συναισθηματικής ωριμότητας. Τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και τις ανάγκες των ζώων, εξασκώντας την κατανόηση και την ανταπόκριση στις συναισθηματικές ενδείξεις (Mills και Hall, 2014). Η φροντίδα ενός ζώου ενισχύει την αίσθηση ευθύνης και τη συναισθηματική σταθερότητα (Mills και Hall, 2014), ενώ η άνευ όρων αγάπη των ζώων δημιουργεί ένα περιβάλλον αποδοχής και ασφάλειας (Mills και Hall, 2014). Το παιχνίδι με ζώα ενισχύει την έκφραση θετικών συναισθημάτων και δημιουργεί δεσμούς εμπιστοσύνης (Mills και Hall, 2014). Η θεραπεία με τη βοήθεια ζώων υποστηρίζει την συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών με δυσκολίες (Mills και Hall, 2014).

Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με τα ζώα συμβάλλει στη μείωση της έντασης και στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Η παρουσία των ζώων έχει χαλαρωτική επίδραση, μειώνοντας τα επίπεδα άγχους (Mills και Hall, 2014). Τα ζώα παρέχουν έναν ασφαλή χώρο για την έκφραση συναισθημάτων χωρίς φόβο κριτικής (Mills και Hall, 2014), ενισχύοντας την αυτορρύθμιση και μειώνοντας τις παρορμητικές αντιδράσεις. Η ευθύνη της φροντίδας ενός ζώου διδάσκει τη συνέπεια και την υπευθυνότητα (Mills και Hall, 2014), ενώ η παρουσία τους μπορεί να μειώσει επιθετικές συμπεριφορές. Η αλληλεπίδραση είναι ωφέλιμη για παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς και αυξημένα επίπεδα έντασης (Mills και Hall, 2014), προσφέροντας σταθερότητα και ρουτίνα.

Για την ενίσχυση αυτών των θετικών επιδράσεων, προτείνονται διάφορες δράσεις για την ένταξη ζώων στις σχολικές δραστηριότητες. Η δημιουργία ειδικών χώρων για ζώα (Djurskydd i skolan, 2022) και η συνεργασία με φιλοζωικά σωματεία (RSPCA, 2022) μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες βιωματικής μάθησης (Djurskydd i skolan, 2022; Eurogroup for Animals, 2022). Η χρήση

ζώων για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων (Eurogroup for Animals, 2022), οι επισκέψεις σε καταφύγια και φάρμες, η εισαγωγή σκύλων θεραπείας (Mills και Hall, 2014) και η αξιοποίηση της τέχνης με θέμα τα ζώα (Djurskydd i skolan, 2022) αποτελούν επιπλέον προτάσεις.

Συνολικά, η συναναστροφή των παιδιών με τα ζώα έχει βαθιές και πολύπλευρες θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξή τους. Η ενσωμάτωση ζώων στις σχολικές δραστηριότητες, με την κατάλληλη οργάνωση και υποστήριξη, μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση, την υπευθυνότητα και τη συναισθηματική ευεξία των μαθητών.

2.2.3 Προτάσεις για την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Φιλοζωική Εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση της φιλοζωικής εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί μια επιτακτική ανάγκη, όπως αναδεικνύεται από την αύξηση των περιστατικών κακοποίησης ζώων, την περιβαλλοντική κρίση και την έλλειψη ενσυναίσθησης για τα έμβια όντα. Το Κεφάλαιο 5 του παρόντος κειμένου προτείνει μια σειρά θεμελιωδών δράσεων για την επιτυχή ενσωμάτωση αυτής της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και τη συνεργασία με αρμόδιους φορείς.

Πρωταρχικής σημασίας είναι η παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Το υλικό αυτό πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών, συνδυάζοντας θεωρητική γνώση με πρακτικές και βιωματικές δραστηριότητες. Η ενσωμάτωση θεματικών ενοτήτων για τα δικαιώματα και την ευζωία των ζώων, εμπνευσμένων από επιτυχημένα ευρωπαϊκά παραδείγματα όπως της Σουηδίας (Djurskydd i skolan, 2022) και με τη συνεργασία φορέων όπως το LIFE Program (2023), είναι ζωτικής σημασίας. Το υλικό θα πρέπει να αξιοποιεί ψηφιακά μέσα, προσφέροντας διαδραστικές εμπειρίες όπως εικονικές επισκέψεις σε καταφύγια ζώων (Eurogroup for Animals, 2022). Η ποιότητα του περιεχομένου, επιστημονικά τεκμηριωμένο αλλά και προσιτό, καθώς και η συνεχής αξιολόγησή του, θα διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα του (Eurogroup for Animals, 2022).

Εξίσου κρίσιμη είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι η φιλοζωική εκπαίδευση δεν περιλαμβάνεται συχνά στα προγράμματα σπουδών, η παροχή εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι απαραίτητη (Horsthemke, 2018). Τα προγράμματα αυτά πρέπει να ενισχύουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα δικαιώματα των ζώων (Regan, 1986), την ηθική της ευζωίας και να τους παρέχουν πρακτικά εργαλεία για τη διδασκαλία (Eurogroup for Animals, 2022). Η βιωματική μάθηση, μέσω επισκέψεων σε καταφύγια και φάρμες (Eurogroup for Animals, 2022), και η αξιοποίηση της τεχνολογίας, όπως διαδικτυακές πλατφόρμες (Erasmus+, 2021), θα εμπλουτίσουν την επιμόρφωση. Η συνεχής επιμόρφωση είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της βιωσιμότητας των προγραμμάτων (Eurogroup for Animals, 2022).

Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί ένα ακόμα θεμελιώδες βήμα. Η διαθεματική ενσωμάτωση θεμάτων φιλοζωίας σε διάφορα μαθήματα όπως η Βιολογία, η Ιστορία, η Κοινωνική Αγωγή και η Λογοτεχνία (Eurogroup for Animals, 2022) θα επιτρέψει στους μαθητές να συνδέσουν τη γνώση με την πραγματικότητα. Παραδείγματα καλών πρακτικών από χώρες όπως η Σουηδία (Djurskydd i skolan, 2022) και η Ολλανδία (Eurogroup for Animals, 2022) μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης. Η ενθάρρυνση της βιωματικής μάθησης και της συμμετοχής των μαθητών, καθώς και η συνεργασία με τοπικές κοινότητες και φιλοζωικές οργανώσεις (Eurogroup for Animals, 2022), θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

Τέλος, η συνεργασία με οργανώσεις και φορείς είναι καθοριστικής σημασίας. Φιλοζωικές οργανώσεις όπως η Four Paws (2022), η RSPCA (2022) και η Compassion in World Farming (2023) διαθέτουν την τεχνογνωσία και τους πόρους για να υποστηρίξουν τα σχολεία. Οι τοπικές φιλοζωικές οργανώσεις μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της σχέσης μαθητών και ζώων, ενώ η συνεργασία με τις τοπικές αρχές μπορεί να εξασφαλίσει την απαραίτητη υποδομή. Οι διεθνείς συνεργασίες μέσω προγραμμάτων όπως το Erasmus+ (2021) και το LIFE Program (2023) μπορούν να διευκολύνουν την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την χρηματοδότηση δράσεων.

Συνολικά, η επιτυχής ενσωμάτωση της φιλοζωικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα απαιτεί μια συντονισμένη προσπάθεια που θα περιλαμβάνει την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού, την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος και την ενεργό συνεργασία με φιλοζωικές οργανώσεις και φορείς σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Μέσω αυτών των δράσεων, η ελληνική κοινωνία μπορεί να καλλιεργήσει μια νέα γενιά πολιτών με ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα και σεβασμό για όλα τα έμβια όντα.

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τη σημασία της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα των ζώων, αναδεικνύοντας τις τρέχουσες προκλήσεις και τις δυνατότητες ενίσχυσης της ευαισθητοποίησης μέσω εκπαιδευτικών δράσεων. Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τον καθοριστικό ρόλο της φιλοζωικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, υπευθυνότητας και κοινωνικής ευαισθησίας στους μαθητές.

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα είναι η ισχυρή θετική επίδραση των βιωματικών δραστηριοτήτων και της άμεσης αλληλεπίδρασης με ζώα στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών (Mills και Hall, 2014). Η έκθεση σε τέτοιες εμπειρίες οδηγεί σε αυξημένη ενσυναίσθηση, βαθύτερη κατανόηση των αναγκών των ζώων και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη φροντίδα και την προστασία τους. Η έρευνα υποστηρίζει ότι η ευαισθητοποίηση μέσω της εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και την υιοθέτηση βιώσιμων και υπεύθυνων συμπεριφορών (Compassion in World Farming, 2023).

Παρά την αναμφισβήτητη αξία της φιλοζωικής εκπαίδευσης, η έρευνα ανέδειξε σημαντικές προκλήσεις που αφορούν την έλλειψη χρόνου στο αναλυτικό πρόγραμμα (Djurskydd i skolan, 2022), την ανεπάρκεια εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Eurogroup for Animals, 2022), καθώς και τους περιορισμένους οικονομικούς πόρους (Eurogroup for Animals, 2022).

Συγκριτικά με διεθνείς πρακτικές, η έρευνα διαπιστώνει ότι σε χώρες όπου η φιλοζωική εκπαίδευση είναι συστηματικά ενσωματωμένη, παρατηρούνται θετικά αποτελέσματα στην ευαισθητοποίηση των μαθητών (Djurskydd i skolan, 2022). Παρά τις προκλήσεις, οι τοπικές πρωτοβουλίες στην Ελλάδα μπορούν να αποφέρουν θετικά αποτελέσματα εφόσον υποστηριχθούν κατάλληλα (Ελληνική Φιλοζωική Εταιρεία, 2023).

Η συμβολή της φιλοζωικής εκπαίδευσης στην κοινωνία είναι πολυδιάστατη. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα μεταφέρουν τις γνώσεις και τις αξίες τους στις οικογένειες και τις κοινότητές τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας πιο φιλοζωικής κοινωνίας (Eurogroup for Animals, 2022). Επιπλέον, ενισχύεται η περιβαλλοντική συνείδηση και η αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης (RSPCA, 2022).

Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση για τα δικαιώματα των ζώων αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ηθικών αξιών (Horsthemke, 2018), την προστασία των δικαιωμάτων των ζώων μέσω της γνώσης (Compassion in World Farming, 2023), τη συμβολή στη βιώσιμη ανάπτυξη (UNESCO, 2017), την ενίσχυση της κοινωνικής ευθύνης και την ενθάρρυνση της πολιτικής δράσης (Horsthemke, 2018). Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεργασία μεταξύ σχολείων, φιλοζωικών οργανώσεων και τοπικών κοινοτήτων.

Για το μέλλον, η έρευνα προτείνει τη διεύρυνση και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Eurogroup for Animals, 2022; UNESCO, 2017), τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικής αλλαγής (Regan, 1986; Djurskydd i skolan, 2022), την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη φιλοζωική εκπαίδευση (Mills και Hall, 2014; RSPCA, 2022), την εφαρμογή φιλοζωικών πολιτικών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Erasmus+, 2021; LIFE Program, 2023; Eurogroup for Animals, 2022) και τη συμπερίληψη της φιλοζωικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα (Compassion in World Farming, 2023).

Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στη δημιουργία και ανάλυση καινοτόμων εκπαιδευτικών μοντέλων, στην αξιολόγηση της συμβολής της εκπαίδευσης στην κοινωνική αλλαγή

και στην ανάλυση των διεθνών πολιτικών για την καλή μεταχείριση των ζώων. Η ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική μετάδοση γνώσεων και αξιών στους μαθητές.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει τη ζωτική σημασία της φιλοζωικής εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ευαισθητοποιημένων πολιτών και για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που σέβεται και φροντίζει όλα τα έμβια όντα. Η συστηματική ενσωμάτωση της φιλοζωικής εκπαίδευσης στα σχολεία, σε συνδυασμό με την υποστήριξη από την πολιτεία, τις φιλοζωικές οργανώσεις και την κοινωνία, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την προώθηση μιας πιο ηθικής και βιώσιμης κοινωνίας.

4. βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Ν. 4039/2012. (2012, Φεβρουαρίου 2). *Για τα δεσποζόμενα και τα αδέσποτα ζώα συντροφιάς και την προστασία των ζώων από την εκμετάλλευση ή τη χρησιμοποίηση με κερδοσκοπικό σκοπό*. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 15/Α).

Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Ν.4745/2020. (2020, Νοεμβρίου 6). *Ρυθμίσεις για την επιτάχυνση της εκδίκασης εκκρεμών υποθέσεων του ν. 3869/2010, σύμφωνα με τις επιταγές της παρ. 1 του άρθρου 6 της Ε.Σ.Δ.Α., ως προς την εύλογη διάρκεια της πολιτικής δίκης, τροποποιήσεις του Κώδικα Δικηγόρων και άλλες διατάξεις*. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 214/Α).

Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Ν.4830/2021. (2021, Σεπτεμβρίου 18). *Νέο πλαίσιο για την ευζωία των ζώων συντροφιάς - Πρόγραμμα «ΑΡΓΟΣ» και λοιπές διατάξεις*. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 169/Α).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Με τα ζώα έτσι κι αλλιώς: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ευαισθητοποίηση μαθητών σχετικά με τα ζώα*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κανονισμός (ΕΚ) 1099/2009 του Συμβουλίου. (2009, Νοεμβρίου 18). *για την προστασία των ζώων κατά τη θανάτωσή τους*. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, L 303.

Κανονισμός (ΕΚ) 1/2005 του Συμβουλίου. (2005, Ιανουαρίου 5). *για την προστασία των ζώων κατά τη μεταφορά και συναφείς δραστηριότητες και για την τροποποίηση των οδηγιών 64/432/ΕΟΚ και 93/119/ΕΚ και του κανονισμού (ΕΚ) 1255/97*. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, L 3.

Κανονισμός (ΕΕ) 456/2023. (2023). *περί προστασίας των ζώων*. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*.

Οδηγία 1992/43/ΕΟΚ του Συμβουλίου. (1992, Ιουλίου 22). *για τη διατήρηση των φυσικών οικοτόπων καθώς και της άγριας πανίδας και χλωρίδας*. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, L 206.

Οδηγία 1998/58/ΕΚ του Συμβουλίου. (1998, Αυγούστου 8). *σχετικά με την προστασία των ζώων στα εκτροφεία*. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, L221.

Οδηγία 1999/74/ΕΚ του Συμβουλίου. (1999, Αυγούστου 3). *περί των στοιχειωδών απαιτήσεων για την προστασία των ωοπαραγωγών ορνίθων*. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, L203.

Οδηγία 2009/147/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου. (2010, Ιανουαρίου 26). *περί της διατηρήσεως των αγρίων πτηνών*. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, L 20.

Οδηγία 2010/63/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου. (2010, Οκτωβρίου 20). *περί προστασίας των ζώων που χρησιμοποιούνται για επιστημονικούς σκοπούς*. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, L 276.

Συνθήκη του Άμστερνταμ. (1997, Νοεμβρίου 10). *για την τροποποίηση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση, των Συνθηκών περί ιδρύσεως των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και ορισμένων συναφών πράξεων*. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, C340.

Συνθήκη της Λισσαβώνας. (2007, Δεκεμβρίου 17). *για την τροποποίηση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, C306.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Djurskydd i skolan. (2022). *Education for Animal Welfare in Sweden*. Stockholm: Djurskydd Publications.

Eurogroup for Animals. (2022). *Promoting Animal Welfare through Education*. Brussels: Eurogroup.

Horsthemke, K. (2018). *Animal rights education: A conceptual framework*. Switzerland: Springer International Publishing.

Leopold, K. (1949). *A sand country almanac*. New York: Oxford University Press.

Papavasileiou, V., Ioannidou, G., & Poimenidis, D. (2022, Απρίλιος). "Primary school students' perspective of stray animal issues and their integration into education". *IJASOS- International E-Journal of Advances in Social Sciences*, VIII(22).

Regan, T. (1986). *The case for animal rights*. University of California Press.

Singer, P. (1990). *Animal liberation*. United States: HarperCollins.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Ανακτήθηκε από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444 [12-11-2024].

Πηγές του διαδικτύου

Delgado, S. (2024, Δεκεμβρίου 7). "Mexico just put animal welfare into its national constitution". Ανακτήθηκε από https://www.vox.com/future-perfect/390144/mexico-constitution-reform-animal-rights [15-12-2024].

"French pupils given lessons in how to respect pets". (2024, Οκτωβρίου 3). *The Times*. Ανακτήθηκε από https://www.thetimes.com/world/europe/article/french-pupils-given-lessons-in-how-to-respect-pets-zc7g7cwl0 [10-12-2024].

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Νουβάκης Πέτρος
Εκπαιδευτικός ΠΕ86 / Μεταπτυχιακός φοιτητής Ιόνιου Πανεπιστήμιου

Περίληψη

Ανταποκρινόμενο στην ανάγκη για δομημένες διδακτικές προτάσεις στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο δράσης για μαθητές Γυμνασίου. Αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία και την ενεργητική μάθηση, η παρέμβαση εστιάζει στον υπο-στόχο 15.7 των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ για την καταπολέμηση της λαθροθηρίας και του παράνομου εμπορίου ειδών. Οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο ενεργοποιητή. Μέσω φύλλων εργασίας, οι μαθητές διερευνούν τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, τη λαθροθηρία και τη βιοποικιλότητα. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν τη δημιουργία «Δελτίων Ταυτότητας» για απειλούμενα είδη , συνεργατικού ψηφιακού χάρτη (Padlet) και ενημερωτικού υλικού για την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας. Η παρέμβαση ενισχύεται από εκπαιδευτική εκδρομή σε ΚΕΠΕΑ για βιωματική μάθηση. Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικής συνείδησης, κριτικής σκέψης και συνεργασίας, ωθώντας τους μαθητές να γίνουν ενεργοί πολίτες.

Λέξεις κλειδιά: Στόχος 15.7 του ΟΗΕ, Βιώσιμη Ανάπτυξη, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ενεργητική μάθηση, Ερευνητική μάθηση, Μαθητοκεντρική προσέγγιση, Κριτική σκέψη

1. Εισαγωγή

Η Π.Ε. αποτελεί μια θεμελιώδη πτυχή της εκπαίδευσης για την αειφορία, διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες με οικολογική συνείδηση (Φλογαΐτη, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη (Γιαννακογεώργου, 2019; Μανδρίκας & Σκορδούλης, 2020), να αξιολογούν τις συνέπειες των πράξεών τους στο περιβάλλον και να αναγνωρίζουν την ανάγκη της διατήρησης των φυσικών πόρων, καλλιεργώντας παράλληλα την ενσυναίσθηση προς τη φύση. Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η εκπαίδευση για την αειφορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι καθοριστική για την ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, καθιστώντας τους όχι μόνο καλά ενημερωμένους πολίτες αλλά και δραστήριους προστάτες του περιβάλλοντος (Taylor et al., 2019). Επιπλέον, η Π.Ε. προάγει την ανάπτυξη περιβαλλοντικής ηθικής και αξιών (Μανδρίκας & Σκορδούλης, 2020), καλλιεργώντας την οικολογική συνείδηση των μαθητών. Η επαφή τους με τα φιλοσοφικά θεμέλια της περιβαλλοντικής ηθικής (Γεωργόπουλος, 2002) είναι καθοριστική σε αυτή τη διαδικασία, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε δράσεις προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διδακτική πρόταση εστιάζει στον υπό-στόχο 15.7 των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) του ΟΗΕ, ο οποίος αφορά την καταπολέμηση της λαθροθηρίας και του παράνομου εμπορίου προστατευόμενων ειδών. Οι πρακτικές αυτές αποτελούν σοβαρές απειλές για τη βιοποικιλότητα και απαιτούν άμεση παρέμβαση τόσο σε πολιτικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Καθώς τα κύρια αίτια που συντηρούν αυτές τις πρακτικές περιλαμβάνουν το οικονομικό κίνητρο, τη φτώχεια, τη ζήτηση για εξωτικά κατοικίδια και παραδοσιακές ιατρικές χρήσεις, καθώς και την περιορισμένη επιβολή του νόμου (Akash κ.α., 2023), η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπισή τους.

Η παρούσα διδακτική πρόταση εντάσσεται στο πλαίσιο ενός Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΣΔ) και αφορά μαθητές Γυμνασίου. Τα ΠΣΔ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έχουν διάρκεια τουλάχιστον τριών μηνών και υλοποιούνται εκτός του τυπικού ωρολογίου προγράμματος. Οι θεματικές τους πρέπει να ενσωματώνουν τις αρχές της αειφορίας, να υποστηρίζουν τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση και να προάγουν τη συνεργασία της

σχολικής κοινότητας με την ευρύτερη κοινωνία. Αυτή η προσέγγιση είναι συμβατή με τη μάθηση μέσω σχεδίου εργασίας, η οποία προωθεί την αυθεντική διερεύνηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Blumenfeld et al., 1991)

Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν, ακολουθούν το μοντέλο της ενεργητικής μάθησης, το οποίο προτείνεται για την Π.Ε. (Arik & Yilmaz, 2020; Rickinson, 2001). Σχεδιάστηκαν με μαθητοκεντρική προσέγγιση, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να έχουν μερίδιο ευθύνης στην δική τους εκπαιδευτική διαδικασία, με τον εκπαιδευτικό να ενεργοποιεί την μάθηση (Rogoza, 2005; Freire, 1970).

Οι μαθητές αναζητούν τις πληροφορίες και τις συμπληρώνουν στα φύλλα εργασίας, διατυπώνουν ορισμούς και μετά από συζήτηση μεταξύ των ομάδων αναδιατυπώνουν πιο ακριβείς ορισμούς (*ερευνητική μάθηση*, *ομαδοσυνεργατική πρακτική*). Δημιουργούν υλικό που έχει σκοπό είτε την ευαισθητοποίησή τους (*δελτία ταυτότητας*) αναφορικά με τα προστατευόμενα είδη και την εξαφάνισή τους, είτε για την ενημέρωση και εκπαίδευση των μελών του συνόλου της σχολικής μονάδας (*δισέλιδα με προστατευόμενα είδη και ημερολόγιο ημερών που αφιερώνονται στο περιβάλλον και τη φύση*) καθώς και άλλων ατόμων εκτός σχολικής μονάδας (*αξιοποίηση μέσων κοινωνικής δικτύωσης*). Τέλος, προτείνεται μια εκπαιδευτική εκδρομή σε ένα ΚΕΠΕΑ που δραστηριοποιείται σε κάποια προστατευόμενη περιοχή, με στόχο τη βιωματική μάθηση που προκύπτει μέσω άμεσων εμπειριών (Kolb, 1984).

Συνολικά, η παρούσα διδακτική πρόταση επιδιώκει να εμπνεύσει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί πολίτες με περιβαλλοντική συνείδηση, προάγοντας την υπεύθυνη στάση απέναντι στη φύση και τη διατήρηση των οικοσυστημάτων.

2. Διδακτική προσέγγιση

Η παρακάτω δομή προσφέρει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, συνδυάζοντας την εκπαίδευση, την έρευνα, τη δημιουργική έκφραση και την κοινωνική δράση, για να ενισχύσει την κατανόηση και την εμπλοκή των μαθητών στον ΣΒΑ 15.7

Εικόνα 13 - Δομή δραστηριοτήτων

2.1. Γενικοί στόχοι και διάρκεια

Σε όλες τις δραστηριότητες, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων (ανάλογα με το πλήθος του τμήματος). Έτσι οι μαθητές μοιράζονται εμπειρίες, αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν σε δραστηριότητες με τελικό στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου εργασίας. Βασικός στόχος είναι να επιτευχθεί αποτελεσματική συνεργασία και να δημιουργηθεί ένα θετικό παιδαγωγικό περιβάλλον στις ομάδες. Η ενεργητική συμμετοχή και η ουσιαστική επικοινωνία ενισχύονται μέσα από τις ομάδες, καθώς η ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση απόψεων είναι προτεραιότητα (Ματσαγγούρας, 1993).

Έτσι σε όλες οι δραστηριότητες οι γενικοί στόχοι είναι:

- Ενίσχυση επικοινωνίας και δεξιοτήτων συνεργασίας
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης για τις αιτίες της λαθροθηρίας
- Καλλιέργεια δημιουργικότητας για μηνύματα ευαισθητοποίησης.
- Προώθηση συνεργατικής μάθησης και ενεργού συμμετοχής
- Βελτίωση δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου και οργάνωσης

Η συνολική διάρκεια των δραστηριοτήτων και της δράσης ενημέρωσης της σχολικής μονάδας είναι περίπου εικοσιπέντε (25) διδακτικών ωρών, διάστημα ικανό να καλύψει την ελάχιστη τρίμηνη διάρκεια ενός Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων (2 ώρες κάθε εβδομάδα εκτός ωρολογίου προγράμματος)

2.2 (Α) 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης – Φύλλο Εργασίας 1

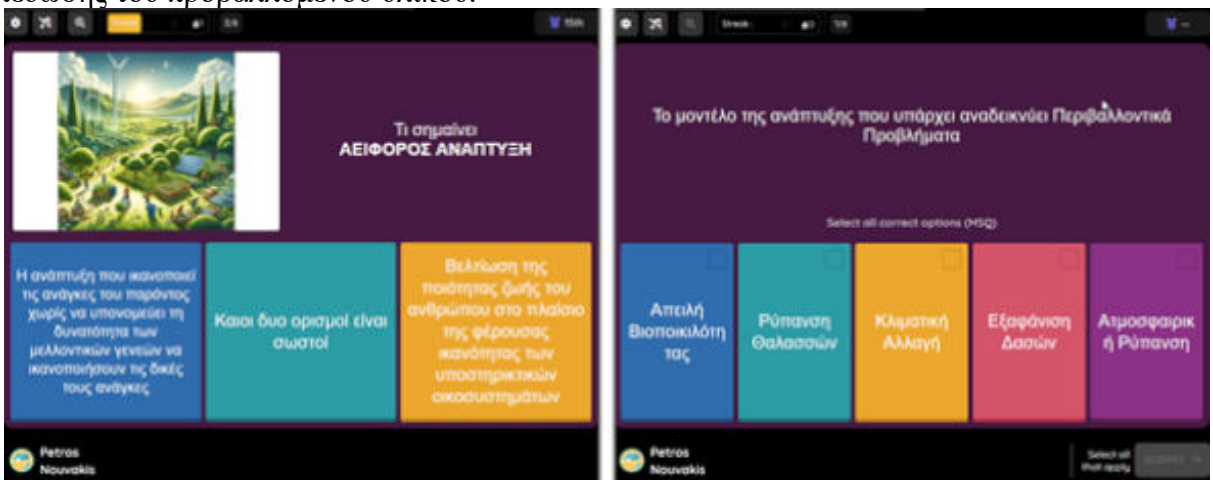
Στόχοι	Διάρκεια
• Να κατανοήσουν τον όρο Βιώσιμη Ανάπτυξη (ή Αειφόρος Ανάπτυξη) • Να ενημερωθούν για τους 17 ΣΒΑ του ΟΗΕ • Να αναπτύξουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων. • Να ενισχύσουν τις ικανότητές τους στη χρήση υπολογιστών, καθώς και στην ανεύρεση, συλλογή, σύνθεση και αξιολόγηση πληροφοριών μέσω του διαδικτύου	Δύο (2) διδ. ώρες

Δραστηριότητα 1 (διάρκεια 1 ώρα)

Ενημέρωση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη μέσω βίντεο**:** «Τι είναι η αειφόρος ανάπτυξη» (Gxron Economics Otpk, 2021) που παρουσιάζει τους όρους:

- **«Ανάπτυξη»,**
- **«Αειφόρος ή Βιώσιμη Ανάπτυξη»**
- **«17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης»**

Μετά την προβολή του βίντεο, οι ομάδες παίρνουν μέρος σε ένα Quizizz (κουίζ) που περιέχει ερωτήσεις από τις έννοιες που άκουσαν και είδαν. Το κουίζ αυτό, αποτελεί έναν παιγνιώδη τρόπο εμπέδωσης του προβαλλόμενου υλικού.

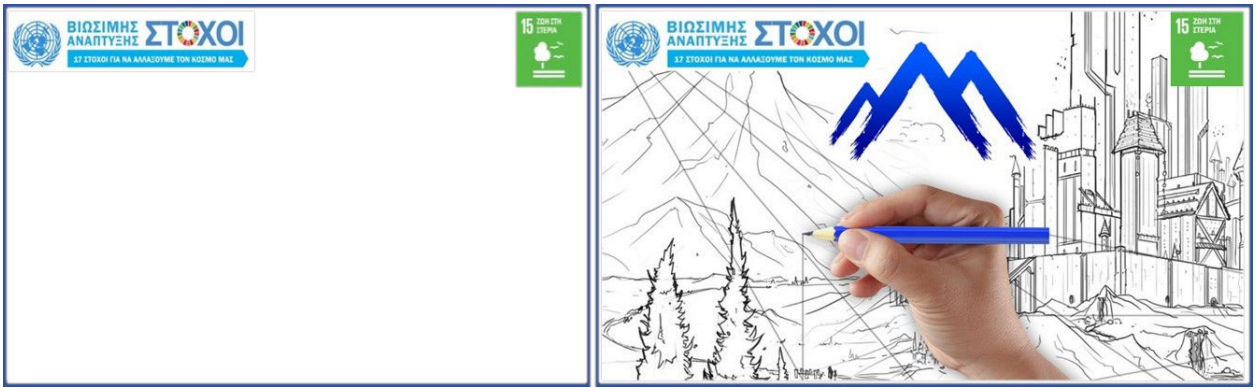


Εικόνα 14 - Quizizz (κουίζ)

Η κάθε ομάδα μαθητών συζητάει και γράφει την άποψη της ομάδας στο μήνυμα «Ο δρόμος φαίνεται μακρύς για την επίτευξη αυτών των στόχων – Act Now» που καταλήγει ο δημιουργός του βίντεο. Γίνεται παρουσίαση της άποψης της κάθε ομάδας.

Δραστηριότητα 2 (διάρκεια 1 ώρα μαζί με την 3η δραστηριότητα)

- **Κάθε ομάδα αναλαμβάνει έναν ή δύο ΣΒΑ, διεξάγει έρευνα και μετά από συζήτηση σε επίπεδο ομάδας, παρουσιάζει τα ευρήματά της στην ολομέλεια, όπου δέχεται ανατροφοδότηση από τις άλλες ομάδες. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα αποτυπώνει δημιουργικά τα συμπεράσματά της σχεδιάζοντας ένα σκίτσο πάνω σε προεκτυπωμένες σελίδες που φέρουν το λογότυπο του αντίστοιχου Στόχου. Ενδεικτικό παράδειγμα δίνεται στο παρακάτω σχήμα:**



Εικόνα 15 - Προεκτυπωμένο λογότυπο ενός στόχου (αριστερά)

Δραστηριότητα 3

Όλα τα σκίτσα, σε συνεργασία με τη Διεύθυνση του σχολείου, αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων ή στους διαδρόμους τους σχολείου με σκοπό να προκαλέσουν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών της σχολικής μονάδας.

2.3 (Β) Ο υπο-Στόχος 15.7

Στόχοι	Διάρκεια
• Να γνωρίζουν ποιος είναι ο υπό-στόχος 15.7 • Να αναγνωρίσουν και να αξιολογήσουν διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης • Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, κριτικής σκέψης και λήψης αποφάσεων. • Να ενισχύσουν τις ικανότητές τους στη χρήση υπολογιστών, καθώς και στην ανεύρεση, συλλογή, σύνθεση και αξιολόγηση πληροφοριών μέσω του διαδικτύου.	τεσσεράμισι (4,5) διδ. ώρες

Η λαθροθηρία αναφέρεται στο παράνομο κυνήγι άγριων ζώων, ενώ η παράνομη διακίνηση στη συλλογή και πώληση προστατευόμενων ειδών. Αυτή η πρακτική απειλεί τη βιοποικιλότητα, διαταράσσει τα οικοσυστήματα και μπορεί να οδηγήσει σε εξαφάνιση ειδών. Η καταπολέμηση των πρακτικών αυτών του είναι κρίσιμη για τη διατήρηση της ισορροπίας της φύσης και της υγείας του πλανήτη.

2.3.1 (Β1) Λαθροθηρία – Παράνομη διακίνηση – Φύλλο Εργασίας 2

Δραστηριότητα 1 (διάρκεια 30 λεπτά)

Παρουσίαση του βίντεο «Animals poaching» (Info Time, 2020) και του «Το ΠΑΡΑΝΟΜΟ εμπόριο Άγριων Πουλιών στην Ελλάδα» (News247gr, 2021) ως εισαγωγή στους όρους λαθροθηρία, παράνομη διακίνηση προστατευόμενων ειδών χλωρίδας και πανίδας.

Ακολουθεί μια σύντομη εισήγηση του εκπαιδευτικού για τους όρους «λαθροθηρία» και «παράνομη διακίνηση προστατευόμενων ειδών»

Δραστηριότητα 2 (διάρκεια 1 ώρα)

Οι μαθητές διερευνούν τις αιτίες της λαθροθηρίας και του λαθρεμπορίου ειδικότερα των προστατευόμενων ειδών και τις επιπτώσεις τους στα οικοσυστήματα και τις κοινότητες. Ο εκπαιδευτικός παρέχει συνδέσμους σε μερικές ιστοσελίδες που έχουν σχετική αρθρογραφία. Με συγκεκριμένες ιστοσελίδες επιδιώκεται:

- **να επιλύουν ένα πρόβλημα αντί να περιορίζονται στην απλή αναζήτηση στο Διαδίκτυο, όπως προτείνεται στις ιστοεξερευνήσεις (WebQuests)**
- **να αξιοποιηθεί καλύτερα ο διαθέσιμος χρόνος**

Δραστηριότητα 3 (διάρκεια 2 ώρες)

Με τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στα δύο βίντεο, κάθε ομάδα επιλέγει διαφορετικό προστατευόμενο είδος (*λαθροθηρία / παράνομη διακίνηση*). Στην περίπτωση που κάποια ομάδα χρειαστεί βοήθεια, ο εκπαιδευτικός προτείνει κάποιο προστατευόμενο είδος.

Πίνακας 2 - ενδεικτική λίστα ειδών

Λαθροθηρία	Παράνομη διακίνηση
Ρινόκερος, Ελέφαντας, Λεοπάρδαλη Αμούρ, Χελώνια Hawksbill, Τσακάλι, Λύκος, καφέ Αρκούδα, Ευρασιατικός Λύγκας, Αγριόγιδο ή «αντιλόπη των ελληνικών βουνών», Κόκκινο ελάφι, Ασπροπάρης, Θαλασσαετός - Haliaeetus albicilla, Βασιλαετός - *Aquila heliacal*, Τσίφτης - *Milvus migrans*, Νανόχηνα - *Anser erythropus*, Σταχτόχηνα - *Anser anser*, Φασιανός - *Phasianus colchicus colchicus*	Καρδερίνα, Φλώρος, Ευρωπαϊκό Χέλι (*Anguilla anguilla*), Ορχιδέα, κόκκινη τουλίπα (*Tulipa doefleri*), Campanula incurva, Campanula garganica subsp cephallenica, Fritillaria rhodocanakis, Crocus cartwrightianus

Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο και παρουσιάζουν σε μορφή παρουσίασης (π.χ. Powerpoint) το είδος, τους λόγους για τους οποίους αποτελεί αντικείμενο λαθροθηρίας ή παράνομης διακίνησης, τις χώρες ή τις περιοχές που ζει.

Δραστηριότητα 4 (διάρκεια 1 ώρες)

Οι μαθητές αναζητούν τι προβλέπει η νομοθεσία για την λαθροθηρία και την παράνομη διακίνηση

2.3.2 (Β2) Βιοποικιλότητα – Φύλλο Εργασίας 3

Στόχοι	Διάρκεια
• Να επιτευχθεί κατανόηση της αξίας της ζωής και να εισαγάγουμε την έννοια της διαφορετικότητας των ζωικών και φυτικών ειδών. • Να ενημερωθούν σχετικά με την ποικιλομορφία των ζωντανών οργανισμών που συναντώνται στην Ελλάδα. • Να αποκτήσουν κατανόηση για το πώς οργανώνονται οι οργανισμοί σε τροφικά πλέγματα και δίκτυα. • Να καταλάβουν ότι η διατήρηση της ποικιλίας των ειδών είναι ουσιώδης για την επιβίωση στη Γη. • Να γίνουν ικανοί να αναγνωρίζουν τις διάφορες απειλές, τόσο φυσικές όσο και ανθρώπινες, που αντιμετωπίζει η διαφορετικότητα των ειδών σήμερα. • Να αναπτύξουν δεξιότητες παρατήρησης, συνεργασίας, κριτικής σκέψης και λήψης αποφάσεων.	τρεισήμισι (3,5) διδ. ώρες

• Να ενισχύσουν τις ικανότητές τους στη χρήση υπολογιστών, καθώς και στην ανεύρεση, συλλογή, σύνθεση και αξιολόγηση πληροφοριών μέσω του διαδικτύου	

Δραστηριότητα 1 (διάρκεια 1 ώρες)

Διενεργείται καταιγισμός ιδεών για τον όρο της βιοποικιλότητας. Αφού ο εκπαιδευτικός θέσει το ερώτημα «τι είναι βιοποικιλότητα;» οι μαθητές γράφουν στον πίνακα ότι σκέφτονται (πρότερη γνώση). Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία (δεν υπάρχουν άλλες λέξεις ή φράσεις), οι ομάδες γράφουν έναν ορισμό της βιοποικιλότητας στο φύλλο εργασίας.

Δραστηριότητα 2 (διάρκεια 30 λεπτά)

Με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, γίνεται μια σύντομη εισήγηση του επίσημου ορισμού της Βιοποικιλότητας και ο εκπαιδευτικός ζητάει από τις ομάδες να συζητήσουν την αξία της βιοποικιλότητας σε σχέση με τον αρχικό τους ορισμό

Δραστηριότητα 3 (διάρκεια 30 λεπτά)

Ζητείται από τις ομάδες να ερευνήσουν στο διαδίκτυο την χλωρίδα και πανίδα του τόπου μας και να καταγράψουν πέντε (5) είδη άγριων ζώων και πέντε (5) είδη φυτών. Στο εισαγωγικό κείμενο της δραστηριότητας αναφέρονται αριθμητικά στοιχεία και ο όρος **ενδημικά** ο οποίος και εξηγείται.

Μετά την έρευνα, οι ομάδες εξηγούν σε τι οφείλεται ο πλούτος της χλωρίδας και πανίδας της χώρας μας.

Δραστηριότητα 4 (διάρκεια 1 ώρα)

Δίνεται ο ορισμός του τροφικού πλέγματος και ένα σχήμα τροφικού πλέγματος στο οποίο με κατευθυνόμενα βέλη φαίνεται «ποιος» τρώει «ποιον».

Οι ομάδες των μαθητών πρέπει με βάση το τροφικό πλέγμα που δίνεται, να σκεφτούν και να απαντήσουν:

- Τι θα συμβεί αν εξαφανιστούν τα φίδια, τα ποντίκια-σκίουροι-κουνέλια
- Ποιο είναι το είδος που αν εξαφανιστεί θα χαλάσει το τροφικό πλέγμα
- Μπορεί να απειλήσει το είδος αυτό η ανθρώπινη παρέμβαση;

Δραστηριότητα 5 (διάρκεια 1 ώρα)

Οι ομάδες με βάση την εικόνα από τη σελίδα biodiversity-greece.gr και με όσα ασχολήθηκαν στο φύλλο εργασίας, καλούνται να συζητήσουν για την σημασία της διατήρησης της βιοποικιλότητας, τις απαραίτητες ενέργειες προς αυτή την κατεύθυνση και ποιες θα μπορούσαν να είναι οι συνέπειες από τη μείωσή της.

2.3.3 (Β3) Χλωρίδα και Πανίδα υπό απειλή – Φύλλο Εργασίας 4

Στόχοι	Διάρκεια
• Να ευαισθητοποιηθούν και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για την εμπειρία των άγριων ζώων και φυτών. • Να αναπτυχθεί η αίσθηση ζωικής ή φυσικής υπόστασης των ειδών ως όντα που ζούνε στον πλανήτη όπως και οι άνθρωποι. • Να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους • Να ενισχύσουν τις ικανότητές τους στη χρήση υπολογιστών, καθώς και στην ανεύρεση, συλλογή, σύνθεση και αξιολόγηση πληροφοριών μέσω του διαδικτύου.	εφτά (7) διδ. ώρες

Δραστηριότητα 1 (διάρκεια 2 ώρες)

Οι ομάδες αναλαμβάνουν τη δημιουργία ενός Δελτίου Ταυτότητας για ένα προστατευόμενο είδος επιλέγοντας από μία λίστα που τους παρέχει ο εκπαιδευτικός, δίνοντας έτσι υπόσταση σ' αυτό. Τα «Δελτία Ταυτότητας» κόβονται, οι μαθητές κολλάνε τις δύο όψεις και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού τις πλαστικοποιούν.

Η δραστηριότητα αυτή εμπλέκει όλους τους επιδιωκόμενους στόχους.

Δραστηριότητα 2 (διάρκεια 1 ώρα)

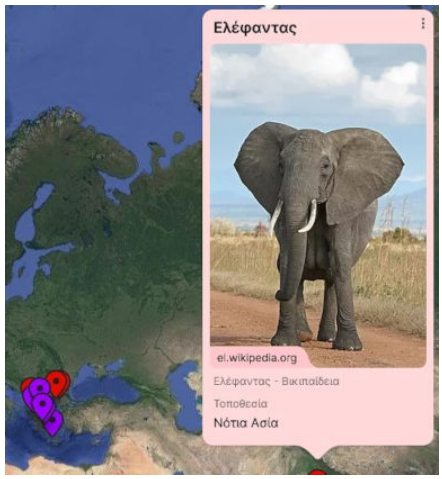
Οι μαθητές συμμετέχουν σε παιχνίδι γνώσεων με τη χρήση των «Δελτίων Ταυτότητας» που έφτιαξαν. Ακολουθεί ένα παιχνίδι γνώσεων, όπου κάθε μαθητής καλείται να ανακαλέσει όσα περισσότερα χαρακτηριστικά μπορεί από την πίσω όψη μιας «ταυτότητας» που επιλέγει τυχαία, βλέποντας μόνο την εικόνα του είδους.

Δραστηριότητα 3 (διάρκεια 4 ώρες)

Αρχικά ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές προσχεδιασμένο χάρτη στο padlet (δυνατότητες, σκοπός της δραστηριότητας, σύνδεση σε κοινόχρηστο χάρτη). Η επιλογή του συγκεκριμένου ψηφιακού εργαλείου γίνεται καθώς έχει αποδειχθεί ότι προωθεί τη συνεργατική μάθηση μεταξύ των μαθητών (Mehta et al., 2021). Στην επόμενη φάση της δραστηριότητας, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να προσθέσουν στον κοινόχρηστο χάρτη σε οποιοδήποτε γεωγραφικό σημείο του πλανήτη, σημαία σε μορφή «πινέζας» υποδεικνύοντας την περιοχή ή τις περιοχές όπου ζει ή αναπτύσσεται το επιλεγμένο είδος της ομάδας τους, προσθέτοντας πολυμεσικό υλικό με συνδέσμους και γράφοντας περιληπτικό κείμενο, συνθέτοντας έτσι μία κάρτα πληροφοριών για το προστατευόμενο είδος που τους ανατέθηκε. Στο κείμενο που θα γράψουν, θα εμφανίζεται ως τίτλος η φράση «ΑΠΕΙΛΕΙΤΑΙ με εξαφάνιση» ή «ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΜΕΝΟ ΕΙΔΟΣ»

Όταν ολοκληρωθεί η εργασία και έχουν προστεθεί τα σημεία με τις κάρτες απ' όλες τις ομάδες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει την πρόσβαση στον χάρτη έτσι ώστε να είναι δημόσια προσβάσιμη απ' όλους δίχως όμως δικαίωμα επεξεργασίας. Το τελικό αποτέλεσμα μπορεί να ενσωματωθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου ώστε να παρουσιάσουν οι μαθητές τη δουλειά τους σε όλη τη σχολική κοινότητα, στους γονείς και κηδεμόνες.

Εικόνα 16 - Ρύθμιση κοινοποίησης χάρτη



Εικόνα 17 - Δείγμα μίας κάρτας

Εικόνα 18 - Δείγμα ολοκλήρωσης του χάρτη

Η διεύθυνση του χάρτη στον οποίο θα εργαστούν οι ομάδες είναι:

- https://padlet.com/nouvakis/padlet-yuidbu1tf5ka6861
- Κωδικός πρόσβασης: **ntes2317**

2.3.4 (Γ1) Αντιμετώπιση του προβλήματος – Δράση Φύλλο Εργασίας 5

Στόχοι	Διάρκεια
• Να συνεργαστούν για την εύρεση και πρόταση λύσεων. • Να διαδώσουν στην κοινωνία το αντικείμενο της εργασίας τους με στόχο την ευρύτερη ευαισθητοποίηση • Να αισθανθούν τη χαρά της συνεισφοράς σε συλλογικές κινητοποιήσεις που έχουν ευγενή σκοπό • Να ενισχύει την πεποίθηση των μαθητών/τριών ότι δύνανται, ως ενεργοί πολίτες, να διαμορφώσουν συνθήκες ζωής που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους και κατά συνέπεια να ενισχύεται η διαμόρφωση της προοπτικής κοινωνικής τους ταυτότητας – Στόχος και των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων • Να ενισχύσουν τις ικανότητές τους στη χρήση υπολογιστών, καθώς και στην ανεύρεση, συλλογή, σύνθεση και αξιολόγηση πληροφοριών μέσω του διαδικτύου	οχτώ (8) διδ. ώρες

Καθώς η αντιμετώπιση του πολύπλοκου αυτού προβλήματος της λαθρεμπορίας και της παράνομης διακίνησης προστατευόμενων ειδών απαιτεί συνεργασία της παγκόσμιας κοινότητας, με την κατανόηση ότι η λύση απαιτεί μια συνδυασμένη προσέγγιση που περιλαμβάνει τη νομοθεσία, την τεχνολογία, την εκπαίδευση – ενημέρωση – συνειδητοποίηση του κοινού, την ενίσχυση των

πόρων και την υποστήριξη των τοπικών κοινοτήτων, οι μαθητές θα ασχοληθούν μόνο με το μέρος της «Εκπαίδευσης, Ενημέρωσης και Συνειδητοποίησης του κοινού». (Akash κ.α., 2023)

Αυτό θα επιτευχθεί με εκστρατεία ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης

Δραστηριότητα 1 (διάρκεια 4 ώρες)

Από το υλικό που δημιουργήθηκε από τα προηγούμενα φύλλα εργασίας, υπάρχουν σκίτσα, «Δελτία Ταυτότητας», «Χάρτης», αιτίες και επιπτώσεις της λαθροθηρίας και της παράνομης διακίνησης και κάρτες των προστατευόμενων ή προς εξαφάνιση ειδών.

Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ενημερωτικά δισέλιδα, με προτεινόμενο λογισμικό το **Canva**: *https://www.canva.com/, ή το* ***draw.io****: από τη διεύθυνση https://app.diagrams.net/.* Αριστερά θα υπάρχει μια σύνθεση από το υλικό των προηγούμενων Φύλλων Εργασίας. Δεξιά θα υπάρχει ημερολόγιο των ημερών που αφιερώνονται στους Υγροτόπους, στα Θαλάσσια Λιβάδια, στη Γη, στη Δασοπονία, στο Νερό, στα Αποδημητικά πτηνά, στην Βιοποικιλότητα, στο Περιβάλλον, στους Ωκεανούς, στην διατήρηση του στρώματος του όζοντος και στα Ζώα.

Οι μαθητές στην ηλικία των 13-15, έχουν καθημερινή επαφή με τους συνομηλίκους τους με μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Instagram, facebook κλπ). Ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει να αποστείλει μήνυμα ή ανάρτηση που θα περιέχει το δισέλιδο που έφτιαξε με την ομάδα του, σε τρεις φίλους ή φίλες του. Οι μαθητές παραδίδουν τις εργασίες τους στον/στην Διευθυντή/Διευθύντρια της σχολικής μονάδας προκειμένου να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Αρχικά οι μαθητές εξοικειώνονται με τη λειτουργία των εργαλείων (2ω) και στη δεύτερη φάση δημιουργούν τα δισέλιδα (άλλες 2ω)

Δραστηριότητα 2 (διάρκεια 4 ώρες)

Στο τέλος του διδακτικού έτους, στα Γυμνάσια συνήθως παρουσιάζονται οι δραστηριότητες / εργασίες που εκπονήθηκαν στην διάρκεια του έτους. Οι ομάδες αναλαμβάνουν την παρουσίαση του υλικού τους σε όλη την σχολική κοινότητα, κατά προτίμηση στις **22 Μαΐου** που είναι η **Παγκόσμια Ημέρα Βιοποικιλότητας**:

- τις παρουσιάσεις που έχουν δημιουργήσει στο Φ.Ε. 2 / δραστηριότητα 2
- Δελτία ταυτότητας, Φ.Ε. 4 / δραστηριότητα 1
- τον παγκόσμιο χάρτη προστατευόμενων ειδών από το padlet που δημιούργησαν συνεργατικά στο Φ.Ε. 4 / δραστηριότητα 2

Αρχικά οι μαθητές προετοιμάζουν τις παρουσιάσεις με το υλικό και κάνουν πρόβες και σε δεύτερη φάση τα παρουσιάζουν σε κάθε τμήμα της σχολικής μονάδας (κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει σε ένα ή δύο τμήματα)

2.3.5 (Γ2) Περιβαλλοντική Εκπαιδευτική Δράση

Μονοήμερη Εκπαιδευτική Εκδρομή σε Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αειφορίας (Κ.Ε.ΠΕ.Α.). Στις αρμοδιότητες των ΚΕΠΕΑ περιλαμβάνονται η ενίσχυση και υποστήριξη των σχολείων σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη, με έμφαση στην περιβαλλοντική διάσταση και σε συναφείς τομείς. Παράλληλα, έχουν την ευθύνη να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις, είτε εντός των δικών τους εγκαταστάσεων είτε σε ειδικά επιλεγμένες και κατάλληλες τοποθεσίες. Τα προγράμματα καλύπτονται με δύο περίπου ώρες δραστηριοτήτων στους χώρους του ΚΕΠΕΑ και δύο περίπου ώρες στο πεδίο.

Η εκπαιδευτική εκδρομή τοποθετείται χρονικά μετά από την εργασία των μαθητών για τη Βιοποικιλότητα του Φύλλου Εργασίας 3, στο μέσο περίπου των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αφού δηλαδή οι μαθητές έχουν γνωρίσει βασικούς όρους όπως η Αειφορία / Βιώσιμη Ανάπτυξη, 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης και Βιοποικιλότητα. Η άμεση επαφή με το πεδίο μετατρέπει την εμπειρία σε πηγή μάθησης και ανάπτυξης, όπως περιγράφεται από τη θεωρία της βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984). Οι στόχοι καθώς και τα αναμενόμενα αποτελέσματα των προγραμμάτων

καθορίζονται από τα ΚΕΠΕΑ και συμπίπτουν με τους γενικότερους και ειδικότερους στόχους που θέσαμε. Συνοπτικά, τα προγράμματα των ΚΕΠΕΑ αναλύουν τις προστατευόμενες περιοχές με μια πολυδιάστατη και ολιστική ματιά, εξηγώντας τι σημαίνει προστασία, διατήρηση και βιώσιμη διαχείριση και ανάπτυξη. Επιπλέον, τονίζουν τη σημασία της σχέσης μεταξύ των προστατευόμενων περιοχών, της βιοποικιλότητας και της βιώσιμης ανάπτυξης, ενσωματώνοντας προηγμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές. Η μονοήμερη αυτή εκδρομή προβλέπεται και είναι συνυφασμένη και με τους στόχους των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

3. Αξιολόγηση των Δραστηριοτήτων και Δράσεων

Θα χρησιμοποιηθούν οι παρακάτω μέθοδοι και κριτήρια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των δράσεων.

- **Προηγούμενη και Μεταγενέστερη Αξιολόγηση Γνώσεων:** Θα γίνει αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών πριν και μετά την χρήση των Φύλλων Εργασίας και των Εκπαιδευτικών δράσεων. Αυτό θα γίνει με συμπλήρωση της ίδιας περίπου αξιολογικής φόρμας (φόρμες Φ1 και Φ2) ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση των απαντήσεων και να βρεθεί εάν υπάρχει βελτίωση στην κατανόηση και την ευαισθητοποίηση. Στις δύο φόρμες που δίνονται στο παράρτημα, οι πρώτες έξι ερωτήσεις αφορούν την γνώση / κατανόηση και οι τελευταίες δύο αφορούν τον βαθμό ευαισθητοποίησης των μαθητών.
- **Συμμετοχή και Συζήτηση**: Σε όλες τις δραστηριότητες ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον βαθμό συμμετοχής και την ποιότητα των συζητήσεων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή των Φύλλων Εργασίας. Μια ενεργητική συμμετοχή και βαθύτερες κριτικές συζητήσεις, είναι ένδειξη ότι οι μαθητές αυξάνουν την ευαισθητοποίησή τους και εμπλέκονται πιο ενεργά με τα θέματα. Στο τέλος κάθε δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός καταγράφει στο ημερολόγιο του προγράμματος αυτές τις παρατηρήσεις.
- **Αξιολόγηση Συμπεριφοράς:** Με παρατήρηση, ο εκπαιδευτικός καταγράφει στο ημερολόγιο του προγράμματος τις αλλαγές ή την απουσία αλλαγών στη συμπεριφορά ή τις στάσεις των μαθητών. Οι αλλαγές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν αυξημένη προθυμία για συμμετοχή σε σχετικές δραστηριότητες ή πρωτοβουλίες, ή διάθεση να συζητήσουν και να διερευνήσουν περαιτέρω τα θέματα που αναφέρονται στα Φύλλα Εργασίας.
- **Αυτοαξιολόγηση μαθητών και λειτουργίας της ομάδας**: Στο τέλος κάθε Φύλλου Εργασίας, τα μέλη της ομάδας συμπληρώνουν α) ατομικά το Φύλλο Αξιολόγησης Μαθητή (Φ3) και β) κάθε ομάδα το Φύλλο Αξιολόγησης Ομάδας (Φ4) ώστε να εντοπιστούν οι ενέργειες των μελών της που βοηθούν τους στόχους τους και ποιες όχι. Αυτό αναμένεται να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας. Σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης.
- **Ανάλυση Προσωπικών Εργασιών ή Έργων:** Θα γίνει εξέταση των εργασιών και των έργων που δημιουργούνται από τους μαθητές μετά τη χρήση των Φύλλων Εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να ελεγχθεί το βάθος της ανάλυσης, η καινοτομία και ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές ενσωματώνουν και εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις και κατανοήσεις τους.

4. Συμπεράσματα

Η αντιμετώπιση της λαθροθηρίας και παράνομης διακίνησης ειδών (στόχος 15.7) απαιτεί πολυεπίπεδη στρατηγική που ενσωματώνει νομοθεσία, τεχνολογία, εκπαίδευση και ενίσχυση τοπικών πόρων. Απαιτείται συνεργασία της παγκόσμιας κοινότητας μέσω ανταλλαγής γνώσεων και βέλτιστων πρακτικών.

Στην Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας (1977), ορίστηκε πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί μια παιδαγωγική διαδικασία που στοχεύει στην καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης και υπευθυνότητας απέναντι στο περιβάλλον (UNESCO, 1977; Φλογαΐτη, 1993). Στην καρδιά αυτής της προσπάθειας βρίσκεται η εκπαίδευση και ενημέρωση του κοινού με έμφαση στους μαθητές ηλικίας 13-15 ετών, όπου ο ρόλος της είναι καθοριστικός. Η διδασκαλία για τις συνέπειες

της λαθροθηρίας και της παράνομης διακίνησης ειδικά των προστατευόμενων ειδών, καθώς και η ενίσχυση της συνειδητοποίησής τους για τη σημασία της βιοποικιλότητας, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ηθικών αξιών και υπεύθυνης στάσης απέναντι στο φυσικό περιβάλλον. Μέσω της ΠΕ, μπορούμε να εμπνεύσουμε και να εξοπλίσουμε τους νέους με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να γίνουν πολίτες που θα αντιμετωπίζουν με σεβασμό και φροντίδα τη φύση, το περιβάλλον και τη βιοποικιλότητα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γεωργόπουλος, Α. (2002). Περιβαλλοντική ηθική. Gutenberg.

Γιαννακογεώργου, Ό. (2019). Κριτική σκέψη - δημιουργική σκέψη - συστημική σκέψη στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 18 (63).

Μανδρίκας, Α., & Σκορδούλης, Κ. (2020). Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, 8ος Τόμος, 180-192.

Ματσαγγούρας, Η. (1993). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη, τ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Φλογαΐτη Ε. (1993). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Εκδόσεις Πεδίο.

Gxron Economics Otpk, (2021, 15 Οκτ). Τι είναι η αειφόρος ανάπτυξη? [Video]. YouTube. https://youtu.be/ditwbzh-im8

News247gr, (2021, 11 Δεκ). Το ΠΑΡΑΝΟΜΟ εμπόριο Άγριων Πουλιών στην Ελλάδα [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=VnRddfLEbRI

Ξενόγλωσση

Akash, C. S., Eshwar, M. D., & Sameer, N. R. (2023). Animal trafficking and poaching: major threats to biodiversity. Entomology and Zoology Studies, 11(5), 45-49. https://doi.org/10.22271/j.ento.2023.v11.i5a.9231

Arik S., & Yilmaz, M. (2020). The Effect of Constructivist Learning Approach and Active Learning on Environmental Education: A Meta-Analysis Study. International Electronic Journal of Environmental Education, 10(2), 44-84.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychologist, 26(3-4), 369-398. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139

Info Time, (2020, 4 Αυγ). Animals poaching [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=XicqzzxgBQg

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development. Prentice-Hall.

Mehta, K. J., Miletich, I., & Detyna, M. (2021). Content-specific differences in Padlet perception for collaborative learning amongst undergraduate students. Research in Learning Technology, 29. https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2551

Rickinson, M. (2001). Learners and Learning in Environmental Education: A critical review of the evidence. Environmental Education Research, 7(3), 207–320. https://doi.org/10.1080/13504620120065230

Rogoza, C. (2005). Epistemic Metacognition - A Necessary Competency for the Online Learner. Retrieved 01 10, 2023, from http://www.learndev.org/dl/ibstpi-AECT2005-Rogoza.pdf

Taylor, N., Quinn, F., Jenkins, K., Miller-Brown, H., Rizk, N., Prodromou, T., Watson, P., & Flórez, M. T. (2019). Education for sustainability in the secondary sector - A review. Journal of

Education for Sustainable Development, 13(1), 102-122. https://doi.org/10.1177/0973408219846675

UNESCO. (1977). Intergovernmental Conference on Environmental Education: Final Report Tibilisi, USSR. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763

Παράρτημα

- Φύλλα εργασίας

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΒΥΖΑΝΤΙΝΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ, ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τσαγκαραντωνάκη Μαρία
Απόφοιτη Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Παπαβασιλείου Βασίλειος
vpapavasileiou@aegean.gr
Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην προώθηση των 17 Στόχων της Αειφόρου Ανάπτυξης είναι σημαντικός. Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία περιλαμβάνει τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις: την περιβαλλοντική, την οικονομική, την κοινωνική και την πολιτισμική. Στην εργασία αυτή, διερευνάται η δυνατότητα της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Βυζαντινών εκκλησιών της Επισκοπής Ηρακλείου Κρήτης, στο πλαίσιο της πολιτισμικής διάστασης της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Η μελέτη αυτή βασίζεται σε ποιοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της περιοχής. Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως υπάρχουν δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των Βυζαντινών εκκλησιών και ότι η ενσωμάτωση τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι σημαντική. Επιπλέον, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του ρόλου του/της εκπαιδευτικού, η αναγκαιότητα αξιοποίησης δημιουργικών παιδαγωγικών μεθόδων και η σημαντικότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών τόσο με τους γονείς - κηδεμόνες όσο ευρύτερα με την τοπική κοινωνία για την επίλυση προβλημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Βυζαντινές εκκλησίες, Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, πολιτιστική κληρονομιά, εκπαιδευτικοί, Επισκοπή Ηρακλείου Κρήτης.

1. Εισαγωγή

Ο ρόλος της εκπαίδευσης μεταξύ των 17 Στόχων της Αειφόρου Ανάπτυξης (SDGs) είναι κομβικός (Cai et al., 2020), ωστόσο, υπολείπονται ακόμη πολλά να γίνουν, προκειμένου η εκπαίδευση να γίνει πιο δίκαιη και πιο δημοκρατική, ώστε να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην προώθηση των 17 Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική έρευνα, η πολιτική, όπως και η πρακτική χρειάζονται βελτιώσεις. Άλλωστε, η Agenda 2030 συνολικά, καθώς και οι στόχοι όπως και οι επιμέρους στόχοι της έχουν σημαντικές εκπαιδευτικές διαστάσεις (Cai & Wolff, 2023). Η ποιοτική εκπαίδευση (SDG4), αναγνωρίζεται, επίσης, ως το κλειδί για την επιτυχία των υπόλοιπων Στόχων (Smith & Benavot, 2019).

Ωστόσο, ακόμη και αν οι σημαντικές σχέσεις μεταξύ της εκπαίδευσης και των υπόλοιπων ΣΒΑ αναγνωρίζονται ευρέως, παραμένει ασάφεια σχετικά με το πώς η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην επίτευξή τους (UNESCO, 2017), καθώς και πώς η εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να μετασχηματιστούν, προκειμένου να προσαρμοστούν καλύτερα στους ΣΒΑ (Kioupi & Voulvoulis, 2019). Έτσι, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μετασχηματιστικές προσεγγίσεις στη μάθηση, την εκπαίδευση και τις θεσμικές επιδόσεις σύμφωνα με τους ΣΒΑ (Leal Filho et al., 2019).

Οι 17 Στόχοι έχουν κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά, κατ' αρχάς καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, από την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη και την περιβαλλοντική προστασία έως τις ανισότητες των φύλων, τη δικαιοσύνη και την εκπαίδευση (Chankseliani & McCowan, 2021). Υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις ότι τα σχολεία όλων των βαθμίδων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τους ΣΒΑ μέσω των διαστάσεων της διδασκαλίας, της έρευνας, της προβολής και της

διαχείρισης (Leal Filho et al., 2019; Serafini et al., 2022). Υποστηρίζεται ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι ζωτικής σημασίας για την υποστήριξη των ΣΒΑ, επειδή οι μαθητές/τριες και κυρίως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες μπορούν να συμβάλουν στον μετασχηματισμό της κοινωνίας προς την αειφόρο ανάπτυξη (Perović & Kosor, 2020). Επισημαίνεται ότι τα σχολεία όλων των βαθμίδων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, καλλιεργώντας τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες, ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της αειφόρου ανάπτυξης που εντοπίζονται σε όλο και πιο περίπλοκα και παγκόσμια πλαίσια (García-Feijoo et al., 2020; Škokić et al., 2025).

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) περιλαμβάνει τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις: την περιβαλλοντική, την οικονομική, την κοινωνική και την πολιτισμική (Παπαβασιλείου, 2015; Papavasileiou et al., 2018). Η ΕΠΑ προάγει την προστασία της πολιτισμικής κληρονομιάς, διαμορφώνοντας έναν κρίσιμο παράγοντα για ένα βιώσιμο μέλλον. Η προστασία των ιστορικών αντικειμένων, της αρχιτεκτονικής και της παραδοσιακής χειροτεχνίας όχι μόνο συνδέει τις κοινότητες με το παρελθόν τους, αλλά συμβάλλει επίσης στην περιβαλλοντική και οικονομική βιωσιμότητα. Οι βιώσιμες πρακτικές διατήρησης διασφαλίζουν την ανθεκτικότητα των πολύτιμων πολιτιστικών αγαθών έναντι των περιβαλλοντικών απειλών. Εξισορροπώντας την πνευματική πρόοδο με την προστασία του υλικού πολιτισμού, οι κοινωνίες μπορούν να χαράξουν ένα μονοπάτι που αξιοποιεί την πολιτισμική κληρονομιά, καλλιεργώντας μια αρμονική συνύπαρξη μεταξύ παράδοσης και προόδου για τις επόμενες γενιές (Li et al., 2025).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Βυζαντινές εκκλησίες της Επισκοπής Ηρακλείου Κρήτης αποτελούν σημαντικά μνημεία της πολιτισμικής κληρονομιάς, η παιδαγωγική αξιοποίηση των οποίων προτείνεται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Πρόκειται για ιστορικά Βυζαντινά μνημεία. Ένας από τους σημαντικότερους Βυζαντινούς ναούς που κοσμούν το χωριό της Επισκοπής, είναι ο «Άγιος Αντώνιος». Στο κεντροανατολικό τμήμα του οικισμού, βρίσκεται ο Βυζαντινός ναός του «Αγίου Ιωάννη». Στον κεντρικό πυρήνα του οικισμού, είναι το εκκλησάκι της «Αγίας Παρασκευής». Περί τα είκοσι μέτρα δυτικά, βρίσκεται ο Βυζαντινός ναός της «Παναγιάς Φανερωμένης», στο δυτικό τμήμα του χωριού, ο ναός του «Αρχαγγέλου Μιχαήλ», ενώ λίγο πιο έξω από το χωριό στις βορειοδυτικές περιφέρειες του λόφου Χαλέπα, ο ναός της «Παναγιάς Κερά – Λημνιώτισσας» κ.ά. (Βολανάκης & Κατσαλής, 2010; Φουντουλάκης κ.ά., 2000).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι, να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων της Επισκοπής του Ηρακλείου Κρήτης, σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των Βυζαντινών εκκλησιών της περιοχής, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η δυνατότητα της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Βυζαντινών εκκλησιών, η διερεύνηση των τρόπων ενσωμάτωσης στη διδασκαλία τους, η ανάδειξη των στρατηγικών και των καλών πρακτικών, που αξιοποιούν, οι προτάσεις για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας και οι προκλήσεις όπως και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν.

Η μελέτη αυτή βασίζεται σε ποιοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 17 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο) της Επισκοπής του Νομού Ηρακλείου Κρήτης, εκ των οποίων οι 11 ήταν γυναίκες και οι 6 άντρες, οι 9 ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι 8 αναπληρωτές,. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις περιελάμβαναν 17 ερωτήσεις και πραγματοποιήθηκαν με επιτόπια έρευνα κατά το διάστημα Ιανουαρίου – Φεβρουαρίου 2024. Η προετοιμασία των συνεντεύξεων και η φυσική ροή της συζήτησης δημιούργησαν ένα περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις ερωτήσεις, που τους υποβλήθηκαν. Το φιλικό κλίμα και η άνεση στην προσέγγιση των θεμάτων συνέβαλαν στην εμβάθυνση της συνομιλίας και στην αποτελεσματική ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής θα παρουσιαστούν ενδεικτικά κάποιες ερωτήσεις. Κατ' αρχάς, εξετάζεται η δυνατότητα παιδαγωγικής αξιοποίησης των Βυζαντινών εκκλησιών. Στην ερώτηση για το πώς αντιλαμβάνονται την ετοιμότητά τους, προκειμένου να ενσωματώσουν τις Βυζαντινές εκκλησίες στην παιδαγωγική διαδικασία για θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας, από τις απαντήσεις προκύπτει, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αξιοποίησης των Βυζαντινών εκκλησιών, ως μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς, για την προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφορίας, «Αντιλαμβάνομαι την ετοιμότητά μου ως εκπαιδευτικός να ενσωματώσω τις Βυζαντινές εκκλησίες στη διδακτική διαδικασία για θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας…» (Ε.1), «..αντιλαμβάνομαι την ετοιμότητά μου… ως μια σημαντική και πρώτη ανάγκη… η παράδοση και η διδασκαλία των Βυζαντινών εκκλησιών προσφέρουν πολύτιμες συνεισφορές στην κατανόηση της σχέσης μας με το περιβάλλον και την αειφορία» (Ε.9), (Ε.17). Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί, επισημαίνουν, ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στην πρακτική εφαρμογή για την ενσωμάτωση των Βυζαντινών εκκλησιών στην εκπαιδευτική διαδικασία «…εφόσον οι Βυζαντινές εκκλησίες, με την πλούσια ιστορία και την αρχιτεκτονική τους, μπορούν και βέβαια να χρησιμοποιηθούν ως παραδείγματα για την εκμάθηση της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος.» (Ε.1), «…όσον αφορά το πρακτικό κομμάτι, πιστεύω, ότι είμαστε έτοιμοι» (Ε.6). Τέλος, υπάρχει κι ένας/μία εκπαιδευτικός, όπου εστιάζει στην αναγκαιότητα για περισσότερη επιμόρφωση, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτό το θέμα «…Η αλήθεια είναι, ότι θα ήταν σημαντική μια επιμόρφωση, κάποιο σεμινάριο από το Υπουργείο για να ενημερωθώ» (Ε.10).

Στο ερώτημα, για το εάν έχουν πραγματοποιήσει εκδρομές με τους/τις μαθητές/τριές τους, στις Βυζαντινές εκκλησίες της περιοχής, η πλειονότητα των απαντήσεων επιβεβαιώνει, την πραγματοποίηση εκδρομών «Μα και ασφαλώς, έχω πάει εκδρομή με τα παιδιά, σε αυτά τα ιστορικά μνημεία.» (Ε1), «Ναι, ναι και βέβαια έχουμε διεξάγει τέτοιου είδους εκδρομές» (Ε.2), «Βέβαια και πραγματοποιούμε εκδρομές σε αυτές τις εκκλησίες…» (Ε.3), «Ναι, σαφώς έχουμε οργανώσει εκδρομές με τους μαθητές και μαθήτριες στιγς βυζαντινές εκκλησίες…» (Ε.4).

Στο ερώτημα σχετικά με τις παιδαγωγικές δραστηριότητες που είχαν οργανώσει κατά τις εκπαιδευτικές τους επισκέψεις, προκειμένου να ενισχύσουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών, από τις απαντήσεις διαφαίνεται, μια ποικιλία προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων. Πάντως, από την πλειονότητα των απαντήσεων προκύπτει, πως οι εκδρομές, ήταν καλά οργανωμένες και περιλάμβαναν επισκέψεις σε εκκλησίες με ξεναγήσεις από τους ειδικούς της περιοχής αλλά και τον παπά του χωριού «…περιλάμβανε περιπάτους προς αυτές τις εκκλησίες με ξεναγήσεις, από τον αρχαιολόγο της περιοχής και τον παπά του χωριού…» (Ε.1), «…περιλάμβαναν επισκέψεις σε βυζαντινές εκκλησίες και ξεναγήσεις από την αρχαιολογική υπηρεσία της περιοχής σχετικά με την ιστορία και την τέχνη…» (Ε.4 «…. Είχαμε συνεργαστεί με τον αρχαιολόγο εδώ του χωριού, τον κύριο Κ., όπου μας ξενάγησε στις εκκλησίες, αλλά και τον αγιογράφο..», (Ε.14), «…συζητήσεις με τον ξεναγό, τον ιερέα πάνω σε αυτό το κομμάτι της Βυζαντινής ιστορίας, μιας και την είχαν διδαχθεί στην τάξη...» (Ε.15).

Παράλληλα, οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να υλοποιήσουν και διάφορες άλλες φιλοπεριβαλλοντικές δράσεις, όπως ήταν η συλλογή απορριμμάτων και η δενδροφύτευση «…μιλήσαμε για το περιβάλλον, το οικοσύστημα, τη ρύπανση και κάναμε σύνδεση με τον υπερκαταναλωτισμό, δηλαδή το συνδέσαμε με τα σκουπίδια και γενικά, μιλούσαμε για όλα αυτά τα θέματα…» (Ε.3), «…εμείς εντάξαμε σε αυτό το πλαίσιο και τις δραστηριότητες που κάναμε, όπως είναι ο καθαρισμός του περιβάλλοντος στις γύρω περιοχές …» (Ε.4), «…σε δεύτερη φάση, κάναμε και κάποιες μικρές δραστηριότητες, όπως το να μαζέψουμε τα σκουπίδια, για να κρατήσουμε τον προαύλιο χώρο καθαρό…» (Ε.7) «…οι επιπλέον δραστηριότητες που είχαμε οργανώσει, ήταν η καθαριότητα του ευρύτερου χώρου των εκκλησιών και η τοποθέτηση αυτοσχέδιων κάδων απορριμμάτων, στο περιβάλλοντα χώρο των εκκλησιών…» (Ε.11).Επιπρόσθετα, δόθηκε η ευκαιρία ανάδειξης των παραδοσιακών μεθόδων οικοδόμησης και αγιογράφησης, που συνάδουν με την προστασία του περιβάλλοντος «… ο κύριος Κ. εστίαζε στη δημιουργία αυτών των κτιρίων με τις

παραδοσιακές τεχνικές και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, όπως η χρήση πέτρας και χώματος, χωρίς τη χρήση επιβλαβών χημικών ή υλικών, που επηρεάζουν το περιβάλλον» (Ε.9).

Στην ερώτηση που ακολουθεί, αναδεικνύονται οι στρατηγικές και οι πρακτικές, που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, για την προώθηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις Βυζαντινές εκκλησίες στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Από τις απαντήσεις προκύπτει, ότι δίνουν έμφαση στη συνεργασία «Με ομαδική συνεργασία…» (Ε.2), «…κάποια προγράμματα που να ενισχύεται η κριτική σκέψη και η ομαδοσυνεργατικότητα…» (Ε.6), «…θα μελετήσουν ένα συγκεκριμένο θέμα και θα το παρουσιάζουν ομαδικές εργασίες…» (Ε.9), «…μέσω της συνεργατικής μάθησης…» (Ε.12), «…μέσω ομαδικών εργασιών και ανταλλαγής ιδεών.» (Ε.16), τη δημιουργικότητα «…μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων.» (Ε.2), «Με τη δημιουργία σχεδίων και δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με τις Βυζαντινές εκκλησίες οργανώναμε πρωτότυπες δραστηριότητες για την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών…» (Ε.11), αλλά και την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας «…και χρήση των τεχνολογικών μέσων» (Ε.2), «…προβολές σε προτζέκτορα …» (Ε.4), «…παρακολουθώντας κάποια βιντεάκια…» (Ε.9), «… διαδραστικά εκπαιδευτικά προγράμματα» (Ε.11) «…σύνταξη δημιουργία εκπαιδευτικών παιχνιδιών με τη χρήση της τεχνολογίας…» (Ε.17). Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την κρίσιμη σημασία της βιωματικής μάθησης και της εφαρμογής πρακτικών δραστηριοτήτων, μέσω της διεπιστημονικότητας «…μέσα από όλα τα μαθήματα…» (Ε.3), «… με παιχνίδια ρόλων…» (Ε.4), «…μέσα από εκδρομές και πρακτικές δραστηριότητες…» (Ε.7), « με εργαστήρια κατασκευής μικρομοντέλων εκκλησιών οι λεγόμενες μακέτες…» (Ε.9), « με εκπαιδευτικές επισκέψεις, συνοδεία ξεναγών…» (Ε.10), « …μέσω της μεθόδου Project» (Ε.12), «….μέσω διαφόρων προσεγγίσεων όπως μέσω των ξεναγήσεων, της ζωγραφικής…» (Ε.14), «… βιωματικές διδασκαλίες, συναντήσεις και ξεναγήσεις …» (Ε.15), «…επισκέψεις σε βυζαντινές εκκλησίες και πεζοπορίες, καθώς και εργαστήρια …» (Ε.16).

Στην επόμενη ερώτηση, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς τη συνεργασία τους με την τοπική κοινότητα για την προστασία της φυσικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς. Στην πλειονότητα τους, οι απαντήσεις ήταν θετικές, υπογραμμίζοντας την ενεργό συνεργασία με την τοπική κοινότητα μέσω διαλόγου, επικοινωνίας και συγκεκριμένων δράσεων και πρωτοβουλιών «…η συνεργασία με την τοπική κοινότητα για την προστασία της φυσικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς είναι ουσιώδης» (Ε.1), «…στηρίζεται στην ανάπτυξη ενός συνεργατικού πλαισίου. Μέσω ανοικτού διαλόγου και συνεργασίας μπορούμε να αναπτύξουμε κοινές πρωτοβουλίες» (Ε.2, «Το σχολείο μας συνεργάζεται με την τοπική κοινότητα για την προστασία της φύσης και της πολιτισμικής μας κληρονομιάς με διάφορους τρόπους πρόσφατα μάλιστα είχε συμμετάσχει το σχολείο μας σε μία τοπική δεντροφύτευση …, ενώ παράλληλα, ήρθαμε σε επικοινωνία με τον Δήμαρχο της περιοχής, προκειμένου να τοποθετηθούν κάδοι ανακύκλωσης και στο δικό μας σχολείο.» (Ε.15), «Ναι συνεργαζόμαστε… συμμετέχουμε ενεργά με το σχολείο σε κοινοτικές δραστηριότητες περιβαλλοντικής καθαριότητας και φύτευσης δέντρων, για τη διατήρηση και την προστασία της φυσικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς.» (Ε.16), «…συνεργαζόμαστε στα πλαίσια των δράσεων όπως είχαμε κάνει τη δεντροφύτευση, σε ενημερώσεις…» (Ε.17). Ωστόσο, υπάρχει και μία μικρή κατηγορία των εκπαιδευτικών, που δηλώνει την έλλειψη της απαραίτητης συνεργασίας μεταξύ της τοπικής κοινότητας και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία της περιοχής «Δυστυχώς δεν υπάρχει συνεργασία με την τοπική κοινότητα για την προστασία της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς…» (Ε.4), «Δυστυχώς, δεν υπάρχει άμεση και ικανοποιητική συνεργασία με την τοπική κοινότητα, πέρα από τον αρχαιολόγο της περιοχής και τον αγιογράφο, που μας βοηθάνε» (Ε.11).

Στην ερώτηση σχετικά, με το εάν έχουν συνεργαστεί με άλλα σχολεία ή τοπικούς φορείς, προκειμένου να οργανώσουν κοινές εκδηλώσεις για θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας, βάσει των δηλώσεων, διαφαίνεται, ότι οι περισσότεροι/ες έχουν συνεργαστεί, προκειμένου να ανταλλάξουν εμπειρίες και να οργανώσουν κοινές εκδηλώσεις «… έχουμε συνεργαστεί επανειλημμένως με άλλα σχολεία και τοπικούς φορείς προκειμένου να ανταλλάξουμε εμπειρίες και να οργανώσουμε εκδηλώσεις, που σχετίζονται με θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας…» (Ε.3), «Ναι, οργανώσαμε κοινές εκδηλώσεις για θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας…» (Ε.4). Οι περισσότερες συνεργασίες

φαίνεται να αναπτύσσονται με σχολεία της περιοχής «…με τα δικά μας εδώ τα σχολεία του χωριού, ναι έχουμε συνεργαστεί.» (Ε.9), «Ναι, στα δικά μας σχολεία εδώ στο χωριό, όντως υπάρχει μια αίσθηση κοινότητας και αμοιβαίας υποστήριξης…» (Ε.16). Αυτές οι συνεργασίες συνδέονται άλλοτε με ενέργειες καθαρισμού των περιοχών κι άλλοτε με δενδροφυτεύσεις ή δραστηριότητες ανακύκλωσης «…αυτές οι συνεργασίες σχετίζονταν με ενέργειες καθαρισμού περιβαλλοντικών περιοχών, φυτεύσεις δέντρων ή δραστηριότητες ανακύκλωσης.» (Ε.2), «…όπως η φύτευση δέντρων, που συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για τη σημασία της προστασίας του περιβάλλοντος» (Ε.3). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί, ότι από κάποιες απαντήσεις προκύπτει η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων σχολείων της Περιφέρειας ή τοπικών φορέων «Δεν έχω συνεργαστεί με άλλα σχολεία ή τοπικούς φορείς…» (Ε.9), «Δεν έχω συνεργαστεί με άλλα σχολεία ή τοπικούς φορείς…» (Ε.10), «Όχι, δεν υπάρχει κάποια συνεργασία με άλλα σχολεία, για θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας.» (Ε.11), «Με άλλα σχολεία δεν έχουμε συνεργαστεί, οτιδήποτε οργανώνουμε το υλοποιούμε ξεχωριστά σαν σχολείο…» (Ε.15) αλλά εκφράζεται και η θετική πρόθεσή τους στην ιδέα της συνεργασίας μελλοντικά «…Η αλήθεια είναι βέβαια, ότι είναι μια πολύ ωραία ιδέα και σκέφτομαι να το επιδιώξουμε μελλοντικά…» (Ε.10).

Στην τελευταία ερώτηση, αναφέρονται στις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που σχετίζονται με το Περιβάλλον και την Αειφορία. Από τις απαντήσεις προκύπτει, ότι οι πιο συχνές δυσκολίες, ήταν η περιορισμένη διάθεση χρόνου και πόρων «…άγχος, ως προς τον χρόνο, καθώς ο χρόνος που απαιτείται για την προετοιμασία αυτών των μαθησιακών δραστηριοτήτων, όπως για τη διοργάνωση εξωσχολικών εκδρομών ή εκδηλώσεων και την εύρεση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού είναι περιορισμένος…» (Ε.1), «…η εύρεση πόρων για εκπαιδευτικά υλικά, απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια…» (Ε.2), «…τέλος, το χρόνο θα πω και τους πόρους…» (Ε.5), «… ένα άλλο κομμάτι, που δυσκολεύει την υλοποίηση είναι και το οικονομικό κομμάτι και τα υλικά μέσα…» (Ε.7), «….αντιμετωπίσαμε προκλήσεις όσον αφορά τη διάθεση επαρκούς χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Επιπλέον, η έλλειψη πόρων, όπως τεχνικής υποστήριξης και χρηματοδότησης για εκπαιδευτικό υλικό» (Ε.16). Επιπροσθέτως, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη δυσκολία να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών «…η δυσκολία να κεντρίσω το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών στα θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας …» (Ε.2), «…προβλήματα ως προς την ανεύρεση υλικού, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών» (Ε.5), «…μια δυσκολία για την υλοποίηση του προγράμματος είναι το να εξασφαλίσεις, ότι θα συμμετέχουν τα παιδιά και ότι θα διατηρήσουν και το ενδιαφέρον τους…» (Ε.7), «…δυσκολία για μένα ήταν, για το εάν θα πάει καλά όλη η σχεδίαση, εάν αρέσει στα παιδιά, εάν δυσκολευτούν στις δραστηριότητες, γενικά το άγχος του να τα προετοιμάσεις όλα…» (Ε.9). Βέβαια αξίζει να επισημανθεί, ότι μια μικρή ομάδα των εκπαιδευτικών, προτείνει την επιμόρφωση, την περαιτέρω εκπαίδευση και υποστήριξη, προκειμένου να διδάξουν πιο ενεργητικά και πιο αποτελεσματικά, τα θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας «…άμεσο μέλλον ως εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειαζόμαστε επιπλέον εκπαίδευση και υποστήριξη για να διδάξουμε πιο ενεργητικά θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας…» (Ε.3), «… οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή εκπαίδευση για να είναι ενήμεροι για τις τελευταίες εξελίξεις και πρακτικές…» (Ε.5).

2.3 Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζουν την κρισιμότητα των θεμάτων πολιτιστικής κληρονομιάς και παράλληλα, εκφράζουν την προθυμία τους να τα εντάξουν στην εκπαιδευτική πρακτική, δίνοντας έμφαση στη χρήση των Βυζαντινών μνημείων. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προκύπτει ένα ενθαρρυντικό πλαίσιο, για την προώθηση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και των πρακτικών της αειφορίας στον εκπαιδευτικό χώρο, παρέχοντας κατά αυτόν τον τρόπο μία αξιόλογη βάση, για περαιτέρω διερεύνηση.

Ως προς τη δυνατότητα να ενσωματωθούν οι Βυζαντινές εκκλησίες στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης, για το Περιβάλλον και την Αειφορία, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν έμφαση στην αειφορία ως πυλώνα της εκπαίδευσης και θεωρούν ότι η ενασχόληση με τις Βυζαντινές Εκκλησίες

μπορεί να συμβάλει την προώθηση των στόχων της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Υπάρχει ευρεία συμφωνία, ότι οι θεματικές της αειφορίας πρέπει να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με έμφαση στην πρακτική εφαρμογή και τη συνεργασία με διάφορα ιδρύματα και οργανισμούς. Επιπλέον, αναγνωρίζεται, ότι η χρήση του ψηφιακού υλικού μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την περιβαλλοντική και πολιτιστική κληρονομιά. Ως εκ τούτου, προκύπτει ότι η ενσωμάτωση των Βυζαντινών Εκκλησιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι εποικοδομητική και ενδιαφέρουσα, προωθώντας την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης και την καλλιέργεια θετικών στάσεων, ως προς το περιβάλλον και την πολιτιστική κληρονομιά.

Εν συνεχεία, σχετικά με τους τρόπους τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν τις Βυζαντινές εκκλησίες στη διδασκαλία τους, προκύπτει το συμπέρασμα, ότι επιδιώκεται με την αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων και πολλαπλών παιδαγωγικών τεχνικών. Συγκεκριμένα, φαίνεται να δίνουν έμφαση στην οργάνωση παιδαγωγικών επισκέψεων, στην αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, στη διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων και στη δημιουργικότητα, υπογραμμίζοντας την κρίσιμη σημασία της βιωματικής μάθησης και της εφαρμογής πρακτικών δραστηριοτήτων με την αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων, όπως η μελέτη πεδίου, το παιχνίδι ρόλων, η αξιοποίηση μορφών τέχνης, η μέθοδος project κ.ά. Παράλληλα, εστιάζουν στην εκτέλεση διάφορων μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων, καθώς και στην ενίσχυση της συνεργασίας με την τοπική κοινότητα. Επιπλέον, η συνεργασία με άλλα σχολεία ή τοπικούς φορείς αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας, για την ανταλλαγή εμπειριών και την οργάνωση κοινών εκδηλώσεων. Συνεπώς, η ενσωμάτωση των Βυζαντινών εκκλησιών στη διδασκαλία περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, που εναρμονίζει τόσο τη θεωρητική γνώση και την πρακτική εφαρμογή, όσο και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινότητας.

Αναφορικά με την ανάδειξη των στρατηγικών και των καλών πρακτικών, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την ενσωμάτωση θεμάτων περιβάλλοντος και αειφορίας στη διδακτική τους πρακτική, συνάγεται το συμπέρασμα, ότι η ενσωμάτωση των θεμάτων περιβαλλοντικής προστασίας και αειφορίας στη διδακτική πρακτική, διευκολύνει την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών, για τη διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και τη διαφύλαξη της πολιτισμικής κληρονομιάς. Επισημαίνεται ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την τοπική κοινότητα και τους φορείς ενισχύει την προστασία της φυσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς. Η συνεργασία με ειδικούς βοηθά στην ανάπτυξη βιωματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην προώθηση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Παράλληλα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν συνεργαστεί με άλλα σχολεία ή τοπικούς φορείς, προκειμένου να μοιραστούν εμπειρίες ή να οργανώσουν κοινές εκδηλώσεις για θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν, ότι η ενσωμάτωση των Βυζαντινών εκκλησιών στη διδακτική πρακτική για την προώθηση της αειφορίας μπορεί να επιτευχθεί μέσω συνεργασίας με την κοινότητα, με ειδικούς και με τη αξιοποίηση ποικίλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και εργαλείων.

Ακολούθως, ως προς την ανάδειξη των προτάσεων για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων, με σκοπό την ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας βασισμένης, στην τοπική πολιτισμική κληρονομιά, προτείνονται ορισμένες πρωτοβουλίες και προγράμματα, που συνδέουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον με την πλούσια τοπική πολιτισμική κληρονομιά. Αυτές οι πρωτοβουλίες περιλαμβάνουν δράσεις, όπως εκπαιδευτικά προγράμματα με επίκεντρο την τοπική ιστορία και την παράδοση, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε τοπικά μνημεία και μουσεία, καθώς και δραστηριότητες συνεργασίας με την τοπική κοινότητα, όπως εθελοντικές δράσεις και περιβαλλοντικά προγράμματα. Μέσω αυτών των πρωτοβουλιών, επιδιώκεται η ισχυροποίηση της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινότητας, καθώς και η προαγωγή της κατανόησης και της δημιουργικής αξιοποίησης της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Τέλος, πολλές φαίνεται να είναι προκλήσεις και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την προσπάθειά τους για την ενσωμάτωση της πολιτισμικής κληρονομιάς και των θεμάτων περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στην παιδαγωγική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί κυρίως

επισημαίνουν την περιορισμένη διάθεση χρόνου και πόρων. Επίσης, αναφέρονται στις αρνητικές αντιδράσεις και την έλλειψη ενδιαφέροντος από κάποιους μαθητές/τριες, τονίζοντας την ανάγκη για εποικοδομητικές προσεγγίσεις, όπως είναι ο διάλογος και η επικοινωνία γενικότερα, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτήν την πρόκληση. Παράλληλα, παρά την ύπαρξη κάποιων συνεργασιών, που αφορούν καθαρισμούς περιοχών και δενδροφυτεύσεις, πολλοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης περαιτέρω συνεργασιών με τοπικούς φορείς και με άλλα σχολεία. Επιπλέον, η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και η ανάγκη για νέες μεθόδους διδασκαλίας, τονίζεται ότι συνιστούν ανασταλτικούς παράγοντες, ενώ αναδεικνύεται η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί της περιοχής βρίσκονται αντιμέτωποι με μια πολυπλοκότητα προκλήσεων, που απαιτούν αποτελεσματικές και δημιουργικές προσεγγίσεις, προκειμένου να αντιμετωπιστούν με επιτυχία.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Βυζαντινών εκκλησιών στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, φαίνεται να προσφέρει πολλαπλά πεδία, για ερευνητική ανάλυση και πρακτική εφαρμογή, καθώς αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της βιωματικής μάθησης αποβλέπει στην προστασία της φυσικής και της πολιτισμικής κληρονομιάς. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνονται η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών ερευνών για την πληρέστερη μελέτη του θέματος και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς προκύπτει η σπουδαιότητα του ρόλου του/της εκπαιδευτικού, η αναγκαιότητα αξιοποίησης δημιουργικών παιδαγωγικών μεθόδων και η σημαντικότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών τόσο με τους γονείς - κηδεμόνες όσο ευρύτερα με την τοπική κοινωνία, προκειμένου το σχολείο να ανταποκριθεί στον ρόλο του, καλύπτοντας τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/τριών και προάγοντας την κοινωνική και πολιτισμική αειφορία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βολανάκης, Ι. & Κατσαλής, Γ. (2014). *Βυζαντινοί, Μεταβυζαντινοί και Νεότεροι ναοί τέως Δήμου Επισκοπής* (τομ.2) Ηράκλειο: Περιφέρεια Κρήτης.

Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Φουντουλάκης, Ε., Σαμπροβαλάκης, Ι. & Σταυρουλάκη, Α. (2000). *Βυζαντινές εκκλησίες. Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Socrates/Comenius».* Δημοτικό Σχολείο Επισκοπής Ηρακλείου Κρήτης.

Ξενόγλωσση

Cai, Y., & Wolff, L.-A. (2023). Education and Sustainable Development Goals. Sustainability, 15(1), 643. https://doi.org/10.3390/su15010643

Cai, Y., Ma, J. & Chen, Q. (2020). Higher Education in Innovation Ecosystems. Sustainability, 12, 4376.

Chankseliani, M.; McCowan, T. (2021). Higher education and the sustainable development goals. High. Educ., 81, 1–8.

García-Feijoo, M.; Eizaguirre, A.; Rica-Aspiunza, A. (2020). Systematic review of sustainable-development-goal deployment in business schools. Sustainability, 12, 440.

Kioupi, V. & Voulvoulis, N. (2019). Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes. Sustainability, 11, 6104.

Leal Filho, W.; Shiel, C.; Paço, A.; Mifsud, M.; Ávila, L.V.; Brandli, L.L.; Molthan-Hill, P.; Pace, P.; Azeiteiro, U.M.; Vargas, V.R.; et al. (2019). Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? J. Clean. Prod., 232, 285–294.

Li, J., Xiao, Y., Yan, J., Liang, C., & Zhong, H. (2025). Spatiotemporal Evolution Characteristics and Causative Analysis of Toponymic Cultural Landscapes in Traditional Villages in Northern Guangdong, China. Sustainability, 17(1), 271. https://doi.org/10.3390/su17010271

Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Xanthacou, Y., Xanthis, A., Matzanos, D. & Kaila, M. (2018). Organization - pedagogical use of the spaces in the sustainable kindergarten: views of preschool education graduate students. IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education, Vol. IV, Issue 12, 245-250, http://ijaedu.ocerintjournals.org/download/article-file/615354

Perović, L.M; Kosor, M.M. (2020). The efficiency of universities in achieving sustainable development goals. Amfiteatru Econ., 22, 516–532.

Serafini, P.G., de Moura, J.M., de Almeida, M.R. & de Rezende, J.F.D. (2022). Sustainable development goals in higher education institutions: A systematic literature review. J. Clean. Prod., 370, 133473.

Škokić, V., Jelić, P., & Jerković, I. (2025). The Role and Contribution of Sustainable Development Goals as a Transformative Framework in Higher Education: A Case Study of the University of Split. World, 6(1), 22. https://doi.org/10.3390/world6010022

Smith, W.C. & Benavot, A. (2019). Improving accountability in education: The importance of structured democratic voice. Asia Pac. Educ. Rev., 20, 193–205.

UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals. In The Global Education 2030 Agenda. UNESCO: Paris, France.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Πολυχρονάτου Ελένη
Εκπαιδευτικός, Εικαστικός, Διδάκτωρ Θεωρίας και Ιστορίας της Τέχνης ΑΣΚΤ
Γρίβας Γεράσιμος
Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Διδάκτωρ Φυσιολογίας της Άσκησης

Περίληψη

Η μελέτη εξετάζει τον ρόλο της περιβαλλοντικής τέχνης στην προώθηση της σωματικής δραστηριότητας, αναδεικνύοντας πώς καλλιτεχνικές παρεμβάσεις μεγάλης κλίμακας στον αστικό και φυσικό χώρο μπορούν να ενισχύσουν την κίνηση μέσω της σύνδεσης ανθρώπου και περιβάλλοντος. Αναλύονται έργα καλλιτεχνών όπως οι Agnes Denes, Patricia Johanson, Michael Heizer, Herbert Bayer, Dani Karavan, Yayoi Kusama και Marco Casagrande τα οποία ενσωματώνουν μονοπάτια, διαδρομές και φυσικούς χώρους που ενθαρρύνουν τον περίπατο, την εξερεύνηση και την άσκηση. Η μεθοδολογία βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση των έργων αυτών και αξιολόγηση της επίδρασής τους στις τοπικές κοινότητες, εστιάζοντας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, την ενεργή συμμετοχή και την ενσώματη εμπειρία. Τα ευρήματα δείχνουν αύξηση της φυσικής δραστηριότητας, βελτίωση της σχέσης των ανθρώπων με τον χώρο και ταυτόχρονη ενίσχυση της αισθητικής εμπειρίας και της οικολογικής συνείδησης. Συμπερασματικά, η περιβαλλοντική τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο βιώσιμου αστικού σχεδιασμού και δημόσιας υγείας, προσφέροντας καινοτόμες δυνατότητες ενσωμάτωσης της άσκησης σε φυσικά και καλλιτεχνικά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντική τέχνη, σωματική δραστηριότητα, βιώσιμη ανάπτυξη, δημόσια υγεία, οικολογική συνείδηση

1. Εισαγωγή

Η σωματική αδράνεια αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες κινδύνου για τη δημόσια υγεία παγκοσμίως (Grivas, 2025; Onagbiye et al., 2024). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ), περισσότερο από το 25% των ενηλίκων δεν επιτυγχάνει τα ελάχιστα συνιστώμενα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας, ενώ το φαινόμενο είναι ακόμη εντονότερο σε αστικές περιοχές και ειδικά μεταξύ κοινωνικά ευάλωτων ομάδων (WHO, 2020). Οι σύγχρονες συνθήκες ζωής, η καθιστική εργασία, η μετακίνηση με μηχανοκίνητα μέσα, καθώς και η έλλειψη προσβάσιμων και ελκυστικών δημόσιων χώρων, έχουν συμβάλει στη σταδιακή απομάκρυνση του ανθρώπου από τη φυσική του κινητικότητα (Sallis et al., 2016). Ως αποτέλεσμα, παρατηρούνται αρνητικές συνέπειες στη σωματική και ψυχική υγεία (Biddle et al., 2019; Warburton & Bredin, 2017).

Παράλληλα, η επιταχυνόμενη περιβαλλοντική κρίση και η απώλεια του φυσικού τοπίου επιβάλλουν την ανάγκη για καινοτόμες, διεπιστημονικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα ενισχύσουν την επανασύνδεση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, όχι μόνο ως αισθητική ή ηθική αξία, αλλά και ως βιοκοινωνική ανάγκη (Bratman et al., 2019; Frumkin et al., 2017). Ο σχεδιασμός των δημόσιων χώρων και των αστικών υποδομών καλείται να προωθήσει πιο υγιείς και βιώσιμες πόλεις, ενισχύοντας την κινητικότητα, την προσβασιμότητα και τη βιωματική εμπλοκή του πολίτη στον χώρο (Honey-Rosés et al., 2021).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η περιβαλλοντική τέχνη (environmental art) αναδεικνύεται ως ένα ισχυρό εργαλείο πολυεπίπεδης παρέμβασης. Δεν περιορίζεται στην αισθητική διαμόρφωση του χώρου, αλλά αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και προσκαλεί το κοινό σε ενεργό συμμετοχή. Τέτοιου είδους έργα λειτουργούν όχι μόνο ως αισθητικά δημιουργήματα, αλλά και ως μέσα οικολογικής

αποκατάστασης, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και ενίσχυσης της ανθρώπινης κινητικότητας (Curtis, 2009; Payne & Wattchow, 2009).

Καλλιτέχνες όπως οι Agnes Denes, Marco Casagrande, Yayoi Kusama, Patricia Johanson, Michael Heizer, Herbert Bayer και Dani Karavan έχουν δημιουργήσει μεγάλης κλίμακας έργα που συνδέουν την τέχνη με τη φύση και τη σωματική δράση. Μέσω διαδρομών, πλατωμάτων και οργανικών μορφών που ενσωματώνουν φυσικά υλικά και οικολογικά στοιχεία, προσκαλούν το κοινό σε βιωματική εμπλοκή, περπάτημα, παρατήρηση, εξερεύνηση, μετατρέποντας την τέχνη σε πλατφόρμα ενσώματης μάθησης και συμμετοχής (De Petrillo & Winner, 2005; Schlitte, 2022, Πολυχρονάτου, 2007).

Η σύνδεση της τέχνης με τη σωματική δραστηριότητα μπορεί να προσφέρει σημαντικά φυσιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά οφέλη. Η κίνηση αποκτά νόημα μέσα από την επαφή με τον χώρο και την τέχνη, ενώ ο δημόσιος χώρος μετατρέπεται σε πεδίο πρόληψης, εκπαίδευσης και πολιτισμικής καλλιέργειας (Lygum et al., 2019; Stubbs et al., 2018).

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναδείξει τη δυναμική της περιβαλλοντικής τέχνης ως μέσο προώθησης της σωματικής δραστηριότητας, εστιάζοντας σε επιλεγμένα παραδείγματα που ενσωματώνουν φυσική κίνηση, περιβαλλοντική μέριμνα και καλλιτεχνική έκφραση. Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και ανάλυσης κοινωνικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών έργων μεγάλης κλίμακας, διερευνάται κατά πόσο τέτοιες παρεμβάσεις μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη συμπεριφορά, την υγεία και την ευεξία των ανθρώπων και να αποτελέσουν πρότυπα για τον σύγχρονο αστικό σχεδιασμό.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, βασισμένη σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και ανάλυση περιπτωσιολογικών μελετών (case study analysis). Συγκεκριμένα, εξετάζονται επτά χαρακτηριστικά έργα περιβαλλοντικής τέχνης από τους καλλιτέχνες Agnes Denes, Patricia Johanson, Michael Heizer, Herbert Bayer, Dani Karavan, Yayoi Kusama και Marco Casagrande, τα οποία συνδυάζουν περιβαλλοντική ευαισθησία με τη δημιουργία διαδρομών, μονοπατιών και χώρων που ενθαρρύνουν τη φυσική κίνηση και την ενεργό συμμετοχή του κοινού στο τοπίο.

Η επιλογή των έργων πραγματοποιήθηκε βάσει θεματικών και λειτουργικών κριτηρίων:

- τεκμηριωμένη ενσωμάτωση στοιχείων που σχετίζονται με τη σωματική δραστηριότητα,
- σύνδεση με το φυσικό ή αστικό περιβάλλον,
- ύπαρξη κοινωνικής ή οικολογικής διάστασης μέσω της καλλιτεχνικής παρέμβασης.

Παρόλο που υπάρχουν και άλλες σημαντικές περιπτώσεις στο πεδίο της περιβαλλοντικής τέχνης, η παρούσα έρευνα επέλεξε να επικεντρωθεί σε επτά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα έργων μεγάλης κλίμακας στον αστικό και φυσικό χώρο, με στόχο την εις βάθος ανάλυση και όχι την εξαντλητική καταγραφή. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ τέχνης, περιβάλλοντος και φυσικής δραστηριότητας, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από συγκεκριμένες εφαρμογές στο χώρο. Η ανάλυση βασίζεται σε βιβλιογραφικές πηγές (επιστημονικά άρθρα, κριτικά δοκίμια, καλλιτεχνικά αρχεία, διδακτορικές και μεταπτυχιακές διατριβές, τόμοι ιστορίας και θεωρίας της τέχνης), με στόχο να αποτυπωθούν οι λειτουργίες των έργων ως καταλυτών φυσικής δραστηριότητας, αισθητικής εμπειρίας και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των επτά επιλεγμένων έργων περιβαλλοντικής τέχνης μεγάλης κλίμακας στον αστικό και φυσικό χώρο ανέδειξε τη δυνατότητά τους να ενσωματώνουν τη σωματική δραστηριότητα στην εμπειρία του φυσικού και αστικού τοπίου, μετατρέποντας τον χώρο σε σημείο αλληλεπίδρασης, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και κινητικής εμπλοκής. Τα έργα αξιοποιούν μορφολογικά και

λειτουργικά χαρακτηριστικά, όπως μονοπάτια, πλατώματα, υδάτινα στοιχεία και διαδρομές, για να ενθαρρύνουν την κίνηση μέσα από την αισθητική εμπειρία.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά των έργων που εξετάστηκαν, με έμφαση στα στοιχεία εκείνα που προάγουν την κίνηση, τη σύνδεση με το περιβάλλον και τη συμμετοχική διάσταση της τέχνης.

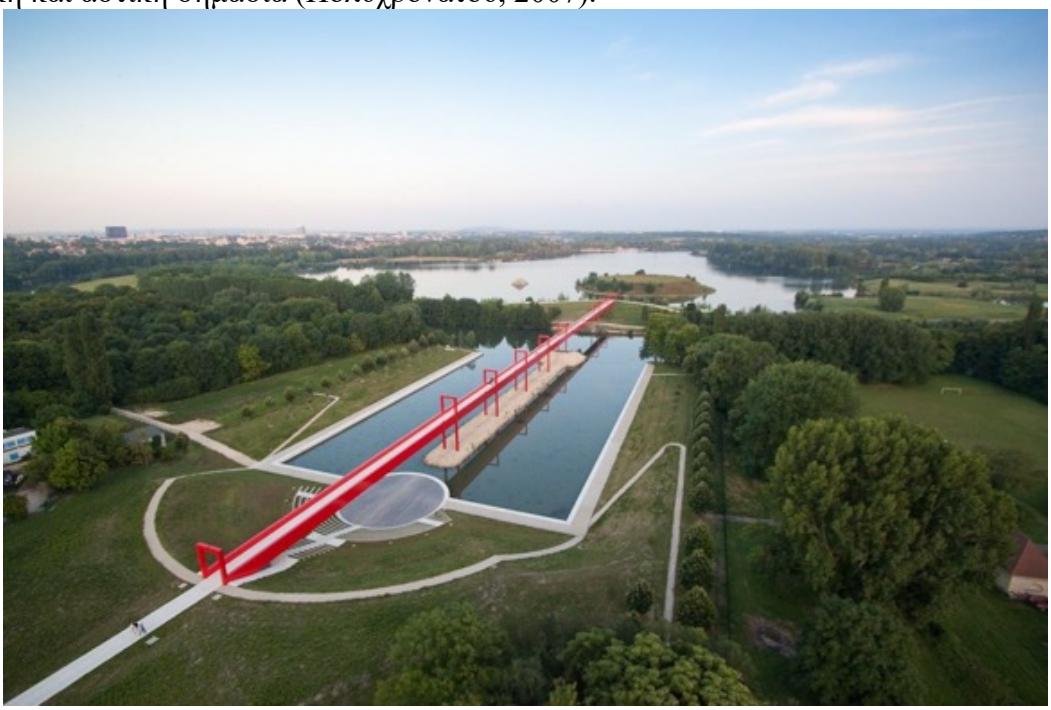
Michael Heizer – Complex One (1972-1976). Το Complex One του Michael Heizer στην έρημο της Νεβάδα (Εικόνα 1) είναι ένα τεράστιο έργο περιβαλλοντικής τέχνης, με γεωμετρικές δομές πυραμιδοειδούς μορφής, που θυμίζουν αρχαία μνημεία. Ο θεατής καλείται να διασχίσει και να βιώσει τον χώρο σωματικά, μέσω μιας πορείας που ενώνει τον άνθρωπο με το τοπίο. Η κίνηση στον χώρο γίνεται βιωματική, μετατρέποντας το σώμα σε ενεργό φορέα αισθητικής εμπειρίας (Arnason, 1998).

Εικόνα 1: Το έργο Complex One του Michael Heizer, στην έρημο της Νεβάδα. Πηγή: The Guardian (https://www.theguardian.com/artanddesign/2022/aug/28/mammoth-artwork-michael-heizer-city-nevada-desert)

Hebert Bayer – Mill Creek Canyon Earthworks (1979-1982). Το έργο του Herbert Bayer αποτελεί ένα λειτουργικό γλυπτό με περιβαλλοντική και υδρολογική σημασία. Διαμορφώθηκε με στόχο τη συγκράτηση ομβρίων υδάτων και την ανάδειξη του φυσικού ανάγλυφου μέσω γεωμετρικών σχημάτων. Οι κάτοικοι και επισκέπτες κινούνται μέσα στον χώρο, περπατούν, παρατηρούν και αλληλεπιδρούν με τη φύση και την τέχνη, αναγνωρίζοντας την πολυδιάστατη αξία του έργου (Beardsley, 2006).

Εικόνα 2: Το έργο Mill Creek Canyon Earthworks του Hebert Bayer, Κέντ, Ουάσινγκτον. Πηγή: SAH Archipedia (https://sah-archipedia.org/buildings/WA-01-033-8095)

Dani Karavan – Axe Majeur (1980-σήμερα). Το Axe Majeur του Dani Karavan στο Cergy-Pontoise (Εικόνα 3) αποτελεί μια εντυπωσιακή πολιτιστική διαδρομή 3 χλμ με 12 σταθμούς-σημεία, που ενσωματώνουν γεωμετρία, μαθηματικά, τοπιοτεχνία και μνημειακή τέχνη. Ο επισκέπτης καλείται να περπατήσει, να ανέβει, να εξερευνήσει, και να συνδεθεί με την ιστορική, πνευματική και περιβαλλοντική διάσταση του χώρου. Η σωματική δραστηριότητα εδώ αποκτά κοινωνική, συμβολική και αστική σημασία (Πολυχρονάτου, 2007).



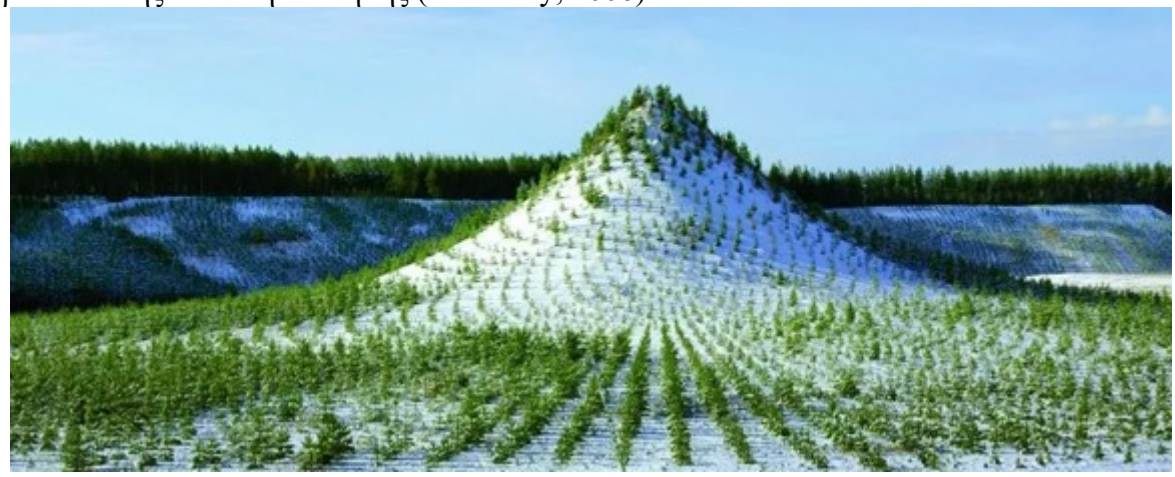
Εικόνα 3: Το έργο Axe Majeur του Dani Karavan στο Cergy-Pontoise της Γαλλίας. Πηγή: urbanisme.fr (https://www.urbanisme.fr/culture/hommage-a-dani-karavan/)

Patricia Johanson – Fair Park Lagoon (1981-1986). Η Fair Park Lagoon στο Ντάλας αποτελεί ένα έργο που συνδυάζει την καλλιτεχνική μορφή με τη βιολογική αποκατάσταση ενός υποβαθμισμένου οικοσυστήματος (Εικόνα 4). Η Patricia Johanson χρησιμοποίησε μορφές εμπνευσμένες από φυτά για να δημιουργήσει μονοπάτια, γέφυρες και νησίδες μέσα και γύρω από τη λίμνη. Οι επισκέπτες περιηγούνται μέσα στο ίδιο το γλυπτό-οικοσύστημα, το οποίο πλέον φιλοξενεί

πλούσια βιοποικιλότητα και παρέχει εμπειρία σωματικής και οικολογικής εμπλοκής (Πολυχρονάτου, 2007).

Εικόνα 4: Η Patricia Johanson στο έργο της Fair Park Lagoon, στο Ντάλας. Πηγή: Times Union (https://www.timesunion.com/art/article/patricia-johanson-eco-art-pioneer-buskirk-19858282.php)

Agnes Denes – Tree Mountain (βουνό με δέντρα) (1992-1996). Το έργο Tree Mountain της Agnes Denes στη Φινλανδία αποτελεί ένα από τα πιο εμβληματικά έργα περιβαλλοντικής τέχνης μεγάλης κλίμακας (Εικόνα 5). Πρόκειται για ένα βουνό στο οποίο φυτεύτηκαν 11.000 ασημένια έλατα βάσει μαθηματικού σχεδιασμού, με στόχο τη μακροπρόθεσμη περιβαλλοντική αποκατάσταση. Το έργο εντάσσεται σε μια διεθνή συνεργασία μεταξύ του Υπουργείου Περιβάλλοντος της Φινλανδίας και του περιβαλλοντικού προγράμματος των Ηνωμένων Εθνών (UNEP). Προσφέρει περιήγηση, αναψυχή και αισθητική εμπειρία, λειτουργώντας ως σημείο ενεργής κίνησης και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης (Beardsley, 2006).



Εικόνα 5: Tree Mountain της Agnes Denes στην Φιλανδία. Πηγή: afasiaarchzine.com (https://afasiaarchzine.com/2019/11/agnes-denes-3/#google_vignette)

Marco Casagrande – Sandworm (2012). Η εγκατάσταση Sandworm από τον Marco Casagrande, που βρίσκεται στις αμμοθίνες του Wenduine Beach στο Βέλγιο (Εικόνα 6), δημιουργεί μια τοποθεσία όπου οι επισκέπτες καλούνται να περπατήσουν και να εξερευνήσουν το έργο, το οποίο ενσωματώνεται απόλυτα με το φυσικό τοπίο. Η κατασκευή από ιτιά και η κυματιστή της μορφή ενθαρρύνουν την κίνηση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, καθιστώντας το έργο έναν χώρο φυσικής και αισθητικής συμμετοχής (Fragkoulis & Koutsoukos, 2018).

Εικόνα 6: Το έργο Sandworm του Marco Casagrande στην παραλία Wenduine, Βέλγιο. Πηγή: metalocus.es (https://www.metalocus.es/en/news/sandworm-marco-casagrande)

Yayoi Kusama – Cosmic Nature (Βοτανικός Κήπος). Το έργο της Yayoi Kusama μεταμορφώνει τον Βοτανικό Κήπο της Νέας Υόρκης (Εικόνα 7) σε έναν μαγικό κόσμο με υπερμεγέθη λουλούδια, κολοκύθες και άλλα γλυπτά που ενθαρρύνουν τη σωματική αλληλεπίδραση και εξερεύνηση του χώρου από το κοινό. Το έργο δημιουργεί μια αισθητική εμπειρία που συνδυάζει την τέχνη με τη φύση, προσκαλώντας τους επισκέπτες να περπατήσουν, να παρατηρήσουν και να συμμετέχουν (Rellihan, 2021).

Εικόνα 7: Το έργο Cosmic Nature της Yayoi Kusama, στον Βοτανικό Κήπο της Νέας Υόρκης. Πηγή: nybg.org (https://www.nybg.org/content/uploads/2021/04/NYBG_Kusama_04-Narcissus-Garden-scaled.jpeg)

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά επιλεγμένων έργων περιβαλλοντικής τέχνης

Καλλιτέχνης	Τίτλος έργου	Τοποθεσία	Έτος	Στοιχεία που ενισχύουν τη σωματική δραστηριότητα	Περιβαλλοντική/καλλιτεχνική παρέμβαση
Michael Heizer	Complex One	Νεβάδα, ΗΠΑ	1972-1976	Μεγάλης κλίμακας τοπίο που ενθαρρύνει την εξερεύνηση με τα πόδια	Γλυπτική τοπίου με γεωμτρική παρέμβαση στο φυσικό περιβάλλον

Herbert Bayer	Mill Creek Canyon Earthworks	Κεντ, Ουάσινγκτον, ΗΠΑ	1979-1982	Χώρος περιπάτου και παρατήρησης με καθοδηγούμενη ροή	Τοπίο-γλυπτό με λειτουργικά χαρακτηριστικά υδάτινης διαχείρισης
Dani Karavan	Axe Majeur	Cergy-Pontoise, Γαλλία	1980-σήμερα	Πλήρης αστική διαδρομή με έντονη κινητική διάσταση	Συμβολικός άξονας 12 σταθμών με αστρονομική, μνημειακή και κοινωνική φόρτιση
Patricia Johanson	Fair Park Lagoon	Ντάλας, Τέξας, ΗΠΑ	1981-1986	Οργανικά μονοπάτια περιπάτιου και πρόσβασης στη λίμνη	Ανάπλαση λιμνθάλασσας με οικολογική και αισθητική αποκατάσταση
Agnes Denes	Tree Mountain	Ylöjärvi, Φινλανδία	1992-1996	Αναβαθμισμένο τοπίο με αναδασωμένο λόφο και διαδρομές	Εικαστική αναδάσωση με συμμετοχή κοινού και συμβολικό χαρακτήρα
Marco Casagrande	Sandworm	Βέλγιο	2012	Το έργο ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση του κοινού, παρπατώντας μέσα στην οργανική εγκατάσταση	Εγκατάσταση site-specific με χρήση ιτιάς και σεβασμό στο τοπίο της παραλίας
Yayoi Kusama	Cosmic Nature	Νεα Υόρκη	2020	Περιήγηση σε υπαίθριους και εσωτερικούς χώρους που ενθαρρύνουν την κίνηση, εξερεύνηση και αλληλεπίδραση με τα έργα τέχνης	Εκθεση περιβαλλοντικής τέχνης και εγκαταστάσεων που συνδυάζει τη φύση με τη δημιουργικότητα και την αλληλεπίδραση με το κοινό

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να αναδείξει τη δυναμική της περιβαλλοντικής τέχνης ως εργαλείο προώθησης της σωματικής δραστηριότητας, της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και της βιωματικής επανασύνδεσης του ανθρώπου με τον φυσικό και αστικό χώρο. Η ανάλυση επτά εμβληματικών έργων μεγάλης κλίμακας στον αστικό και φυσικό χώρο καλλιτεχνών όπως της Agnes Denes, της Patricia Johanson, του Michael Heizer, του Herbert Bayer, του Dani Karavan, της Yayoi Kusama και του Marco Casagrande ανέδειξε ότι οι παρεμβάσεις αυτές δεν περιορίζονται στην αισθητική ή περιβαλλοντική αποκατάσταση, αλλά επεκτείνονται στη δημιουργία χώρων που προσκαλούν σε κίνηση, εξερεύνηση, σωματική συμμετοχή και άσκηση.

Η σωματική δραστηριότητα που προκύπτει από την περιήγηση σε αυτά τα έργα δεν έχει τον χαρακτήρα της οργανωμένης ή εντατικής άσκησης, αλλά εμπεριέχει φυσική, αυθόρμητη και προσβάσιμη κίνηση, κατάλληλη για άτομα κάθε ηλικίας και φυσικής κατάστασης. Το περπάτημα, η παρατήρηση, η εξερεύνηση, η ανάβαση ή η συμμετοχή σε δράσεις φροντίδας και μάθησης μέσα σε αυτά τα έργα, αποτελούν μορφές ήπιας αλλά ουσιαστικής σωματικής δραστηριότητας, με αποδεδειγμένα οφέλη για τη φυσική και ψυχική υγεία.

Τα παραδείγματα περιβαλλοντικής τέχνης που παρουσιάστηκαν στη μελέτη, από το Complex One του Michael Heizer μέχρι το Cosmic Nature της Yayoi Kusama, αναδεικνύουν ότι η σύγχρονη τέχνη στον φυσικό και αστικό χώρο μπορεί να λειτουργήσει ως όχημα ήπιας σωματικής δραστηριότητας και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι τα έργα αυτά δεν είναι απλώς αισθητικές παρεμβάσεις, αλλά τοπία ενεργοποίησης του σώματος και του νου (Alfasi & Fabian, 2009; Bourdon, 1986; Fragkoulis & Koutsoukos, 2018; Rellihan, 2021; Slater, 2016; Wang, 2009; Πολυχρονάτου, 2007).

Η εμπλοκή του επισκέπτη επιτυγχάνεται μέσα από φυσικές και αυθόρμητες μορφές κινητικότητας: το περπάτημα, η ανάβαση, η φύτευση, η παρατήρηση ή η εξερεύνηση γίνονται μέρη μιας ολιστικής εμπειρίας, όπου η τέχνη και η σωματική δραστηριότητα συνυπάρχουν. Το Mill Creek

Canyon Earthworks του Herbert Bayer, για παράδειγμα, ενσωματώνει λειτουργικότητα και αναψυχή, ενώ το Fair Park Lagoon της Patricia Johanson προωθεί την ενσώματη μάθηση μέσα στο οικοσύστημα (Slater, 2016; Wang, 2009). Το Tree Mountain της Agnes Denes και το Sandworm του Marco Casagrande προβάλλουν τη σωματική συμμετοχή ως μέσο οικολογικής σύνδεσης και ψυχοσωματικής ευεξίας (Fragkoulis & Koutsoukos, 2018; Πολυχρονάτου, 2007). Αντίστοιχα, το Axe Majeur του Dani Karavan και η έκθεση Cosmic Nature της Yayoi Kusama οργανώνουν χωρικές διαδρομές και βιωματικά μονοπάτια που προσκαλούν τον επισκέπτη να κινηθεί, να αλληλεπιδράσει και να νοηματοδοτήσει εκ νέου τη σχέση του με το τοπίο και τη φύση (Alfasi & Fabian, 2009; Rellihan, 2021).

Τα παραδείγματα αυτά αποδεικνύουν ότι η περιβαλλοντική τέχνη μπορεί να μεταμορφώσει τον δημόσιο χώρο σε πεδίο καθημερινής φυσικής δραστηριότητας, χωρίς την ανάγκη ειδικού εξοπλισμού ή καθοδήγησης. Η ήπια σωματική δραστηριότητα που αναδύεται οργανικά από τη χρήση αυτών των χώρων συμβάλλει στη μείωση της καθιστικής συμπεριφοράς, την ενίσχυση της καρδιοαναπνευστικής και μυοσκελετικής λειτουργίας, τη βελτίωση της ψυχικής διάθεσης και την ενδυνάμωση του αισθήματος σύνδεσης με τον τόπο (Barton & Pretty, 2010). Ταυτόχρονα, οι χώροι αυτοί λειτουργούν ως κόμβοι κοινωνικής αλληλεπίδρασης και προώθησης της κοινότητας. Ενθαρρύνουν τη συλλογική χρήση, τη διαγενεακή συμμετοχή και την ενσώματη εμπειρία, ενώ παράλληλα προσφέρουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες μέσα από την περιβαλλοντική ερμηνεία, την αισθητική απόλαυση και την κίνηση (Pretty et al., 2005). Αυτή η ολιστική εμπειρία όπου το σώμα, το πνεύμα και το περιβάλλον συνδέονται, καθιστά την περιβαλλοντική τέχνη ένα πολύτιμο εργαλείο για τον επανεμπλουτισμό του δημόσιου χώρου. Η ανάπτυξη αντίστοιχων έργων στην Ελλάδα και διεθνώς απαιτεί διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ καλλιτεχνών, αρχιτεκτόνων τοπίου, πολεοδόμων, περιβαλλοντολόγων, βιολόγων, γεωπόνων και παιδαγωγών / επιστημόνων της άσκησης. Μόνο μέσα από τέτοιες συνέργειες μπορεί να επιτευχθεί ο σχεδιασμός χώρων που είναι αισθητικά ποιοτικοί, λειτουργικά προσβάσιμοι και κινητικά ενεργοί (Πολυχρονάτου, 2007).

Συνοψίζοντας, η περιβαλλοντική τέχνη μπορεί να μεταμορφώσει τον δημόσιο χώρο σε έναν βιώσιμο και ανθρώπινο τόπο, όπου η σωματική δραστηριότητα και η αισθητική εμπειρία συνυπάρχουν, ενισχύοντας την υγεία και τη συλλογική ευημερία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Πολυχρονάτου, Ε. (2007). Έργα Τέχνης Μεγάλης Κλίμακας στον Αστικό και Φυσικό Χώρο. Διδακτορική Διατριβή. Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Alfasi, N., & Fabian, R. (2009). Preserving Urban Heritage: From Old Jaffa to Modern Tel-Aviv. Israel Studies, 14(3), 137–156.

Arnason, H. H. (1998). History of Modern Art: Painting, Sculpture, Architecture, Photography (4th edition). Prentice Hall.

Barton, J., & Pretty, J. (2010). What is the best dose of nature and green exercise for improving mental health? A multi-study analysis. Environmental Science & Technology, 44(10), 3947–3955. https://doi.org/10.1021/es903183r

Beardsley, J. (2006). Earthworks And Beyond: Contemporary Art In the Landscape (Fourth edition). Abbeville Press.

Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. Psychology of Sport and Exercise, 42, 146–155. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011

Bourdon, D. (1986). Working with earth, Michael Heizer makes art as big as all outdoors. Smithsonian, 17, 68–77.

Bratman, G. N., Anderson, C. B., Berman, M. G., Cochran, B., de Vries, S., Flanders, J., Folke, C., Frumkin, H., Gross, J. J., Hartig, T., Kahn, P. H., Kuo, M., Lawler, J. J., Levin, P. S., Lindahl, T., Meyer-Lindenberg, A., Mitchell, R., Ouyang, Z., Roe, J., … Daily, G. C. (2019). Nature and mental health: An ecosystem service perspective. Science Advances, 5(7), eaax0903. https://doi.org/10.1126/sciadv.aax0903

Curtis, D. J. (2009). Creating inspiration: The role of the arts in creating empathy for ecological restoration. Ecological Management & Restoration, 10(3), 174–184. https://doi.org/10.1111/j.1442-8903.2009.00487.x

De Petrillo, L., & Winner, E. (2005). Does Art Improve Mood? A Test of a Key Assumption Underlying Art Therapy. Art Therapy, 22(4), 205–212. https://doi.org/10.1080/07421656.2005.10129521

Fragkoulis, I., & Koutsoukos, M. (2018). Environmental Education through Art: A Creative Teaching Approach. Education Quarterly Reviews, 1(2), 83–88.

Frumkin, H., Bratman, G. N., Breslow, S. J., Cochran, B., Kahn Jr, P. H., Lawler, J. J., Levin, P. S., Tandon, P. S., Varanasi, U., Wolf, K. L., & Wood, S. A. (2017). Nature Contact and Human Health: A Research Agenda. Environmental Health Perspectives, 125(7), 075001. https://doi.org/10.1289/EHP1663

Grivas, G. V. (2025). Comparative analysis of combined exercise programs in middle-aged obese males: Impact on energy expenditure, body composition, and metabolic rate. Frontiers in Sports and Active Living, 7, 1533030. https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1533030

Honey-Rosés, J., Anguelovski ,Isabelle, Chireh ,Vincent K., Daher ,Carolyn, Konijnendijk van den Bosch, Cecil, Litt, Jill S., Mawani, Vrushti, McCall, Michael K., Orellana, Arturo, Oscilowicz, Emilia, Sánchez, Ulises, Senbel, Maged, Tan, Xueqi, Villagomez, Erick, Zapata, Oscar, & Nieuwenhuijsen, M. J. (2021). The impact of COVID-19 on public space: An early review of the emerging questions – design, perceptions and inequities. Cities & Health, 5(sup1), S263–S279. https://doi.org/10.1080/23748834.2020.1780074

Lygum, V. L., Poulsen, D. V., Djernis, D., Djernis, H. G., Sidenius, U., & Stigsdotter, U. K. (2019). Post-Occupancy Evaluation of a Crisis Shelter Garden and Application of Findings Through the Use of a Participatory Design Process. HERD, 12(3), 153–167. https://doi.org/10.1177/1937586718812444

Onagbiye, S., Guddemi, A., Baruwa, O. J., Alberti, F., Odone, A., Ricci, H., Gaeta, M., Schmid, D., & Ricci, C. (2024). Association of sedentary time with risk of cardiovascular diseases and cardiovascular mortality: A systematic review and meta-analysis of prospective cohort studies. Preventive Medicine, 179, 107812. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2023.107812

Payne, P. G., & Wattchow, B. (2009). Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. 14, 16–32.

Pretty, J., Peacock, J., Sellens, M., & Griffin, M. (2005). The mental and physical health outcomes of green exercise. International Journal of Environmental Health Research, 15(5), 319–337. https://doi.org/10.1080/09603120500155963

Rellihan, K. (2021). Where to See Yayoi Kusama's Iconic Art, From Here to Infinity; From Japan's rural art islands to the New York Botanical Garden, this nonagenarian's cosmic artwork will be on display all over the world in 2021. Newsweek, 176(7), NA-NA.

Sallis, J. F., Cerin, E., Conway, T. L., Adams, M. A., Frank, L. D., Pratt, M., Salvo, D., Schipperijn, J., Smith, G., Cain, K. L., Davey, R., Kerr, J., Lai, P.-C., Mitáš, J., Reis, R., Sarmiento, O. L., Schofield, G., Troelsen, J., Dyck, D. V., … Owen, N. (2016). Physical activity in relation to urban environments in 14 cities worldwide: A cross-sectional study. The Lancet, 387(10034), 2207–2217. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)01284-2

Schlitte, A. (2022). Lines made by walking—On the aesthetic experience of landscape. Continental Philosophy Review, 55(4), 503–518. https://doi.org/10.1007/s11007-022-09572-1

Slater, E. (2016). Patricia Johanson: The Layered Landscape, Discovered and Recovered. Woman's Art Journal, 37(2), 3–11.

Stubbs, B., Vancampfort, D., Smith, L., Rosenbaum, S., Schuch, F., & Firth, J. (2018). Physical activity and mental health. The Lancet. Psychiatry, 5(11), 873. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30343-2

Wang, V. F. (2009). Saving the Spiral Jetty. Northwestern Interdisciplinary Law Review, 2, 179.

Warburton, D. E. R., & Bredin, S. S. D. (2017). Health benefits of physical activity: A systematic review of current systematic reviews. Current Opinion in Cardiology, 32(5), 541. https://doi.org/10.1097/HCO.0000000000000437

WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. (2020). Retrieved 22 March 2025, from https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128

ΒΙΩΣΙΜΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΑΦΙΣΑΣ - ΒΙΩΣΙΜΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Πατσιαλού Κωνσταντίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ89.01

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έργου SYNAPSES, με στόχο την ενίσχυση της βιώσιμης πολιτειότητας. Αρχικά, αναδεικνύεται η σημασία της μάθησης για την περιβαλλοντική βιωσιμότητα και η σύνδεσή της με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του design, και ειδικότερα της αφίσας, ως εργαλείου έκφρασης και κοινωνικής κινητοποίησης. Περιγράφεται το σενάριο, το οποίο ακολουθεί το διδακτικό μοντέλο 5Ε της διερευνητικής μάθησης και περιλαμβάνει δραστηριότητες διάρκειας 10 ωρών που καλύπτουν αρκετές από τις πράσινες ικανότητες του πλαισίου GreenComp. Τέλος, παρουσιάζεται η υλοποίησή του κατά το σχολικό έτος 2024–2025, με διαφοροποιήσεις που ενίσχυσαν τον εκπαιδευτικό του αντίκτυπο. Η εργασία καταδεικνύει τη συμβολή του δημιουργικού σχεδιασμού στην καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης και ενεργού πολιτειότητας στους μαθητές/τριες της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: βιώσιμη πολιτειότητα, αειφορία, 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ), αφίσα, design

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της αυξανόμενης παγκόσμιας ανησυχίας για την περιβαλλοντική υποβάθμιση και την ανάγκη για βιώσιμη ανάπτυξη, η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια της βιώσιμης πολιτειότητας. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα καινοτόμο διδακτικό σενάριο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αυτό, με στόχο την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών γύρω από περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα.

Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Γ’ Τάξης ΕΠΑΛ, του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών, ειδικότητας Γραφικών Τεχνών. Μέσα από την ενασχόλησή τους με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, καλούνται να ερευνήσουν, να συνθέσουν και να επικοινωνήσουν μηνύματα κοινωνικής και περιβαλλοντικής υπευθυνότητας. Παράλληλα, αναπτύσσουν ψηφιακές δεξιότητες, αξιοποιώντας υπολογιστές και δημιουργικά εργαλεία για τη σχεδίαση οπτικών μέσων που προωθούν τη βιωσιμότητα. Οι ιδέες τους αναδεικνύουν την ατομική ευθύνη για την προστασία του περιβάλλοντος και ενισχύουν τη συλλογική συνείδηση για ένα πράσινο μέλλον.

Δεδομένης της σύνδεσής του με την Επαγγελματική Εκπαίδευση, το σενάριο βασίζεται σε δύο βασικούς άξονες: αφενός, την ενίσχυση της περιβαλλοντικής υπευθυνότητας στην καθημερινή ζωή, και αφετέρου, την ενσωμάτωση των αρχών της βιωσιμότητας στον επαγγελματικό τομέα και την εκπαιδευτική πράξη. Αυτή η διττή διάσταση αντανακλάται και στον τίτλο του σεναρίου, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται όχι μόνο να διερευνήσουν βιώσιμες μεθόδους και τεχνικές σχεδιασμού, αλλά και να δημιουργήσουν έργα ικανά να προσελκύσουν την προσοχή και να ευαισθητοποιήσουν.

Ως εκ τούτου, σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη του ρόλου της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και ενεργού πολιτειότητας, μέσα από δημιουργικές και συνεργατικές μαθησιακές πρακτικές. Η αφίσα, ως βασικό μέσο οπτικής επικοινωνίας, συνδέει τη δημιουργικότητα με τη βιωσιμότητα, καθιστώντας το design φορέα ενσυνείδητης κοινωνικής αλλαγής.

2. Βιώσιμη Πολιτειότητα

Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών αποτελούν παγκόσμια πρόκληση για την επίλυση κρίσιμων κοινωνικών, περιβαλλοντικών και οικονομικών

ζητημάτων μέσω καινοτόμων δράσεων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χ.χ.). Όπως έχει επισημάνει ο Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ, Αντόνιο Γκουτέρες, «Οι στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη είναι το μονοπάτι που μας οδηγεί σε ένα κόσμο δικαιότερο, πιο ειρηνικό και ευημερούντα, και σε έναν υγιή πλανήτη» (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 2023). Οι στόχοι αυτοί προάγουν αξίες όπως η ειρήνη, η δικαιοσύνη και η ισότητα· η κλιματική αλλαγή καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση στάσεων ζωής με άξονα την αειφορία. Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαμορφώσει αειφόρα σχολεία για μία βιώσιμη πολιτειότητα. Μέσα από δράσεις και τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το έργο ΣΥΝΑΨΕΙΣ (SYNAPSES – Establishing Teacher Education Networks and Communities of Practice on Teaching for Sustainability Citizenship), το εκπαιδευτικό περιβάλλον ενδυναμώνεται με καλές πρακτικές που λειτουργούν ως μοχλοί αλλαγής, προωθώντας ενεργά τη βιώσιμη πολιτειότητα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χ.χ.).

Το πρόγραμμα SYNAPSES έχει δημιουργήσει μία Ακαδημία Εκπαιδευτικών με σκοπό την ενίσχυση της διδασκαλίας για την ανάπτυξη πράσινων δεξιοτήτων και ειδικότερα της βιώσιμης πολιτειότητας. Η δεξιότητα αυτή περιλαμβάνει την κατανόηση των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής και τη σύνδεση τοπικών δράσεων με παγκόσμιες πρωτοβουλίες για την αντιμετώπισή της. Η διδασκαλία για τη βιώσιμη πολιτειότητα ενθαρρύνει την αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών, οδηγώντας σε πρακτικές όπως η αναζήτηση λύσεων βασισμένων στη φύση και η αξιοποίηση των σχολείων ως πεδία πειραματισμού για τη βιώσιμη ανάπτυξη (Synapses Academies, χ.χ.).

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της συμμετοχής στην Ακαδημία Εκπαιδευτικών και στο έργο SYNAPSES. Το σενάριο σχεδιάστηκε αρχικά στην αγγλική γλώσσα με τίτλο *Sustainable Methods for Poster Design - Designing Posters for Sustainable Citizenship* και μεταφράστηκε στα ελληνικά για τις ανάγκες της παρούσας εισήγησης.

Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη πολιτειότητα προϋποθέτει όχι μόνο τη θεωρητική κατανόηση των παγκόσμιων προκλήσεων, αλλά και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δημιουργικές διαδικασίες με κοινωνικό και περιβαλλοντικό αντίκτυπο. Σε αυτό το πλαίσιο, η οπτική επικοινωνία και ειδικότερα ο σχεδιασμός αφίσας μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυρά εργαλεία έκφρασης, προβληματισμού και κινητοποίησης.

3. Σχεδιασμός αφίσας - Design

Η αφίσα αποτελεί βασικό εργαλείο της οπτικής επικοινωνίας, καθώς συνδυάζει εικόνα και λόγο με στόχο τη γρήγορη και αποτελεσματική μετάδοση ενός μηνύματος, προκαλώντας το ενδιαφέρον του θεατή σε ελάχιστο χρόνο (Γκουβή, Δημητριάδου, Καμπά & Τσαμασλίδου, 2000). Στο πλαίσιο του σχεδιασμού για τη βιωσιμότητα, μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας ευαισθητοποίησης και ενδυνάμωσης των πολιτών για δράση. Ο σχεδιασμός (design), πέραν της διαδικασίας επίλυσης αισθητικών προβλημάτων, αποτελεί ένα πολύπλευρο μέσο κοινωνικής παρέμβασης και μετάδοσης αξιών.

Ο Δαββέτας (2022) επισημαίνει ότι το design είναι τουλάχιστον τρία πράγματα: πρώτον, λειτουργεί ως σημείο, δηλαδή φέρει σημασία· δεύτερον, χαρακτηρίζεται από τεχνική αρτιότητα, αποδίδοντας κάθε λεπτομέρεια με ακρίβεια· και τρίτον, υπηρετεί έναν σκοπό, καθώς δεν είναι αφηρημένο αλλά άρρηκτα συνδεδεμένο με τη λειτουργικότητα. Αντίστοιχα, ο Thackara (2005) υποστηρίζει ότι ο σχεδιασμός στη σύγχρονη εποχή οφείλει να υπερβεί την επιφανειακή μορφή και να επικεντρωθεί στην ουσία, στη χρηστικότητα και στην απάντηση στα πολύπλοκα προβλήματα της καθημερινής ζωής. Αυτός ο μετασχηματισμός του σχεδιασμού τον φέρνει πιο κοντά στη βιώσιμη προοπτική που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία.

Η Διακήρυξη του Μόντρεαλ για το Design (Design Declaration, 2017) ενισχύει αυτή την προσέγγιση, αναγνωρίζοντας τον θεμελιώδη ρόλο του σχεδιασμού στην οικοδόμηση του κόσμου γύρω μας. Όπως αναφέρεται στο ιστορικό αυτό κείμενο που υπογράφηκε από 18 διεθνείς οργανισμούς σχεδιασμού: «Το design είναι η εφαρμογή της πρόθεσης: η διαδικασία μέσω της οποίας δημιουργούμε τα υλικά, τα χωρικά, οπτικά και βιωματικά περιβάλλοντα, σε έναν κόσμο που γίνεται όλο και πιο εύπλαστος από την πρόοδο της τεχνολογίας και των υλικών, και όλο και πιο ευάλωτος

στις επιπτώσεις της απελευθερωμένης παγκόσμιας ανάπτυξης» (Design Declaration, 2017, σ. 3). Σε αυτό το πλαίσιο, ο σχεδιασμός αναγνωρίζεται ως κινητήριος δύναμη καινοτομίας, βιώσιμων λύσεων και κοινωνικής αλλαγής. Οι σχεδιαστές, διαθέτοντας διεπιστημονική ματιά και κοινωνική ευαισθησία, οφείλουν να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του σήμερα, δημιουργώντας έργα που προάγουν τη βιωσιμότητα και τη δικαιοσύνη. Η Διακήρυξη καταλήγει με ένα σαφές κάλεσμα για δράση: την υπεράσπιση του design, τη χάραξη πολιτικών και, κυρίως, την ενίσχυση της εκπαίδευσης στον τομέα του σχεδιασμού.

Στο πνεύμα αυτής της πρόσκλησης, το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται αποτελεί ένα παράδειγμα εφαρμογής ενδυνάμωσης της εκπαίδευσης στον χώρο του design, με επίκεντρο τη βιώσιμη ανάπτυξη. Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες καλούνται να ερευνήσουν, να σχεδιάσουν και να επικοινωνήσουν ιδέες που ενσωματώνουν βασικές αξίες του design, όπως η οικολογική ευαισθησία, η κοινωνική δικαιοσύνη και η πολιτισμική ποικιλομορφία, συμβάλλοντας έτσι ενεργά στη διαμόρφωση μιας συνειδητοποιημένης και υπεύθυνης σχεδιαστικής κουλτούρας.

4. Διδακτικό σενάριο

4.1. Ταυτότητα - Σκοπός του διδακτικού σεναρίου

Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Γ’ τάξης του Επαγγελματικού Λυκείου, στον Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών, ειδικότητας Γραφικών Τεχνών. Εντάσσεται στο εργαστηριακό μάθημα «Γραφιστικές Εφαρμογές» και επικεντρώνεται στον σχεδιασμό αφίσας, με διαθεματική σύνδεση με το μάθημα «Ψηφιακή Σχεδίαση Εντύπων» για την πρακτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων εμπέδωσης, και με το μάθημα «Τεχνολογία των Εκτυπώσεων», μέσω της εκπαιδευτικής επίσκεψης σε τυπογραφική μονάδα. Επιπλέον, ενσωματώνει γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες από το μάθημα «Αγγλικά Ειδικότητας».

Το σενάριο αξιοποιεί προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, μέσω των μαθημάτων «Αρχές Σύνθεσης» (για τη σύνθεση των έργων), «Εφαρμοσμένες Τέχνες με χρήση Η/Υ» και «Φωτογραφία και Ηλεκτρονική Επεξεργασία Εικόνας» (για χρήση σχεδιαστικών λογισμικών και επεξεργασία ψηφιακού υλικού).

Παράλληλα, μπορεί να συνδεθεί με δράσεις ενεργού πολιτειότητας στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (Υπουργείο Παιδείας, 2024· ΦΕΚ 6048/Β/01-11-2024), ή να ενταχθεί σε Σχέδιο Δράσης σχολικής μονάδας με άξονα τη βιώσιμη πολιτειότητα, στο πλαίσιο της Εσωτερικής Αξιολόγησης.

Σκοπός του σεναρίου είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στα ζητήματα περιβαλλοντικής βιωσιμότητας, καθώς και η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούνται για την κριτική σκέψη και τη δημιουργία έργων που υποστηρίζουν έναν πιο βιώσιμο κόσμο. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να δρουν ως υπεύθυνοι πολίτες, με ενσυναίσθηση και μέριμνα για τον πλανήτη. Η ανάπτυξη των ψηφιακών ικανοτήτων ενισχύεται μέσω της αξιοποίησης υπολογιστών για τη σχεδίαση λύσεων και την προώθηση περιβαλλοντικών μηνυμάτων. Συγκεκριμένα, η χρήση λογισμικών και ψηφιακών πλατφορμών επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να επιλέγουν τα συστατικά στοιχεία για την παραγωγή οπτικού υλικού ευαισθητοποίησης, προωθώντας τον διάλογο μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Οι ιδέες τους όχι μόνο αναδεικνύουν την προσωπική ευθύνη για τη διατήρηση της φύσης, αλλά και συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου για ένα πράσινο μέλλον.

Το σενάριο ενσωματώνει βασικές έννοιες της βιώσιμης πολιτειότητας και αξιοποιεί ψηφιακές δραστηριότητες που ενισχύουν την ανάπτυξη των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων (4Cs): συνεργασία, επικοινωνία, δημιουργική και κριτική σκέψη. Η παιδαγωγική του διάσταση εμπλουτίζεται με αναφορές στα διεθνή και ευρωπαϊκά πλαίσια:

- GreenComp - το ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων για τη βιωσιμότητα, που ενισχύει την εκπαιδευτική πράξη με στόχο την καλλιέργεια συμπεριφορών και δεξιοτήτων για μια πιο βιώσιμη ζωή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Κοινό Κέντρο Ερευνών, 2022).

- In action for a better world - πρωτοβουλία για την ενεργό συμμετοχή πολιτών και φορέων στη διαμόρφωση ενός πιο δίκαιου και βιώσιμου κόσμου (QualityNet Foundation, χ.χ.).

Επιπλέον, μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων, αναπτύσσονται δεξιότητες γραμματισμού (πληροφοριακός, ψηφιακός, τεχνολογικός), καθοριστικοί παράγοντες για την ενδυνάμωση του πολίτη του 21ου αιώνα. Τέλος, η σύνδεση του σεναρίου με την Επαγγελματική Εκπαίδευση ενισχύει την ετοιμότητα των μαθητών/τριών για τον σύγχρονο χώρο εργασίας, προσφέροντάς τους εμπειρίες αυθεντικής μάθησης σε πραγματικά πλαίσια.

4.2. Στόχοι - Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Με τη συμμετοχή τους στο παρόν διδακτικό σενάριο, οι μαθητές/τριες αναμένεται να επιτύχουν μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, ως εξής:

α. Γνωστικοί στόχοι (Γνώσεις):

- Αναγνωρίζουν την έννοια της βιώσιμης πολιτειότητας και τη σημασία της στη σύγχρονη κοινωνία.
- Ενημερώνονται για τους 17 ΣΒΑ.
- Αναγνωρίζουν τις δυνατότητες που έχουν για την επίτευξη θετικών περιβαλλοντικών αλλαγών.
- Αντιλαμβάνονται τη δυναμική της αφίσας ως μέσου οπτικής επικοινωνίας και ευαισθητοποίησης.
- Αναλύουν κριτικά εικόνες και τα μηνύματά τους.
- Εξοικειώνονται με ψηφιακές πλατφόρμες και διαδικτυακά εργαλεία μάθησης.

β. Ψυχοκινητικοί στόχοι (Δεξιότητες):

- Αξιολογούν τον προσωπικό τους περιβαλλοντικό αντίκτυπο.
- Εφαρμόζουν πρακτικές που συμβάλλουν στη μείωση των προβλημάτων βιωσιμότητας.
- Προτείνουν δράσεις για ένα βιώσιμο μέλλον, επιδεικνύοντας επιμονή στην επίτευξη των στόχων παρά τις προκλήσεις.
- Πειραματίζονται με τεχνικές και συνθέτουν έργα που κινητοποιούν το κοινό προς βιώσιμες επιλογές.
- Συνεργάζονται σε ομάδες, ανταλλάσσοντας ιδέες.

γ. Συναισθηματικοί στόχοι (Στάσεις):

- Αισθάνονται την πληρότητα μέσα από τη δημιουργία.
- Ενθαρρύνονται στην ανακάλυψη νέων τρόπων έκφρασης και μάθησης.
- Εμπνέουν το σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Αναγνωρίζουν τη σημασία της φύσης για την ανθρώπινη ευημερία.
- Αναπτύσσουν διάθεση προσφοράς προς την κοινότητα και τη φύση.

Το σενάριο ενσωματώνει πράσινες ικανότητες του πλαισίου GreenComp (Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Κοινό Κέντρο Ερευνών, 2022), όπως:

α. Ενσωμάτωση των αξιών της βιωσιμότητας

- Εκτίμηση της αξίας της βιωσιμότητας
- Προώθηση της φύσης

β. Αποδοχή της πολυπλοκότητας όσον αφορά τη βιωσιμότητα

- Κριτική σκέψη
- Οριοθέτηση του προβλήματος

γ. Δημιουργία οραμάτων για ένα βιώσιμο μέλλον

- Αλφαβητισμός για το μέλλον

- Προσαρμοστικότητα

δ. Δράση για τη βιωσιμότητα

- Συλλογική δράση
- Ατομική πρωτοβουλία

4.3. Μεθοδολογία

Το σενάριο βασίζεται στο διδακτικό μοντέλο 5Ε της διερευνητικής μάθησης (Bybee et al., 2006) και εκτείνεται σε 10 διδακτικές ώρες, με τις εξής φάσεις:

- Ενεργοποίηση (Engage): Εισαγωγή στην έννοια της βιώσιμης πολιτειότητας και παρουσίαση των 17 ΣΒΑ. Οι μαθητές/τριες συζητούν τι γνωρίζουν και προβληματίζονται σε περιβαλλοντικές προκλήσεις.
- Εξερεύνηση (Explore): Ομαδική εργασία πάνω στους ΣΒΑ 13, 14 και 15. Δημιουργία συνθημάτων και σχεδίων για αφίσες, με έμφαση στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.
- Επεξήγηση (Explain): Εκπαιδευτική επίσκεψη σε τυπογραφική μονάδα για τη διεξαγωγή συνέντευξης σχετικά με βιώσιμες πρακτικές και υλικά στον τομέα της έντυπης επικοινωνίας.
- Επέκταση/Εμβάθυνση (Elaborate): Δημιουργία αφισών με χρήση βιώσιμων τεχνικών και γνώσεων που αποκτήθηκαν στις προηγούμενες φάσεις.
- Αξιολόγηση (Evaluate): Παρουσίαση των έργων, αιτιολόγηση των σχεδιαστικών επιλογών και αυτοαξιολόγηση μέσω συμπλήρωσης φύλλου ανατροφοδότησης.

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ενεργητικές και μαθητοκεντρικές μεθόδους, όπως:

- Καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, αφήγηση και μελέτη περίπτωσης, με στόχο την εισαγωγή νέων εννοιών, την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και την ενθάρρυνση της δημιουργικής συζήτησης.
- Ομαδοσυνεργατική μάθηση και μάθηση από ομοτίμους, για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και ανταλλαγή γνώσεων.
- Βιωματική και project-based μάθηση, μέσα από την παραγωγή αυθεντικών έργων με περιβαλλοντικό περιεχόμενο.
- Μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων, για την επεξεργασία πραγματικών προβλημάτων και την ανάπτυξη λύσεων με βάση τις αρχές της βιωσιμότητας.
- Συστημική προσέγγιση, που ενθαρρύνει την ολιστική κατανόηση της πραγματικότητας και του περιβάλλοντος.
- Εκπαίδευση για τη βιώσιμη πολιτειότητα, μέσω της ενσωμάτωσης του ευρωπαϊκού πλαισίου GreenComp.
- Σύνδεση με την επαγγελματική πραγματικότητα, μέσω εκπαιδευτικών επισκέψεων που προσφέρουν αυθεντικές εμπειρίες μάθησης και ενισχύουν τις επαγγελματικές δεξιότητες των μαθητών/τριών.

4.4. Οργάνωση της τάξης και Υλικοτεχνική υποδομή

Το εκπαιδευτικό σενάριο προτείνεται να υλοποιείται στο εργαστήριο ειδικότητας του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών, με τον απαραίτητο εξοπλισμό: ηλεκτρονικοί υπολογιστές (ένας ανά δύο μαθητές/τριες), βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας και σύνδεση στο διαδίκτυο. Εναλλακτικά, για τις φάσεις του σεναρίου που περιλαμβάνουν χρήση Η/Υ, μπορεί να αξιοποιηθεί και το Εργαστήριο Πληροφορικής, εφόσον καλύπτονται οι ίδιες τεχνικές απαιτήσεις.

Απαιτούμενος εξοπλισμός:

- Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές
- Προβολέας / διαδραστικός πίνακας και ηχεία
- Σύνδεση στο διαδίκτυο

- Λογισμικά επεξεργασίας εικόνας (π.χ. Adobe Photoshop ή GIMP) και διανυσματικών γραφικών (π.χ. Adobe Illustrator ή Inkscape). Η χρήση των εργαλείων γίνεται με βάση την προϋπάρχουσα εξοικείωση των μαθητών/τριών από προηγούμενα μαθήματα.

Αναλώσιμα υλικά:

- Υλικά για δημιουργία προσχεδίων (π.χ. χαρτιά, μολύβια, μαρκαδόροι)
- Φιλικά προς το περιβάλλον υλικά: ανακυκλωμένο χαρτί, βιοδιασπώμενα ή οικολογικά μελάνια, φυσικές πρώτες ύλες.

4.5. Συνεργασία με την κοινότητα

Η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς αποτελεί βασικό άξονα του σεναρίου, ενισχύοντας την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας και την πρακτική διάσταση της βιώσιμης πολιτειότητας.

Συγκεκριμένα:

- QualityNet Foundation: Παροχή εκπαιδευτικού υλικού για τη βιώσιμη ανάπτυξη, καθώς και σύνδεση του σεναρίου με την πρωτοβουλία *In Action for a Better World* και τον διαγωνισμό *Bravo Schools*.
- Τοπικές επιχειρήσεις και εταιρείες οικολογικών προϊόντων: Δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικού υλικού και βιώσιμων υλικών για τον σχεδιασμό των αφισών.
- Τοπική τυπογραφική επιχείρηση: Ενημέρωση για βιώσιμες πρακτικές στον χώρο των εκτυπώσεων και δυνατότητα εκτύπωσης των αφισών.
- Τοπικά μέσα ενημέρωσης: Προοπτική δημοσιογραφικής κάλυψης της δράσης για την ευαισθητοποίηση του κοινού.
- UNESCO: Παροχή επιλεγμένων ψηφιακών πόρων σχετικών με την αειφορία.

4.6. Περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται αναλυτικά η ροή του διδακτικού σεναρίου. Κάθε μάθημα περιλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες και φύλλα εργασίας, με στόχο την ενεργοποίηση, τη συμμετοχή και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών γύρω από το θέμα της βιώσιμης πολιτειότητας και του οικολογικού σχεδιασμού.

4.6.1. Μάθημα 1: Εισαγωγή στις περιβαλλοντικές προκλήσεις και στην έννοια της βιώσιμης πολιτειότητας

Διδακτικές ώρες: 1

Περιεχόμενο μαθήματος:

Εισαγωγή (5 λεπτά): Προβολή βίντεο της UNESCO για την περιβαλλοντική εκπαίδευση (UNESCO, 2021).

Συζήτηση (8 λεπτά): Η σύγκριση απαισιόδοξων εικόνων (αποτύπωση του προβλήματος) με αισιόδοξες (πρόταση λύσης) αποτελεί ισχυρό μέσο κατανόησης του ζητήματος, βοηθώντας τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν τις επιπτώσεις των ενεργειών τους στο μέλλον του πλανήτη.

Ερωτήσεις μέσω Mentimeter (Mentimeter, χ.χ.) (10 λεπτά): Οι μαθητές/τριες απαντούν στις ερωτήσεις «Ποιο θεωρείτε ότι είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα του πλανήτη μας;» και «Ποια θεωρείτε ότι είναι η καλύτερη λύση στο πρόβλημα που αναφέρατε;» Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην τάξη.

Μελέτη περίπτωσης (10 λεπτά): Παρουσίαση μαθητικής πρωτοβουλίας για την προστασία του περιβάλλοντος, η οποία βραβεύτηκε με το πρώτο βραβείο στα VET Excellence Awards 2022 (European Commission, 2022), και διακρίθηκε στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας In Action for a Better World, για τον Παγκόσμιο Στόχο 14: Ζωή στο Νερό (QualityNet Foundation, χ.χ.β). Συζήτηση για τη σημασία της βιωσιμότητας στον σχεδιασμό και τη χρήση εικόνων για την προώθηση βιώσιμων πρακτικών.

Φύλλο Εργασίας 1 (12 λεπτά): Οι μαθητές/τριες απαντούν σε ερωτήσεις για το πώς κατανοούν τις έννοιες της βιωσιμότητας και της πολιτειότητας, και κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι με τους 17 ΣΒΑ. Συζήτηση των απαντήσεων.

4.6.2. Μάθημα 2: Παρουσίαση των 17 ΣΒΑ και προτάσεις για: α. ιδέες για αφίσες και β. ερωτήσεις συνέντευξης για επίσκεψη σε εκτυπωτική εταιρεία

Διδακτικές ώρες: 2

Περιεχόμενο μαθήματος:

Βίντεο (2 λεπτά): «Numbers In Action | Global Goals» (The Global Goals, 2016). Παρουσίαση των 17 ΣΒΑ από τον/την εκπαιδευτικό.

Μελέτη των ΣΒΑ από τον ιστότοπο της πρωτοβουλίας (QualityNet Foundation, χ.χ.α) και ανταλλαγή απόψεων (13 λεπτά).

Φύλλο Εργασίας 2 - Ομαδική εργασία (30 λεπτά): Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Συζητούν τρόπους συνεισφοράς στην κοινότητα και τη φύση, εστιάζοντας στους ΣΒΑ 13, 14 και 15. Οι ομάδες προτείνουν ιδέες για αφίσες, επιλέγουν συγκεκριμένους στόχους και δημιουργούν τα δικά τους συνθήματα. Συζητούν επίσης τεχνικές βιώσιμου σχεδιασμού (π.χ. περιορισμένη παλέτα χρωμάτων, λιτή εικονογράφηση), τις οποίες θα ενσωματώσουν στις αφίσες τους.

Φύλλο Εργασίας 3

Ερωτήσεις Συνέντευξης (25 λεπτά): Ενημέρωση για την επίσκεψη σε τοπική εκτυπωτική εταιρεία. Οι μαθητές/τριες συντάσσουν ερωτήσεις για τον/την υπεύθυνο/η, σχετικά με τις δραστηριότητες της εταιρείας, τον τρόπο λειτουργίας της και τα υλικά που χρησιμοποιεί. Η συνέντευξη θα επιτρέψει στους/στις μαθητές/τριες να αξιολογήσουν τις προτάσεις τους και να λάβουν υπόψη τις απαραίτητες παραμέτρους για τη δημιουργία αφισών.

Προτάσεις (20 λεπτά): Οι ομάδες παρουσιάζουν τις προτάσεις τους για τις αφίσες και τις ερωτήσεις συνέντευξης. Συντάσσουν την τελική λίστα ερωτήσεων που θα χρησιμοποιήσουν στην επίσκεψή τους.

4.6.3. Μάθημα 3: Επίσκεψη σε τοπική τυπογραφική εταιρεία - Συνέντευξη

Διδακτικές ώρες: 3

Περιεχόμενο μαθήματος:

Η επίσκεψη στην εκτυπωτική εταιρεία αποτελεί σημαντική ευκαιρία για τους/τις μαθητές/τριες να διερευνήσουν πιθανούς επαγγελματικούς προσανατολισμούς.

Η συνέντευξη θα δώσει πληροφορίες σχετικά με:

- τη λειτουργία μιας εκτυπωτικής εταιρείας
- τη σημασία της βιωσιμότητας στον κλάδο
- προτάσεις βιώσιμου σχεδιασμού αφισών
- πιθανά επαγγελματικά ενδιαφέροντα και φιλοδοξίες.

4.6.4. Μάθημα 4: Σχεδιασμός αφίσας - Οπτικοποίηση μηνύματος

Διδακτικές ώρες: 3

Περιεχόμενο μαθήματος:

Συζήτηση αποτελεσμάτων συνέντευξης (15 λεπτά) - Φύλλο Εργασίας 4

Καθοδήγηση (20 λεπτά): Καθοδήγηση για τον σχεδιασμό αφίσας, παρέχοντας υλικά και παραδείγματα από το διαδίκτυο, καθώς και βιώσιμα υλικά (ανακυκλωμένο χαρτί, βιοδιασπώμενα μελάνια, φυσικές ίνες). Οι μαθητές/τριες πειραματίζονται με τεχνικές βιώσιμου σχεδιασμού, αξιοποιώντας τις γνώσεις από την επίσκεψη και τη συνέντευξη. Ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν κριτικά τις επιλογές τους για ένα βιώσιμο μέλλον.

Σχεδιασμός αφίσας (100 λεπτά): Οι μαθητές/τριες ερευνούν παραδείγματα βιώσιμου σχεδιασμού. Συλλέγουν υλικό και δημιουργούν προσχέδια (40 λεπτά). Εφαρμόζουν τεχνικές βιώσιμου σχεδιασμού στις αφίσες τους, ολοκληρώνοντας το έργο τους (60 λεπτά).

4.6.5. Μάθημα 5: Παρουσίαση - Πρακτική χρήση των αφισών στην τοπική κοινωνία - Ανατροφοδότηση

Διδακτικές ώρες: 1

Περιεχόμενο μαθήματος:

Παρουσίαση (30 λεπτά): Κάθε ομάδα παρουσιάζει την αφίσα της στην τάξη, εξηγώντας το μήνυμα, το σύνθημα της καμπάνιας και τον Παγκόσμιο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης που αντανακλάται στο σχέδιό τους. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε αξιολόγηση μεταξύ ομότιμων. Τέλος, συμπληρώνουν φύλλο αξιολόγησης του σεναρίου (15 λεπτά).

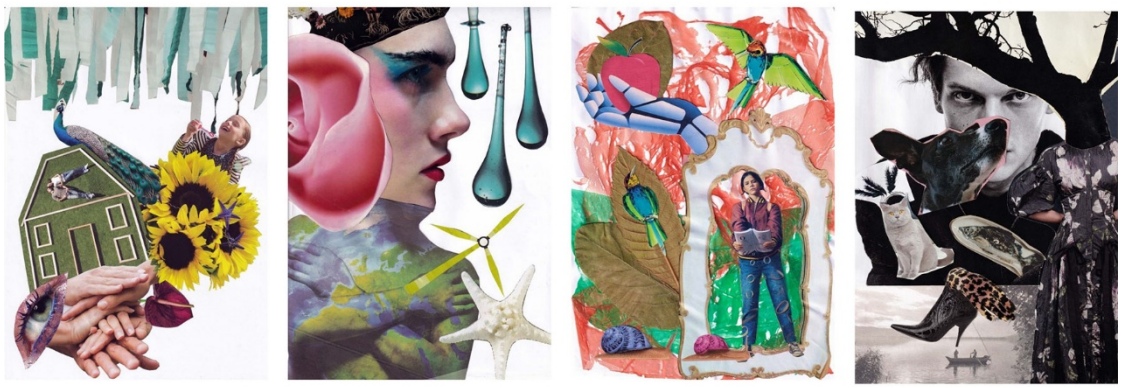
4.7. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών βασίζεται σε πολύπλευρη προσέγγιση, που συνδυάζει διαμορφωτική, τελική, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Τα κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνουν:

- Την ενεργό συμμετοχή στις συζητήσεις, την ενασχόληση με το υλικό και την αλληλεπίδραση κατά τις ομαδικές δραστηριότητες.
- Την ποιότητα της συνεργασίας τους σε ομάδες.
- Την πρωτοτυπία, την ανάπτυξη των ιδεών για τις αφίσες και την αποτελεσματική ενσωμάτωση τεχνικών βιώσιμου σχεδιασμού.
- Την προετοιμασία και την ουσιαστικότητα των ερωτήσεων για τη συνέντευξη.
- Την ορθή αξιοποίηση βιώσιμων υλικών και τεχνικών στον σχεδιασμό.
- Την αισθητική ποιότητα των αφισών και τη σαφήνεια του μηνύματος.
- Την ικανότητα χρήσης ψηφιακών εργαλείων.
- Την ποιότητα της παρουσίασης και την κατανόηση των εννοιών της βιωσιμότητας και των ΣΒΑ.
- Τις απαντήσεις στα φύλλα εργασίας και στη φόρμα ανατροφοδότησης.

5. Υλοποίηση

Το σενάριο εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2024-2025, στο πλαίσιο του μαθήματος «Γραφιστικές Εφαρμογές» στη Γ΄ τάξη Ειδικότητας Γραφικών Τεχνών του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών του 5ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πάτρας. Κατά την υλοποίησή του, ενισχύθηκε με τη συμμετοχή στον Πανελλήνιο Σχολικό Διαγωνισμό «Το κλίμα αλλάζει… αλλάζω ζωή!», που διοργανώθηκε από την Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού (ΕΛΛΕΤ, χ.χ.). Η θεματική του διαγωνισμού, «Προσαρμογή στην Κλιματική Αλλαγή», προσέφερε μια επιπλέον ευκαιρία ουσιαστικής σύνδεσης των έργων των μαθητών/τριών με τις αρχές της αειφορίας. Οι αφίσες των μαθητών/τριών υποβλήθηκαν στον διαγωνισμό (Εικόνα 1) (5ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Πάτρας, 2025α), ο οποίος και ολοκληρώθηκε χωρίς διάκριση.



Εικόνα 1. Οι υποβληθείσες συμμετοχές στον διαγωνισμό

Ωστόσο, ένα από τα έργα επιλέχθηκε ως βάση για δύο σημαντικές καλλιτεχνικές και εκπαιδευτικές δράσεις στην τοπική κοινότητα. Συγκεκριμένα, η αφίσα ψηφιοποιήθηκε και

επεξεργάστηκε με τεχνικές επεξεργασίας εικόνας και ψηφιακής τυπογραφίας, αποτελώντας το κεντρικό οπτικό υλικό για την έκθεση «Πράσινο Design» και το «4ο Εικαστικό Εκπαιδευτικό Event» (Εικόνα 2) (5ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Πάτρας, 2025β, 2025γ).

Εικόνα 2. Η τροποποιημένη/εφαρμοσμένη εκδοχή της επιλεγμένης αφίσας για την προώθηση της Έκθεσης «Πράσινο Design» (αριστερά) και του «4ου Εικαστικού Εκπαιδευτικού Event» (δεξιά).

Το έργο προωθήθηκε παράλληλα σε τοπικά μέσα επικοινωνίας, ενισχύοντας τον διάλογο μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας για τη βιώσιμη πολιτειότητα.

Αντί επίσκεψης σε τοπική τυπογραφική μονάδα, πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη στην GRAPHICA EXPO, τη μεγαλύτερη εμπορική έκθεση Γραφικών Τεχνών και Οπτικής Επικοινωνίας στην Ελλάδα (GRAPHICA EXPO, 2025). Οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να συνομιλήσουν με επαγγελματίες του κλάδου, να γνωρίσουν νέες τεχνολογίες και οικολογικά υλικά με μειωμένο περιβαλλοντικό αποτύπωμα. Μετά την επιστροφή, παρουσίασαν στους συμμαθητές/τριές τους τα ευρήματα της επίσκεψης και δείγματα υλικών που προμηθεύτηκαν, ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση και τη διάχυση εμπειριών.

6. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του σεναρίου συνέβαλε στην καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής σύνθεσης και οπτικής αφήγησης. Οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν τεχνικές όπως το κολάζ και ψηφιοποίησαν τα έργα τους για την τελική παρουσίαση και διάχυση. Παράλληλα, διεύρυναν την κατανόησή τους για τις παγκόσμιες περιβαλλοντικές προκλήσεις και ανέπτυξαν στάσεις υπευθυνότητας, ενσυναίσθησης και ενεργού πολιτειότητας. Η δημιουργία αφισών λειτούργησε ως βιωματική εμπειρία, προσομοιώνοντας επαγγελματική ανάθεση έργου, αναπτύσσοντας υπευθυνότητα, πρωτοβουλία και κοινωνική προσφορά. Η πολλαπλή διάχυση του έργου τους στην τοπική κοινότητα ανέδειξε τη δυναμική του design ως εργαλείου κοινωνικής παρέμβασης και απέδειξε στους/στις μαθητές/τριες την άμεση πρακτική αξία του έργου τους.

Η επίσκεψη στην GRAPHICA EXPO και η επαφή με επαγγελματίες του κλάδου ενίσχυσε τη σύνδεση με την αγορά εργασίας και βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της βιωσιμότητας στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια πράσινων δεξιοτήτων. Τα έργα τους ανέδειξαν, ταυτόχρονα, την πολυδιάστατη συμβολή του design στην προώθηση θετικής κοινωνικής αλλαγής.

Συνολικά, το διδακτικό σενάριο λειτουργεί ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την προώθηση της βιώσιμης πολιτειότητας, ενσωματώνοντας αρχές διερευνητικής μάθησης, καλλιτεχνικής έκφρασης και κοινωνικής ευαισθησίας. Οι μαθητές/τριες ευαισθητοποιούνται σε περιβαλλοντικά

ζητήματα και αναπτύσσουν την ικανότητα να παράγουν οπτικά μηνύματα που εμπνέουν δράση. Το σενάριο αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια συλλογικής ευθύνης για ένα βιώσιμο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

5ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Πάτρας. (2025α). Συμμετοχή στον Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό «Το κλίμα αλλάζει… αλλάζω ζωή!». Ανακτήθηκε στις 07-10-2025 από https://5epal-esp-patras.ach.sch.gr/?p=4742

5ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Πάτρας. (2025β). Έκθεση "Πράσινο Design". Ανακτήθηκε στις 07-10-2025 από https://5epal-esp-patras.ach.sch.gr/?p=4612

5ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Πάτρας. (2025γ). 4ο Εικαστικό Εκπαιδευτικό Event «Επι/Βιώσιμη Έκφραση». Ανακτήθηκε στις 07-10-2025 από https://5epal-esp-patras.ach.sch.gr/?p=4785

5ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Πάτρας. (2022). Πανευρωπαϊκό Βραβείο Αριστείας ΕΕΚ 2022 #EUVocationalSkills Week 2022! Ανακτήθηκε στις 04-04-2025 από https://5epal-esp-patras.ach.sch.gr/?p=1978

Γκουβή, Κ., Δημητριάδου, Λ., Καμπά, Ι., & Τσαμασλίδου, Β. (2000). Γραφιστικές Εφαρμογές ΙΙ: Α΄ τάξη, 2ου Κύκλου ΤΕΕ, Γραφικές Τέχνες. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δαββέτας, Δ. (2022). Σύντομη ιστορία του ντιζάιν. Εκδόσεις Κάκτος.

ΕΛΛΕΤ – Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού. (χ.χ.). Μαθητικός διαγωνισμός για την προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή: Το κλίμα αλλάζει… αλλάζω ζωή!. Ανακτήθηκε στις 04-04-2025 από https://www.ellet.gr/action/mathitikos-diagonismos-gia-tin-prosarmogi-stin-klimatiki-allagi-to-klima-allazei-allazo-zoi/

Ελληνική Δημοκρατία – Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2024). Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου (ΦΕΚ 6048/Β/01-11-2024).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Κοινό Κέντρο Ερευνών. (2022). GreenComp, Το ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων βιωσιμότητας. Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 04-04-2025 από https://data.europa.eu/doi/10.2760/374453

GRAPHICA EXPO. (2025). GRAPHICA EXPO 2025. Ανακτήθηκε στις 04-04-2025 από https://www.graphicaexpo.gr/

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (χ.χ.). Αειφορία – Ενεργός Πολιτειότητα. Ανακτήθηκε στις 04-04-2025 από https://www.iep.edu.gr/el/aeiforia-energos-politeiotita

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (2023). Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης – Δήλωση Αντόνιο Γκουτέρες. Ανακτήθηκε στις 04-04-2025 από https://unric.org/el/17-στοχοι-βιωσιμησ-αναπτυξησ/

Synapses Academies. (χ.χ.). National Events – Greece. Ανακτήθηκε στις 04-04-2025 από https://synapses-academies.eu/national-events/#1708425533294-0a9a3ed3-ff5f

Ξενόγλωσση

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. BSCS. Retrieved on 04-04-2025 from https://bscs.org/wp-content/uploads/2022/01/bscs_5e_full_report-1.pdf

Design Declaration. (2017). Montreal Design Declaration. Retrieved on 04-04-2025 from https://www.designdeclaration.org/wp-content/uploads/2019/01/Montreal_Design_Declaration_2017_WEB.pdf

European Commission. (2022). Watch the 2022 VET Excellence Awards! [Video]. YouTube. Retrieved on 04-04-2025 from https://youtu.be/uN48jrUpdMA

Mentimeter. (χ.χ.). Free word cloud generator. Ανακτήθηκε στις 07-10-2025 από https://www.mentimeter.com/features/word-cloud

QualityNet Foundation. (χ.χ.α). in action for a better world. Retrieved on 04-04-2025 from https://inactionforabetterworld.com/

QualityNet Foundation. (χ.χ.β). RE-CREATE THE SEA – Bravo Schools. In In Action for a Better World. Retrieved on 04-04-2025 from https://bravo-schools.inactionforabetterworld.com/schools-practices/re-create-sea.4162.html

Thackara, J. (2005). In the bubble: Designing in a complex world. MIT Press.

The Global Goals. (2016). Numbers In Action | Global Goals [Video]. YouTube. Retrieved on 04-04-2025 from https://www.youtube.com/watch?v=Mdm49_rUMgo

UNESCO. (2021). Start acting by learning for our planet [Video]. YouTube. Retrieved on 04-04-2025 from https://www.youtube.com/watch?v=nI7Tl4EbdN8

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΚΥΠΡΙΩΝ ΑΓΡΟΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΓΙΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΟΥΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΟΣ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ"

Στέλικου Αντωνία
Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Η διαπίστωση ότι ο σύγχρονος τρόπος γεωργικής παραγωγής, είναι υπεύθυνος για μεγάλο μέρος των πειργβαλλοντικών προβλημάτων που μαστίζουν το πλανήτη μας αποτέλεσε αφορμή για την παρούσα έρευνα. Οι γεωργοί και αγρότες, ως κύριοι διαχειριστές της γεωργίας, φαίνεται να αγνοούν τις συνέπειες των πρακτικών τους, και υστερούν σε θέματα περιβαλλοντικής συνείδησης, εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης (Parra – Lopez et al., 2007a).

Στην Κύπρο, οι αγρότες φαίνεται να έχουν περιορισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σχετικές με βιώσιμες πρακτικές γεωργίας (Υπουργείο Γεωργίας, 2015).

Η παρούσα εργασία ανταποκρινόμενη στο κενό που υπάρχει ως προς την προσφορά ολοκληρωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης στην βιώσιμη αειφόρο γεωργία, έχει ως στόχο της τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των αγροτών της Κύπρου και την πρόταση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία να συμβάλλουν στην ουσιαστική βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των αγροτών σε θέματα αειφόρου γεωργίας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικές ανάγκες, αγρότες, αγροτική εκπαίδευση, διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, στάσεις και αντιλήψεις αγροτών, περιβαλλοντικά προβλήματα, αειφόρος γεωργία

1. Εισαγωγή

Η γεωργία στην Κύπρο αποτελεί σημαντικό κλάδο της Φυτικής Παραγωγής, συνυφασμένο με ένα μεγάλο εύρος ηθολογικών, παραδοσιακών και μυθολογικών στοιχείων. Η συνεισφορά του κλάδου στην οικονομία της χώρας έγκειται κατά βάση στην παραγωγή και καλλιέργεια διάφορων αγροτικών προϊόντων, στη δημιουργία πρασίνου (κήπους, πάρκα κλπ.), στην προσφορά εργασίας, καθώς και στην προσφορά κύριου και δευτερεύοντος εισοδήματος σε χιλιάδες ανθρώπους. Προκειμένου να καταστεί οικονομικά αποδοτική και ανταγωνιστική στο εγχώριο και διεθνές κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, η σύγχρονη αγροτική εκμετάλλευση αναμένεται επίσης να εφαρμόζει ορθές αειφόρες γεωργικές πρακτικές καθ’ όλη τη διάρκεια καλλιέργειας, με το ελάχιστο δυνατό κόστος και περιβαλλοντικό αποτύπωμα.

Παρόλα αυτά φαίνεται ότι ο αγροτικός τομέας υστερεί ως προς την εφαρμογή αυτών των πρακτικών, γεγονός που συνδέεται με την περιορισμένη εκπαίδευση των αγροτών, ιδιαίτερα σε επίκαιρα θέματα που μαστίζουν την ανθρωπότητα όπως η κλιματική αλλαγή, η ερημοποίηση, η διατήρηση, η προστασία των φυσικών πόρων, η αειφόρος γεωργία κλπ. (Υπουργείο Γεωργίας, 2015).

Οι κλιμακούμενες ανησυχίες σχετικά με την υποβάθμιση του περιβάλλοντος έχουν αναδειχθεί ως μία από τις πιο κρίσιμες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα εφόσον οι ανθρώπινες δραστηριότητες συνεχίζουν να επιταχύνονται, τα οικοσυστήματα υφίστανται το μεγαλύτερο μέρος της ρύπανσης, της κλιματικής αλλαγής, της αποψίλωσης των δασών και της εξάντλησης των φυσικών πόρων.

Στα πλαίσια της υφιστάμενης οικονομικής και βαθιάς κοινωνικής κρίσης, καθώς και των έντονων περιβαλλοντικών προβλημάτων των τελευταίων δεκαετιών είναι εμφανής η ανάγκη για αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης και μείωσης αυτών. Απαραίτητος είναι ο μετασχηματισμός του τρόπου συμπεριφοράς και αντίληψης σχετικά με τις αξίες, τους θεσμούς και τις κοινωνικές δομές, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Τα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά θέματα πρέπει να αντιμετωπίζονται ολιστικά εφόσον είναι αλληλεξαρτώμενα. Προκύπτει επομένως η ιδέα μιας αειφόρου ανάπτυξης η οποία θα διασφαλίσει την ευημερία για τις σημερινές και μελλοντικές γενιές (Φλογαΐτη, 2006).

Είναι γνωστό ότι οι αγροτικές περιοχές μεταβάλλονται από χρονιά σε χρονιά και αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες που προκύπτουν από τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά, τους φυσικούς πόρους, τη μεταβολή του πληθυσμού και γενικά τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις. Οι μεταβολές που παρατηρούνται στις αγροτικές οικονομίες οφείλονται στη παγκοσμιοποίηση της διεθνούς οικονομίας, τις συχνές αναθεωρήσεις της Κοινής Αγροτικής Πολιτικής (ΚΑΠ), τη φιλελευθεροποίηση του διεθνούς εμπορίου και την ενίσχυση των Διαρθρωτικών Πολιτικών. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν διαφορετικά την κάθε αγροτική περιοχή δημιουργώντας έντονες μεταβολές στην οικονομία και γενικότερα στις αναπτυξιακές τους επιδόσεις (Χασάναγας, 2010). Η γεωργία αποτελεί ένα κλάδο με συνεχή εξέλιξη που επηρεάζει τον πρωτογενή τομέα (Χαρατσάρης, 2008). Η εγκατάλειψη της υπαίθρου διακόπηκε και αυξήθηκε το ενδιαφέρον του πληθυσμού για θέματα που σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος (Χασάναγας, 2010). Η γεωργία αν και απασχολεί μεγάλο αριθμό του πληθυσμού διαδραματίζει μικρότερο ρόλο στην τοπική απασχόληση.

Εξαιτίας των υψηλών απαιτήσεων και ραγδαίων εξελίξεων της εποχής, η συνεχής εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα για τους περισσότερους επαγγελματικούς κλάδους. Παρόλα αυτά το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι περιορισμένο, εξαιτίας των αυξημένων οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων. Επομένως είναι σημαντική η διερεύνηση των παραγόντων και των κινήτρων που θα ενθάρρυναν ή αποθάρρυναν την εκπαίδευση των ενηλίκων, καθώς έχει διαφανεί από έρευνες ότι τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους δέχονται αρκετές επιδράσεις από το οικογενειακό και επαγγελματικό περιβάλλον, μεταβάλλοντας τις αποφάσεις και τα κίνητρα σχετικά με την επιμόρφωσή τους (Κόκκος, 2005α).

Αρκετά είναι τα περιβαλλοντικά προβλήματα, αποτέλεσμα αυτών η απειλή για την ανθρωπότητα και η εξαφάνιση ή και η μείωση των ζωικών και φυτικών ειδών επηρεάζοντας την οικολογική ισορροπία (Williams et al., 2020).

Συστήνεται να ληφθούν και να εφαρμοστούν ουσιαστικές και εντατικές δράσεις για το κλίμα σε διεθνές επίπεδο και να εφαρμοστεί καλύτερη αντιστάθμιση μεταξύ των στόχων της ανταγωνιστικότητας, της ασφάλειας, του ενεργειακού εφοδιασμού και της βιώσιμης ανάπτυξης. Στόχος των δράσεων είναι η αποφυγή της υπερθέρμανσης του πλανήτη, η αποφυγή της αδυναμίας παραγωγής τροφής και η απομάκρυνση του κινδύνου τυχόν αστοχιών στην παγκόσμια οικονομία. Καθώς εστιάζουμε σε μια κατάσταση αλληλοσύνδεσης, αλληλεξάρτησης και συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη είναι αντιληπτό πως στην σύγχρονη εποχή, την τόσο εξελιγμένη και διασυνδεδεμένη, οι αναπτυξιακές επιλογές μιας περιοχής επηρεάζουν τις επιλογές και δευτερογενώς το κλίμα μιας άλλης. Δουλεύοντας λοιπόν μεθοδικά και με επιμέρους συγκεκριμένα αναμενόμενα αποτελέσματα το κάθε κράτος ξεχωριστά, θα επιτευχθούν και οι μεγάλοι στόχοι που αφορούν στην προσαρμογή και στον μετριασμό της κλιματικής αλλαγής, στην μείωση των καταστροφών, στην εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση.

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αγροτών της Κύπρου, με σκοπό τη δόμηση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου κατάλληλα προσαρμοσμένου σε αυτούς, το οποίο να αποτελέσει βάση για ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα τους ενισχύσουν και να τους ενδυναμώσουν ως προς δεξιότητες και πρακτικές που αφορούν την αειφόρο γεωργία, την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής και αειφόρες πρακτικές γενικότερα. Κίνητρο της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό και διεθνή χώρο. Κάτι αντίστοιχο δεν έχει διεξαχθεί

στον Κυπριακό χώρο. Με αφορμή λοιπόν το γεγονός αυτό, η παρούσα μελέτη προσπαθεί να καλύψει το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κενό προς τους αγρότες της.

Η εκπαίδευση των ενηλίκων χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή δηλαδή τη θέληση των ιδίων να παρακολουθήσουν κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρησιμοποιούν την έννοια για να τονίσουν παρουσία σε γεγονότα, προγράμματα, δραστηριότητες με εκπαιδευτικό χαρακτήρα (Kraybill, et.al, 2021).

1.1 Σκοπός της έρευνας.

Είναι να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αγροτών της Κύπρου με σκοπό τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που θα συμβάλει στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων σε θέματα βιώσιμης καλλιέργειας ως απώτερο σκοπό την μείωση των αρνητικών επιπτώσεων στο περιβάλλον με τη μέγιστη αξιοποίηση της αγροτικής γης. Συγκεκριμένα, η έρευνα θα συγκεντρώσει στοιχεία και δεδομένα από ένα δείγμα αγροτών από όλες τις επαρχίες της Κύπρου σχετικά με το επιθυμητό τομέα επιμόρφωσης, το περιεχόμενο αυτής σε σχέση με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, τη μορφή της εκπαίδευσης (διαδικτυακή ή συμβατική), τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θα προτιμούσαν, τον ψηφιακό τους γραμματισμό, και τις απόψεις τους σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κλπ.

1.2 Στόχοι και Ερευνητικά ερωτήματα

Ερευνητικός Στόχος 1. διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των αγροτών σε σχέση με την αειφόρο γεωργία

- Πώς αντιλαμβάνονται οι αγρότες της Κύπρου την έννοια αειφόρες αγροτικές πρακτικές;
- Πώς αντιλαμβάνονται το δικό τους ρόλο ως προς τη διαφύλαξη των φυσικών πόρων και την αντιμετώπιση της κλιματικής κρίσης;
- Τι γνωρίζουν οι αγρότες της Κύπρου σχετικά με τις αειφόρες αγροτικές πρακτικές;
- Ποιες οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες σε θέματα αειφορίας και αειφόρου Γεωργίας.

Ερευνητικός Στόχος 2. διερεύνηση και εντοπισμός βέλτιστων και κατάλληλων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση των αγροτών,

- Ποια είναι τα δομικά στοιχεία / εργαλεία επιθυμούν να έχει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης (π.χ. βίντεο, ασκήσεις, φωτογραφικό υλικό, σενάρια).

Ερευνητικός Στόχος 3. διερεύνηση του ψηφιακού γραμματισμού των αγροτών και της ικανότητας τους να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για σκοπούς εκπαίδευσης,

- Σε ποιο βαθμό οι διαθέτουν ψηφιακή επάρκεια;
- Ποιες είναι οι στάσεις των αγροτών ως προς την ψηφιακή, εξ-αποστάσεως μάθηση;

1.3 Σημασία και καινοτομία της έρευνας

Αφορμή για την παρούσα εργασία είναι η διαπίστωση ότι στην Κύπρο υπάρχει σοβαρή έλλειψη εκπαίδευσης των αγροτών σχετικά με τα ζητήματα του περιβάλλοντος και η απουσία ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών πλαισίων για την επιμόρφωση τους. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών ως προς τις αειφόρες γεωργικές πρακτικές και την τεχνολογική – ψηφιακή επάρκεια των αγροτών καθιστούν την έρευνα καινοτόμα και εξαιρετικά χρήσιμη στα πλαίσια της προώθησης αειφόρων γεωργικών πρακτικών αφού στόχος είναι η διατύπωση ενός πλαισίου εκπαίδευσης το οποίο να βασίζεται στις ιδέες και απόψεις των ιδίων των τελικών χρηστών. Συνεπώς τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλουν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επιπέδου των αγροτών και συνάμα στην ανάπτυξη του αγροτικού τομέα και στην προστασία του περιβάλλοντος.

2. Κυρίως μέρος

Η έρευνα που θα υλοποιηθεί θα είναι έρευνα επισκόπησης με μικτή μεθοδολογία ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων που αναλύονται πιο κάτω.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αγροτών της Κύπρου με σκοπό τη διαμόρφωση και πρόταση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που θα συμβάλει στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους σε θέματα αειφόρων καλλιεργητικών πρακτικών. Ένα τέτοιο πλαίσιο θα περιλαμβάνει εισηγήσεις και δεδομένα που μπορούν να τροφοδοτήσουν την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης των αγροτών που να τους ενδυναμώνουν και να τους καθιστούν ικανούς μέσα από την επαγγελματική τους πρακτική να συμβάλουν στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων στο περιβάλλον όπως η κλιματική αλλαγή, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η ερημοποίηση κλπ. με τη μέγιστη αξιοποίηση της γεωργικής γης. Συγκεκριμένα, η έρευνα συγκεντρώνει στοιχεία και δεδομένα από ένα δείγμα αγροτών από όλες τις επαρχίες της Κύπρου, σε σχέση με τον ευρύτερο επιδιωκόμενο τομέα επιμόρφωσης: το περιεχόμενο αυτής σε σχέση με την αντιμετώπιση και περιορισμό της κλιματικής αλλαγής και άλλων περιβαλλοντικών προβλημάτων, την αειφόρο γεωργία και τις ιδέες τους ως προς τη συμβολή της στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, τη μορφή που μπορεί να έχει η εκπαίδευση (διαδικτυακή, υβριδική ή συμβατική, σύγχρονη ή ασύγχρονη), τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θεωρούν πιο κατάλληλες, τον ψηφιακό γραμματισμό των αγροτών, και τις απόψεις τους σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι ευρύτεροι ερευνητικοί και πρακτικοί στόχοι της διαδικασίας θα είναι:

- **Ερευνητικός Στόχος 1**. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των αγροτών σε σχέση με την αειφόρο γεωργία
- **Ερευνητικός Στόχος 2**. Η διερεύνηση και ο εντοπισμός βέλτιστων και κατάλληλων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση των αγροτών
- **Ερευνητικός Στόχος 3**. Η διερεύνηση του ψηφιακού γραμματισμού των αγροτών και της ικανότητας τους να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για σκοπούς εκπαίδευσης
- **Πρακτικός Στόχος 1**. Η παροχή ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου σε θέματα αειφόρου γεωργίας και ανάπτυξης, με προσανατολισμό την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που να καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αγροτών ως προς την αειφόρο γεωργία.

Η εργασία αναμένεται να καλύψει ένα ερευνητικό κενό στην Κύπρο, που αφορά στην εμφανή ανάγκη εκπαίδευσης των αγροτών σε συνδυασμό με την απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων αγροτικής φύσεως που θα καλλιεργήσουν ικανότητες για αειφόρο γεωργική πρακτική ως μέσο για τη προστασία του περιβάλλοντος. Από την πλευρά αυτή προβάλλεται η πρωτοτυπία της μελέτης εφόσον δεν έγινε κάτι αντίστοιχο στον νησί μας. Μέσα από την έρευνα λοιπόν μπορούν να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα για το μέλλον του γεωργικού τομέα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αγροτών. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από εθνικούς και τοπικούς φορείς δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης για το σχεδιασμό ολοκληρωμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης του αγροτικού πληθυσμού και τη δόμηση σχετικών σεμιναρίων.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν την ραχοκοκαλιά του ερευνητικού σχεδιασμού καθώς αποτελούν το θεμέλιο για τον σχεδιασμό της μεθοδολογίας και την όλη διαδικασία της έρευνας (International Labour Organization, 2023). Τα ερωτήματα που προκύπτουν με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έχουν λογική και συνοχή, μπορούν άνετα να διερευνηθούν, είναι ανοικτά, ευέλικτα και φέρουν ενδιαφέρουσες απαντήσεις (Skyptas, 2022. Φιλίας, 2016).

Τα γενικά ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα είναι:

Α. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των Κυπρίων αγροτών σε σχέση με την αειφόρο γεωργία

Α1. Ποιες οι στάσεις των Κυπρίων αγροτών απέναντι στην προστασία των φυσικών οικοσυστημάτων;

Α2. Πώς αντιλαμβάνονται το δικό τους ρόλο ως προς τη διαφύλαξη των φυσικών πόρων και την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων;

Α3. Ποιες οι στάσεις και αντιλήψεις των Κυπρίων αγροτών σχετικά με την έννοια «αειφόρες αγροτικές πρακτικές»;

Α4. Ποιες οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες σε θέματα αειφορίας και αειφόρου Γεωργίας.

Α5. Ποια είναι η υφιστάμενη κατάσταση σχετικά με την εκπαίδευση των αγροτών;

Α6. Ποιοι παράγοντες λειτουργούν ως εμπόδια στην εκπαίδευση των αγροτών;

Β. Διερεύνηση κατάλληλων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση των αγροτών

Β1. Ποια δομικά στοιχεία / εργαλεία θεωρούν οι κύπριοι αγρότες ως τα πιο κατάλληλα για την εκπαίδευση / κατάρτιση τους; (π.χ. βίντεο, ασκήσεις, φωτογραφικό υλικό, σενάρια).

Β2. Ποια δομικά στοιχεία θεωρούν οι εκπαιδευτές των κύπριων αγροτών ως τα πιο αποτελεσματικά για την εκπαίδευση των αγροτών

Γ. Διερεύνηση του ψηφιακού γραμματισμού των αγροτών και της ικανότητας τους να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για σκοπούς εκπαίδευσης

Γ1. Σε ποιο βαθμό οι κύπριοι αγρότες διαθέτουν ψηφιακή επάρκεια;

Γ2. Ποιες είναι οι στάσεις των κυπρίων αγροτών ως προς την ψηφιακή, εξ-αποστάσεως μάθηση;

Γ3. Πώς η ηλικία των αγροτών επηρεάζει την επάρκεια και τις στάσεις τους απέναντι στην ψηφιακή εκπαίδευση;

Γ4. Ποια μορφή εκπαίδευσης προτιμάται (δια ζώσης ή εξ' αποστάσεως)

Τα προαναφερόμενα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά και κατηγοριοποιημένα ανά είδος έρευνας της παρούσας μελέτης στον πίνακα που ακολουθεί:

Ερευνητικά ερωτήματα	Έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου	Έρευνα απόψεων μέσω συνεντεύξεων
Α1	√	√
Α2	√	√
Α3	√	√
Α4	√	√
Α5		√
Α6	√	√
Β1	√	√
Β2		√
Γ1	√	√
Γ2	√	√
Γ3	√	√
Γ4	√	√

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας ερωτημάτων ανά ερευνητικό άξονα και εργαλείων συλλογής δεδομένων

Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας θα παρουσιάσει το θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο και την περιγραφή του μεθοδολογικού σχεδιασμού. Συγκεκριμένα θα παρουσιάσει το είδος του υφιστάμενου ερευνητικού εγχειρήματος και θα τεκμηριώσει θεωρητικά την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης αλλά και των ερευνητικών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν για την συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων. Παράλληλα, θα παρουσιάσει και θα τεκμηριώσει τα θέματα δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας της μελέτης και αναλυτικά τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας. Επίσης θα παρουσιάσει τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν σε κάθε στάδιο και θα περιγράψει αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία που θα σχεδιαστούν για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας (Verma & Mallick, 2004).

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας κρίθηκε σκόπιμη η αξιοποίηση της μικτής μεθοδολογίας με τη χρήση ποσοτικού και ποιοτικού ερευνητικού εργαλείου, που περιγράφονται αναλυτικά πιο κάτω.

Θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο: Έρευνα επισκόπησης

Η παρούσα εργασία αποτελεί έρευνα επισκόπησης η οποία ακολουθεί συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση καθώς θα σχεδιάσει και θα χρησιμοποιήσει μεθόδους και ερευνητικά εργαλεία τόσο ποσοτικών όσο ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και θα βασιστεί στην ερευνητική προσέγγιση της έρευνας επισκόπησης. Η έρευνα επισκόπησης περιγράφεται ως μια μορφή σχεδιασμένης συλλογής δεδομένων που συμβάλει στην απάντηση και στην εξήγηση των ερωτημάτων της έρευνας. Για τη συλλογή των δεδομένων σε έρευνες επισκόπησης χρησιμοποιούνται συνήθως τα ερωτηματολόγια, οι δομημένες συνεντεύξεις, τα σταθμισμένα τεστ και οι κατάλογοι απογραφής απόψεων και στάσεων (Creswell, 2016. Verma & Mallick, 2004, Cohen, Manion and Morrison, 2018).

Η επισκόπηση θεωρήθηκε ως κατάλληλη ερευνητική μέθοδος για τη συγκεκριμένη έρευνα αφού μέσα από την συγκεκριμένη, επιδιώκεται η απεικόνιση της παρούσας κατάστασης που αφορά τις ιδέες, στάσεις και απόψεις των αγροτών της Κύπρου σχετικά με την ηλεκτρονική εκπαίδευση και τα περιβαλλοντικά προβλήματα που μαστίζουν το τόπο μας, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός πλαισίου που θα μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα συμβάλουν στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των αγροτών σε θέματα αειφόρων καλλιεργητικών πρακτικών. Η εργασία θα ασχοληθεί με τη συλλογή και αξιολόγηση των δεδομένων, και των απόψεων και θα περιλάβει στοιχεία σύγκρισης διάφορων τύπων. Θα απαντήσει σε ερωτήματα του τύπου τι είναι και από τι συνιστάται το φαινόμενο που διερευνάται και θα ασχοληθεί ιδιαίτερα με την λεπτομερή περιγραφή των χαρακτηριστικών των δεδομένων καταστάσεων (Φιλίας, 2016). Αυτός ο τύπος έρευνας θα απαντήσει σε όλα τα ερωτήματα της παρούσας μελέτης και θα δώσει το έναυσμα για την συνέχεια της εργασίας

Η εργασία θα υλοποιηθεί σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση θα απευθύνεται σε λειτουργούς εκπαιδευτές του ΙΓΕ, Τμήματος Γεωργίας, τμήματος Δασών ή της ΑΝΑΔ που ασχολούνται με την εκπαιδευτική δραστηριότητα των αγροτών, προκειμένου να σκιαγραφηθεί η παρούσα κατάσταση στην Κύπρο αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης και να συμβάλει στον προσδιορισμό των ερωτημάτων που θα κληθούν να απαντήσουν οι αγρότες. Η άντληση πληροφοριών σχετικά για ποιους τομείς της γεωργίας προσφέρεται η εκπαίδευση, ποιες φαίνεται να είναι οι προτιμήσεις των αγροτών σύμφωνα με την εμπειρία τους, ποιες ηλικιακές ομάδες παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για επιμόρφωση, τεχνικές και εργαλεία χρήσης κατά την διαδικασία και πολλές άλλες πληροφορίες θα βοηθήσουν να σκιαγραφηθεί η παρούσα κατάσταση και θα συμβάλει στον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου που θα χορηγηθεί στους αγρότες.

Η δεύτερη φάση θα απευθύνεται στους Κύπριους αγρότες, επαγγελματίες ή ερασιτέχνες ή/και σε όσους εμπλέκονται με οποιαδήποτε ιδιότητα στον δυναμικά αναπτυσσόμενο αγροτικό τομέα οποιουδήποτε ηλικιακού εύρους και κοινωνικού υπόβαθρου. Θα πραγματοποιηθεί η χορήγηση ερωτηματολογίων και στη συνέχεια προσωπικές συνεντεύξεις για σκοπούς εμβάθυνσης, σύγκρισης και περεταίρω διερεύνησης των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η ποιοτική έρευνα προσδίδει μία εις βάθος και λεπτομερή προσέγγιση των ζητημάτων οδηγώντας στην ανακάλυψη νέων φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών (Χασάναγας, 2010). Συμβάλλει στη δημιουργία μιας σφαιρικής αντίληψης των στοιχείων όπως εμφανίζονται στο κοινωνικό φυσικό πλαίσιο, στην κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και του πλαισίου δίνοντας έμφαση στην ολιστική προσέγγιση και ανάλυση των φαινομένων (Χρηστάκης, 2020. Χαρατσάρης, 2011). Αντανακλά τις απόψεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων και ως εκ τούτου έχει υποκειμενικό χαρακτήρα. Δεν παρέχει επαρκείς δυνατότητες γενίκευσης του θέματος αφού απευθύνεται σε μικρά δείγματα συμμετεχόντων (Χαρατσάρης, 2011).

Η ποιοτική συλλογή δεδομένων στη συγκεκριμένη εργασία θα συμβάλει στην εις βάθος θεώρηση και κριτική των εκπαιδευτικών πρακτικών. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα προέρχονται από τον πραγματικό κόσμο, τους άμεσα εμπλεκόμενους και άμεσα ενδιαφερόμενους που δυνάμει θα αποτελέσουν και τους τελικούς αποδέκτες, με φυσικό τρόπο και μεθόδους συλλογής δεδομένων που είναι εύκολες, ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στους συμμετέχοντες. Κύριο μέλημα στην ποιοτική έρευνα είναι η γνώση των απόψεων και στάσεων των συμμετεχόντων για την καλύτερη ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Δίνεται έμφαση στην ποιότητα και στη σπουδαιότητα των στοιχείων που συλλέγονται. Ταυτόχρονα, για μια πιο οριζόντια εκπροσώπηση των αγροτών και διασφάλιση της δυνατότητας γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, η ερευνήτρια θα αξιοποιήσει και ποσοτικού τύπου εργαλεία. Η ποσοτική έρευνα στην συγκεκριμένη μελέτη θα χρησιμοποιηθεί για την συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων τα οποία θα συμβάλουν στη γενίκευση, την περιγραφή τάσεων, τη σύγκριση, την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων συγκρίνοντας τα με προηγούμενες μελέτες (Creswell, 2016). Σχετικά με την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων θα αξιοποιηθεί η στατιστική περιγραφική ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων, όπως χαρακτηρίζει την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και επαγωγική στατιστική. Οι στατικές διαδικασίες, όπως η σύγκριση των αριθμητικών δεδομένων των ατόμων που θα συμμετέχουν στην έρευνα θα αναδείξουν πληροφορίες για τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων (Πούρκος & Δαφέρμος, 2010).

Σύμφωνα με τον Creswell, 2016:20 ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων δεν αποτελεί «δύο άκρα μιας διχοτόμησης, θα πρέπει να τις θεωρούμε δύο διαφορετικά σημεία πάνω σε ένα συνεχές». Η πολυμεθοδολογική προσέγγιση της συγκεκριμένης έρευνας σχετίζεται με το είδος και τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων καθώς και του θέματος που διερευνάται έτσι ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της. Θα εξεταστούν ολόπλευρα όλα τα ζητήματα και οι παράγοντες που διατυπώνονται στην υπό διερεύνηση μελέτη. Θα καταγραφούν υφιστάμενες και προτεινόμενες πρακτικές και διαδικασίες οι οποίες θα μπορέσουν να τροχοδρομήσουν ποιοτικές και ουσιαστικές αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης των αγροτών. Θα συλλεχθούν δεδομένα από στοχευμένες ομάδες ειδικών και επαγγελματιών που συμμετέχουν στην εκπαίδευση των αγροτών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, τη φύση, τις ελλείψεις της εκπαίδευσης των αγροτών και τις ιδέες τους για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων ή εμποδίων μέσα από την ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων. Δεδομένα θα συλλεχθούν με τη χρήση ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων και από τους ίδιους τους αγρότες που αποτελούν τον πληθυσμό – στόχο. Σύμφωνα με τους Skyfta, 2022, τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους στην πράξη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης. Η έρευνα θα διεξαχθεί από ερευνήτρια εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί βασικό στοιχείο για τους εκπαιδευτές για την ενδυνάμωση του έργου τους και την βελτίωση της διαδικασίας εκπαίδευσης καθώς επίσης και στην επίλυση των ζητημάτων που τους προβληματίζουν (Skyfta, 2022).

Η ολιστική προσέγγιση του θέματος, η τριγωνοποίηση των δεδομένων της έρευνας και η παραγωγή έγκυρων και αξιόπιστων ευρημάτων επιτυγχάνονται με τον σχεδιασμό πολλαπλών μεθόδων και εργαλείων. Σε μια μικτή μεθοδολογική προσέγγιση ο/η ερευνητής/τρια αποφασίζει για την μορφή των δεδομένων και σε ποια δεδομένα θα επικεντρωθεί (Creswell, 2016. Cohen, Manion & Morrison, 2018). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ο σκοπός και η λύση των ερευνητικών ερωτημάτων που προέκυψαν στην έρευνα (UNESCO, 2022). Η αξιοποίηση τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών εργαλείων στην παρούσα έρευνα την καθιστά έρευνα μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης (mixed method designs), που χρησιμοποιεί κείμενο - συνέντευξη (ποιοτικά) μαζί με

αριθμητικά δεδομένα - ερωτηματολόγιο (ποσοτικά) για την καλύτερη κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος. Η τριγωνοποίηση εργαλείων και μεθόδων διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των δεδομένων και θα εξασφαλίσει την επάρκεια και καταλληλόλητα των ερμηνειών που θα προκύψουν από τα ευρήματα (Πουρκός& Δαφέρμος, 2010. Mason, 2003.

Σχετικά με τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, αρχικά θα συλλεχθούν τα ποιοτικά δεδομένα μέσω της εφαρμογής των συνεντεύξεων από τους ειδικούς εκπαιδευτές αγροτών τα οποία θα αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό και την προσαρμογή των ποσοτικών εργαλείων για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων και τη διαμόρφωση του πρωτόκολλου συνέντευξης με Κύπριους αγρότες. Η αξιοποίηση των ποιοτικών εργαλείων θα εναλλάσσεται με την χρήση ποσοτικών ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας. Με τον τρόπο αυτό θα διασφαλιστεί η καλύτερη κατανόηση των ερευνητικών προβλημάτων εφόσον θα επιτευχθεί ένας συνδυασμός δεδομένων, η ανάπτυξη νέων βάσεων δεδομένων και η ενοποίηση τους (Creswell, 2016). Σύμφωνα με τον Creswell, 2016 οι τιμές σε ερευνητικά εργαλεία που χαρακτηρίζουν τα ποιοτικά δεδομένα, δίνουν αριθμούς που περιγράφουν τις τάσεις για ένα μεγάλο αριθμό ατόμων ενώ τα ποιοτικά δεδομένα δίνουν ερμηνείες και αναδεικνύουν τις αιτιώδης και αιτιατές σχέσεις. Επομένως η χρήση και των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων προβάλλουν τις γενικές τάσεις και τις λεπτομέρειες ταυτόχρονα και αφορούν σε ένα διερευνητικό σχεδιασμό μεικτών μεθόδων (Creswell, 2016).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		
Α ΦΑΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ (01/02/2025 - 01/03/2025) Έρευνα παρούσας κατάστασης ΕΡΓΑΛΕΙΟ:Συνεντεύξεις ΔΕΙΓΜΑ: 15 ειδικοί εκπαιδευτές αγροτών από Τμήμα Γεωργίας, Τμήμα Δασών, ΙΓΕ, ΑΝΑΔ κλπ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ: Α1, Α4, Α5, Α6, Γ1, Γ4	B_1 ΦΑΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ (01/03/2025 - 30/06/2025) Γνώσεις και αντιλήψεις για την αειφόρο ανάπτυξη, εργαλεία και τεχνικές εφαρμογής εκπαίδευσης και εμπόδια εκπαίδευσης ΕΡΓΑΛΕΙΟ: Ερωτηματολόγια ΔΕΙΓΜΑ: 250-300 αγρότες ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ:Α1-Α4, Α6, Β1, Γ1-Γ4	Β2 ΦΑΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ (01/03/2025 - 30/06/2025) Γνώσεις και αντιλήψεις για την αειφόρο ανάπτυξη, εργαλεία και τεχνικές εφαρμογής εκπαίδευσης και εμπόδια εκπαίδευσης ΕΡΓΑΛΕΙΟ: Συνεντεύξεις ΔΕΙΓΜΑ: 10-15 αγρότες ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ: Α1-Α4, Α6, Β1, Γ1-Γ4

Πίνακας 2: Μεθοδολογία της έρευνας

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έχουν καταγραφεί για το λόγο ότι η διδακτορική έρευνα βρίσκεται στα αρχικά στάδια διεξαγωγής της. Αυτή την στιγμή διεξάγονται οι συνεντέξεις στους ειδικού εκπαιδευτές των αγροτών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωση
Βουτυράκης, Μ. (2005). «Οι σοβαρές επιπτώσεις από την αλόγιστη χρήση των λιπασμάτων».

Ιωσηφίδης, Θ (2003). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Καλδέλλης, Κ.Ι., & Χαλβατζής, Ι.Κ., (2005). Περιβάλλον και Βιομηχανική Ανάπτυξη. ΑΘΗΝΑ: ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ.

Κόκκος, Α. (2005α). Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λευθεριώτου, Π., (2020). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (25-123). Στο Παυλή - Κορρέ, Μ., & Λευθεριώτου, Π., Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης. Αθήνα: Ύψιλον.

Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ., (επιμ.) (2010). Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου, στο Μ. Πουρκός & Μ.Δαφέρμος (επιμ.), Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα (σελ.19-73). Αθήνα: Τόπος.

Υπουργείο γεωργίας, φυσικών πόρων και περιβάλλοντος. (2015). Στρατηγική Μελέτη Εκτίμηση επιπτώσεων στο περιβάλλον του προγράμματος αγροτικής ανάπτυξης.

Φλογαίτη. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαρατσάρης, Χ. (2011). Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών παραγωγών προιόντων βιολογικής καλλιέργειας, ολοκληρωμένης διαχείρισης και συμβατικής γεωργίας στην Κεντρική Μακεδονία (Διδακτορική Διατριβή Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Σχολή Γεωπονική. Τομέας Αγροτικής Οικονομία).

Χαρατσάρης Χ., Κ. - Π. (2008). Διερεύνηση τησ Στάσης Παραγωγών Συμβατικής, Ολοκληρωμένης και Βιολογικής Γεωργίας της Κεντρικής Μακεδονίας ως προς την Επαγγελματικού τους Κατάρτιση. Εισήγηση στο 10ο Πανελλήνιο συνέδριο ΕΤ.ΑΓΡ.Ο.: Ανταγωνιστικότητα - Περιβάλλον - Ποιοότητα ζωής και Αγροτική ανάπτυξη, θεματικός άξονας 23: Εκπαίδευση, κατάρτιση, ενημέρωγση και πληροφόρηση στον αγροτικό τομέα 27 - 30 Νοεμβρίου 200, Θεσσαλονίκη.

Χασάναγας Ν. (2010). Πρακτικές και μοντέλα γεωργικής εκπαίδευσης. Μεθοδολογία Κοινωνιολογικοί Προβληματισμοί και Σύγχρονα Στατιστικά Στοιχεία για την Εκπαίδευση των ενηλίκων Αγροτών. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Χρηστάκης, Κ (2020). Η Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Δυνατότητες και Αδυναμίες. Παραδόσεις στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολόγων.

Ξενόγλωσση

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education (8th ed.). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Creswell, J. (2016) Research in Education: Design, Conduct and Evaluation of Quantitative and Qualitative Research (Translated by Kouvarakou, N). Ion (Year of Publication of the Original 2005), Athens

Kraybill, D., Lynam, J., & Ekwamu, A. (Eds.). (2021). Transforming tertiary agricultural education in Africa. CABI.

Mason, J. (2003) Qualitative Researching. 2ND Edition, Sage Publications. London.

International Labour Organization (ILO). (2023). ILOSTAT Database - Employment by sector. Retrieved from https://ilostat.ilo.org/data/.

Parra - Lopez, C., J., Calatrava - Requena and T., de Haro - Gimenez (2007a). "A multi - criteria evaluation of environmental performances of conventional, organic and integrated olive - growing systems in the South Spain based on experts knowledge. Renewable Agriculture and Food Systems , 22 (3), 189 - 203.

Skyfta, A. (2022). Διερεύνηση Εκπαιδευτικών και Επαγγελματικών Αναγκών κατόχων αγροτικών εκμεταλλεύσεων στην Κύπρο [Master's thesis, University of Macedonia].

Verma, G., & Mallick, K. (2004). Educational Research. Athens: Typothito

Williams, B. A, et al., (2020). "Change in Terrestrial Human Footprint Drives Continued Loss of Intact Ecosystems," One Earth, vol. 3, no. 3. 371 - 382.

Β21. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στις σχολικές κοινότητες

Η ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΠΙΠΤΩΣΕΩΝ ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ

Χατζηπέμου Θεολόγος
Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνικής Εργασίας στην Εκπαίδευση
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πα.Δ.Α.
Αβδελίδου Ευαγγελία
Σχολική Ψυχολόγος, Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η εργασία έχει σκοπό, μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, να αναδείξει τον τρόπο που τα προγράμματα πρόληψης, αξιοποιώντας την κινηματογραφική εκπαίδευση, μπορούν να συμβάλλουν στην επεξεργασία του πένθους στη σχολική κοινότητα.

Η εμπλοκή των παιδιών σε διεργασίες πένθους είναι εν γένει απαιτητική για εκείνα και για τα ενήλικα πρόσωπα αναφοράς τους. Η ενίσχυση των σημαντικών σχέσεων των παιδιών είναι σημαντική για τη διεργασία επεξεργασίας των τραυματικών πλευρών του πένθους.

Στο πλαίσιο της ενδυνάμωσης της σχολικής κοινότητας και της ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, αξιοποιούνται ευρέως τα προγράμματα πρόληψης ψυχικής υγείας. Ο κινηματγράφος μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα στη διεξαγωγή προγραμμάτων πρόληψης, ειδικά στην επεξεργασία δύσκολων ή τραυματικών εμπειριών.

Θα αναφερθούμε τόσο στη θεωρητική τεκμηρίωση του τρόπου σχεδιασμού των προγραμμάτων πρόληψης κινηματογραφικής εκπαίδευσης, ως μέσο κατανόησης και επεξεργασίας των επιπτώσεων του πένθους, όσο και σε παραδείγματα εφαρμογής αντίστοιχων προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: πένθος, προγράμματα πρόληψης στο σχολείο, κινηματογραφική εκπαίδευση, κινηματογράφος

1. Εισαγωγή

Τα ζητήματα πένθους και απώλειας, αν και ανέκαθεν αποτελούσαν μέρος των εμπειριών του ανθρώπου, στην αστική κοινωνία, πλέον, είναι καταστάσεις εξελισσόμενες όλο και πιο μακριά από τον καθημερινό άνθρωπο. Έτσι, έχουμε όλο και πιο περιορισμένη άμεση προσωπική επαφή με αυτούς που πεθαίνουν, σε αντίθεση με ήθη και έθιμα που αφορούσαν τις πιο απλά οργανωμένες αγροτικές κοινωνίες (Benoliel, 1998). Άλλωστε, σύμφωνα με την ψυχανάλυση, κανένας από εμάς κατά βάθος, δεν πιστεύει στον δικό του θάνατο. Ακόμα και αν προσπαθούμε να τον φανταστούμε είμαστε εκεί, ως παρατηρητές (Freud, 1915/2002). Από την εμπειρία μας στα σχολεία, φαίνεται πως ο θάνατος και το πένθος λόγω της απώλειας κάποιου αγαπημένου προσώπου αποτελούν από τα πιο δύσκολα θέματα στο να συζητηθούν. Πράγματι, η άμεση ή έμμεση εμπλοκή των παιδιών σε διεργασίες πένθους είναι εν γένει απαιτητική, τόσο για τα ίδια όσο και για τα ενήλικα πρόσωπα αναφοράς τους (εκπαιδευτικούς, γονείς).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος

Ο κύριος σκοπός της εργασίας αυτής είναι η εξέταση του ρόλου των προγραμμάτων περιθανάτιας αγωγής στο πλαίσιο του σχολείου, αξιοποιώντας την κινηματογραφική εκπαίδευση, με χρήση της μεθόδου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Αναζήτηση πραγματοποιήθηκε για συναφή ερευνητικά άρθρα στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα σε διεθνείς βάσεις δεδομένων (Google Scholar, PubMed, Scopus, ScienceDirect) οι οποίες παρείχαν πληροφορίες για το εξεταζόμενο θέμα.

Παρότι η αξία των προγραμμάτων περιθανάτιας αγωγής στην υποστήριξη της επεξεργασίας της απώλειας αλλά και στην προετοιμασία των μαθητών/τριών σχετικά με ζητήματα που άπτονται του θανάτου είναι αναγνωρισμένη, παρατηρούμε τέτοια προγράμματα να πραγματοποιούνται σπάνια (Χατζηνικολάου, 2014). Υποστηρίζουμε πως, στο πλαίσιο του σχολείου, τα προγράμματα πρόληψης μπορούν να συμβάλλουν στην επεξεργασία δύσκολων ζητημάτων και ειδικότερα, των επιπτώσεων του πένθους στη σχολική κοινότητα (Χατζηπέμου & Μπίμπου-Νάκου, 2023), αξιοποιώντας την κινηματογραφική εκπαίδευση. Αφού προσεγγίσουμε τις έννοιες του πένθους και της απώλειας γενικότερα, αλλά και ειδικότερα σε ο,τι αφορά τα παιδιά και τους εφήβους, θα αναφερθούμε στα προγράμματα πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης ψυχικής υγείας που μπορούν να εφαρμοστούν από τους σχολικούς ψυχολόγους ή/και κοινωνικούς λειτουργούς στο πλαίσιο του σχολείου, προκειμένου να προσεγγιστούν και να γίνει η επεξεργασία ζητημάτων πένθους. Πιο συγκεκριμένα, καθώς η τέχνη του κινηματογράφου μπορεί να διακινήσει τη συναισθηματική έκφραση των παιδιών για δύσκολα θέματα, προτείνουμε την αξιοποίηση προγραμμάτων κινηματογραφικής εκπαίδευσης προκειμένου να συνομιλήσουμε με τα παιδιά. Στο πλαίσιο της εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης κινηματογραφικής εκπαίδευσης με στόχο τη διαπραγμάτευση του πένθους, αναφερόμαστε στην αντίστοιχη μεθοδολογία και δίνουμε παραδείγματα προβολής και επεξεργασίας κινηματογραφικών ταινιών, ως έναν οδηγό εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων.

2.2. Πένθος και απώλεια στην παιδική και εφηβική ηλικία

Το πένθος (η κατάσταση στην οποία περιέρχεται ένα πρόσωπο που έχει βιώσει την απώλεια ενός σημαντικού για εκείνο προσώπου) και ο θρήνος (η πρώτη συναισθηματική αντίδραση μπροστά στην απώλεια ενός αγαπημένου, που σχετίζεται με διάφορες ψυχικές και σωματικές εκφράσεις-κάποιες από αυτές δυνητικά βλαβερές για την υγεία) (Stroebe, 1998), βιώνονται καθολικά από τους ανθρώπους, τόσο στις μικρότερες ηλικίες όσο και στους ενήλικες (Μπόλμπυ, 1995). Όμως, τα παιδιά και οι έφηβοι παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες ως προς την εκδήλωση των διεργασιών αυτών, ανάλογα με το αναπτυξιακό τους στάδιο, λόγω των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών της κάθε ηλικίας.

Σε θεωρητικό επίπεδο, έχει γίνει μία προσπάθεια συστηματοποίησης της διεργασίας του πένθους σε στάδια από ορισμένους συγγραφείς, αν και φαίνεται, τελικά, πως το πένθος δεν είναι μία γραμμική διαδικασία αλλά βιώνεται με μοναδικό τρόπο από τον καθένα, κατά κύματα, ανάλογα και με τα διάφορά ερεθίσματα που αυτός δέχεται, τα οποία μπορεί να υπενθυμίζουν την απώλεια ή να αναστέλλουν την επεξεργασία της (Morris, 2020). Ενδεικτικά, αναφέρουμε τα στάδια του πένθους διατυπωμένα από τον Τζον Μπόλμπυ (1995) (σοκ και άρνηση - αντίδραση και επιθυμία επανασύνδεσης με το άτομο που χάθηκε-απελπισία -σωματική και συγκινησιακή αναστάτωση και απομόνωση-βαθμιαία ανάρρωση/ευεξία, αποδοχή της απώλειας) και από την Elisabeth Kubler-Ross (2019) (άρνηση-δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι η απώλεια είναι πραγματική, θυμός-για την αδικία της απώλειας, διαπραγμάτευση-προσπαθούμε να βρούμε τρόπους να αλλάξουμε την κατάσταση, κατάθλιψη-ερχόμαστε σε επαφή με τη θλίψη και τη βαθιά λύπη, αποδοχή-συμφιλιωνόμαστε με την απώλεια).

Τα παραπάνω στάδια αυτά παρατηρούνται επίσης και στα παιδιά και τους εφήβους, κατά παρόμοιο τρόπο, και αν και υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που αντιδρούν μπροστά σε μία απώλεια σε σχέση με τους ενήλικες. Κύρια διαφορά είναι η μειωμένη δυνατότητα παιδιών και εφήβων να αντιληφθούν την αμετάκλητη φύση του θανάτου (η οποία διευρύνεται όσο μεγαλώνει το παιδί) και

η επιστράτευση της άρνησης ως βασικό μηχανισμό άμυνας. Από την άλλη, μία βασική ομοιότητα παιδιών και ενηλίκων μπροστά στην απώλεια είναι ότι αμφότεροι χρειάζονται ένα υποστηρικτικό πρόσωπο εμπιστοσύνης, ώστε να μπορέσουν να αναλάβουν την απώλεια (Μπόλμπυ, 1995). Ένα τέτοιο πρόσωπο, στο πλαίσιο του σχολείου, είναι δυνατόν να γίνει ο εκπαιδευτικός, αλλά και γενικότερα σε συμβολικό επίπεδο ο σχολικός χώρος, ως ένας χώρος που μπορεί να εμπεριέξει τα άγχη από αυτή τη δοκιμασία. Ταυτόχρονα, καθώς το πένθος είναι μία πολιτισμικά διαφοροποιούμενη κοινωνική, και όχι ατομική εμπειρία που μας εμπλέκει στη διαδικασία να ξαναυφαίνουμε το υφαντό των πιο οικείων και στενών μας σχέσεων (Neimeyer, 1998), κατά τη διεργασία του πένθους το σχετίζεσθαι είναι μία κρίσιμη προστατευτική συνθήκη, προκειμένου να προφυλαχθεί το άτομο από το να εγκλωβιστεί σε μία συνθήκη περιπεπλεγμένου θρήνου (Fleming, 1998. Stroebe, 1998),

Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί και όσοι εργάζονται με τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο να είναι ενήμεροι για το τι σημαίνει πένθος για το παιδί σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο (Slaughter & Griffiths 2007), αλλά και το πώς μπορούν να ανιχνεύσουν αν το παιδί έχει μπει σε μία διαδικασία ψυχικής δυσφορίας εκτός του ανεκτού και χρειάζεται επιπλέον φροντίδα ή/και επαγγελματική παρέμβαση (Worden, 2018. Εξαρχάκου κ.α., 2013. Jackson & Colwell, 2002, Talwar κ.α, 2011. Papadatou, Metallinou, Hatzichristou, Pavlidi, 2010), Όσο πιο ενδυναμωμένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο έτοιμοι θα είναι να επεξεργαστούν μαζί με τα παιδιά ενδεχόμενες απώλειες σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο ομάδας. Όμως, και χωρίς να έχει συμβεί κάποια τέτοια απώλεια, τα προγράμματα περιθανάτιας αγωγής είναι πολύ σημαντικά, καθώς προετοιμάζουν τους μαθητές/μαθήτριες για ένα βασικό στοιχείο της ζωής. Άλλωστε, κατά τη ρήση του Sigmund Freud (1915/2002): «αν επιθυμείς να αντέξεις να ζεις, προετοιμάσου για το ότι θα πεθάνεις».

2.3. Προγράμματα πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης και πένθος

Στις περιπτώσεις κρίσεων, όπως είναι ο απώλειες, αλλά και πριν την εμφάνιση αυτών, τα προγράμματα πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης είναι πολύ σημαντικά, καθώς βοηθούν τα παιδιά να επεξεργαστούν δύσκολα ζητήματα και τα συναισθήματα που τα συνοδεύουν, αλλά και να τα προετοιμάσουν για μελλοντικές δυσκολίες και κρίσεις (Χατζηχρήστου, 2015).

Τα προγράμματα πρόληψης ψυχικής υγείας σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη δύο επίπεδα: Η πρωτογενής πρόληψη απευθύνεται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό, επιδιώκοντας τη φροντίδα της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των μαθηρών, δίνοντας μεγάλη έμφαση στην πρόληψη εμφάνισης δυσφορικών εκδηλώσεων και δυσκολιών στη συμπεριφορά και στην κοινωνική ένταξη. Η δευτερογενής πρόληψη σχετίζεται με προγράμματα που απευθύνονται σε ομάδες μαθητών που αντιμετωπίζουν προκλήσεις δυνητικά ανασταλτικές για την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, (Χατζηπέμου, 2023), όπως μπορεί να είναι μία απώλεια. Τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, τη διοίκηση του σχολείου και τους γονείς για την πραγματοποίηση αλλά και την εκ των υστέρων εκτίμηση των προγραμμάτων πρόληψης, υποστηρίζοντάς τους σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής των προγραμμάτων (Αβδελίδου, 2013).

Παράλληλα, μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης, ενδυναμώνονται οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού με τα παιδιά, με κατεύθυνση την αίσθηση ενός σχολείου που εμπεριέχει και είναι δυνατό να αποτελέσει σημείο αναφοράς όταν οι συνθήκες είναι δύσκολες (Ασημόπουλος κ.α., 2013).

2.4. Προγράμματα κινηματογραφικής εκπαίδευσης και πένθος

Φαίνεται πως τα παιδιά, βλέποντας κινηματογραφικές ταινίες στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, μπορούν να ωφεληθούν σε πολλαπλά επίπεδα: αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, καλλιεργούν την αισθητική τους, ενθαρρύνονται να σκέπτονται με κριτικό πνεύμα τα προβαλλόμενα από τα ΜΜΕ πρότυπα, δεσμεύονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία (Moraldi, 2015), αναπτύσσοντας τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές ψυχικές διεργασίες (The Primary education working group convened by Bfi Education, 2003. Μπίμπου & Αβδελίδου, 2017).

Τα προγράμματα πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης που αξιοποιούν τον κινηματογράφο και την παιγνιώδη, παγκόσμια γλώσσα των εικόνων, αξιοποιούν τη φαντασία των παιδιών. Η παρακολούθηση των ταινιών τους επιτρέπει να διαπραγματευτούν εσωτερικά διάφορες ενδεχομένως τραυματικές πλευρές του εαυτού τους, σε έναν οικείο «αρκετά καλό» μεταβατικό ψυχικό χώρο. Σε αυτό το «αρκετά καλό» περιβάλλον, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συζητήσει τις δύσκολες εμπειρίες του παιδιού, όπως εμπειρίες απώλειας και πένθους, που έχουν μετασχηματιστεί σε συμβολικό επίπεδο μέσα από τις εικόνες. Αυτή η διαδικασία είναι δυνατό να διευκολύνει τα παιδιά στην επεξεργασία των εμπειριών αυτών (Αβδελίδου, 2022).

3. Η προβολή και επεξεργασία κινηματογραφικών ταινιών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

Παραθέτουμε, παρακάτω, ορισμένα σημαντικά σημεία και κάποιες οδηγίες για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Αυτά, με παραλλαγές, μπορούν να αξιοποιηθούν σε επιμορφωτικές ομάδες εκπαιδευτικών ή/και γονέων. Σημειώνεται πως δεν ενδείκνυται η διεξαγωγή τέτοιων προγραμμάτων όταν υπάρχει πολύ πρόσφατο, ενεργό πένθος σε κάποιο μέλος της ομάδας, εκτός και αν κρίνεται πως η ομάδα, λόγω σχέσεων ασφάλειας και οικειότητας των μελών της, διαθέτει την ψυχική δυνατότητα να διαχειριστεί συναισθηματικές υπερχειλίσεις που μπορεί να προκύψουν.

3.1. Μεθοδολογικές οδηγίες

Προετοιμάζοντας ένα πρόγραμμα κινηματογραφικής εκπαίδευσης.

- Μέσα από τη χορήγηση ερωτηματολογίων σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών ή την ελεύθερη συζήτηση, προσδιορίζουμε το επίπεδο κινηματογραφικού γραμματισμού των παιδιών και φροντίζουμε, αν συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά υπολείπονται σε αυτόν τον τομέα, να τα «μυήσουμε» στο να παρακολουθούν με ενεργητικό τρόπο μία ταινία.
- Αποφασίζουμε μαζί με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης για την παρουσία του/της ή μη στην τάξη κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Αν και θα μπορούσε να είναι μία εποικοδομητική επιμορφωτική ευκαιρία, συχνά παρατηρείται να δρα περιοριστικά στην έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών, αναλόγως και με το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού (λιγότερο ή περισσότερο προσανατολισμένο στο γνωστικό επίπεδο και όχι στο συναισθηματικό)
- Φροντίζουμε τη σχέση και τη ισότιμη συνεργασία μας με τον/την εκπαιδευτικό, σχεδιάζοντας, εφαρμόζοντας και αξιολογώντας τις δραστηριότητες μέσα από συνεχή αμοιβαία ανατροφοδότηση
- Λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη τις αντιδράσεις και τα μη λεκτικά μηνύματα εκ μέρους των μαθητών (που δείχνουν αν γοητεύονται ή προσηλώνονται, ή αντιθέτως νιώθουν ανία) (Μπίμπου-Νάκου, 2009) όσο εκτυλίσσονται οι δραστηριότητες και τις αξοποιούμε στον σχεδιασμό των επόμενων.
- Προτιμούμε να χωρίζουμε τα παιδιά σε μικρές ομάδες και τα προτρέπουμε να επεξεργαστούν διαφορετικές όψεις του υλικού και να εργαστούν σε διαφορετικά ερωτήματα. Δίνουμε έμφαση στην ετερογένεια των ομάδων ως προς το φύλο, τη θέση τους στη δυναμική της ομάδας, την εθνικότητά τους κ.α.
- Τοποθετούμε τις θέσεις ώστε τα παιδιά να είναι σε διάταξη που θυμίζει σινεμά, με χαμηλωμένο φωτισμό, και κατά την επεξεργασία προτιμούμε τη διάταξη σε κύκλο και σε ομάδες, ώστε να επικοινωνούν ευκολότερα.
- Εξηγούμε στα παιδιά ότι δεν παρακολουθούμε την ταινία μόνο για ευχαρίστηση, αλλά και για να σκεφτούμε πάνω σε όσα βλέπουμε, εξηγώντας τους στον σκοπό κάθε προβολής και προτρέποντάς τα να κρατούν σημειώσεις
- Αξιοποιούμε τις παύσεις, όταν επιθυμούμε να συζητήσουμε ή να εξηγήσουμε κάποια σκηνή.

- Χρησιμοποιούμε τον ελεύθερο συνειρμό (π.χ. " Ποια λέξη σας έρχεται όταν βλέπετε αυτή τη σκηνή";), ώστε με την αξιοποίηση της τέχνης να ξεδιπλωθούν, στο μέτρο του δυνατού ασυνείδητες διεργασίες

Δομή Δράσεων προβολής ταινιών (Αβδελίδου, 2013)

Στόχοι συνάντησης:

Να εκφραστούν τα παιδιά σε σχέση με το πένθος

Να μπουν στη θέση κάποιου που πενθεί

Να σκεφτούν για τις διαφορετικές εκδηλώσεις του πένθους τόσο στους ενήλικες

Μέθοδος

Προβολή και παρακολούθηση αποσπάσματος ταινίας

Συζήτηση σε ομάδες

Υλικά – Μέσα

Ψηφιακό Αρχείο Ταινίας

Φύλλο εργασίας

Υπολογιστής, βιντεοπροβολέας

Περιγραφή ενοτήτων προγράμματος

1η – Εισαγωγή (15΄) Ανακοινώνουμε στα παιδιά ότι θα παρακολουθήσουμε απόσπασμα ή ολόκληρη ταινία και περιγράφουμε συνοπτικά την υπόθεσή της. Αν κάποια παιδιά γνωρίζουν το υλικό, ενθαρρύνουμε εκείνα να μιλήσουν σχετικά. Συνδέουμε την ταινία με το πένθος και την απώλεια. Ζητάμε στα παιδιά να δώσουν παραδείγματα.

2η – Προβολή Αποσπάσματος της ταινίας ή και Ολόκληρης της ταινίας

3η – Επεξεργασία του υλικού (15΄)

Τα παιδιά εργάζονται σε μικρές ομάδες των 3 ή 5 ατόμων σε φωτοτυπημένο υλικό με ερωτήσεις σχετικές με όσα παρακολούθησαν.

4η – Συζήτηση σε κύκλο (20΄)

Απευθύνουμε τα ερωτήματα που επεξεργαστήκαμε στις τις μικρές ομάδες στη μεγάλη ομάδα, προτρέποντας όλα τα παιδιά να συμμετέχουν. Αν χρειαστεί, ανατρέχουμε σε κάποια σκηνή της ταινίας.

5η – Κλείσιμο

Συζητάμε με τα παιδιά τι τους άρεσε ή/και τι τα δυσκόλεψε στη συνάντηση και τους ζητάμε να την αξιολογήσουν. Μπορούν να καταγράψουν τις σκέψεις τους σε αυτοκόλλητα χαρτάκια και αυτά να αναρτηθούν στον πίνακα.

6η- Αξιολόγηση

Μετά την καταγραφή της συνάντησης, αξιολογούμε, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό όσα αν οι δραστηριότητες είναι επιτυχημένες ή αν χρήζουν βελτίωσης, ώστε να προσαρμόσουμε αναλόγως τον μελλοντικό σχεδιασμό.

3.2. Παραδείγματα Προβολής Κινηματογραφικών Ταινιών για την επεξεργασία του Πένθους:

Α. «Δύσκολοι αποχαιρετισμοί, ο μπαμπάς μου» (Πέννυ Παναγιωτοπούλου, 2002, Ελλάδα)

Υπόθεση: Ο μικρός Ηλίας χάνει ξαφνικά τον αγαπημένο του πατέρα σε αυτοκινητιστικό δυστύχημα και επεξεργάζεται την απώλεια αυτή με τον δικό του τρόπο, λίγο καιρό πριν την προσελήνωση του 1969.

Προτείνεται για εκπαιδευτικούς-γονείς-μαθητές/τριες Λυκείου

Πιθανά ερωτήματα:

Ποια είναι η συμπεριφορά του Ηλία όταν μαθαίνει για τον θάνατο του πατέρα του;

Ποια είναι η αντιμετώπιση της μητέρας και του δασκάλου του Ηλία;

Με ποιον χαρακτήρα αισθανθήκατε πιο κοντά;

Ενδιαφέροντα σημεία προς αναφορά κατά τη συζήτηση:

Το πένθος δεν έχει μόνο μία μορφή ή εκδήλωση.

Το πώς βιώνει κάθε άνθρωπος το πένθος είναι μία εκδήλωση της διαφορετικότητάς του.

Το πένθος μπορεί να περιλαμβάνει συναισθήματα θυμού ή άρνηση της πραγματικότητας.

Κάθε αναπτυξιακό στάδιο σχετίζεται με διαφορετικές πλευρές διεργασίας του πένθους και έχει νόημα να μπορεί κανείς να τα αναγνωρίσει, ειδικά στο σχολικό πλαίσιο.

Η διεργασία του πένθους δεν είναι γραμμική αλλά σε κύματα.

Υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για το πώς πρέπει να πενθεί κανείς-είναι σημαντική η ευαισθητοποίηση στο πλαίσιο του σχολείου.

Β. «Ο εξαιρετικός κύριος Λαζάρ» (Philippe Falardeau, 2012, Καναδάς)

Υπόθεση: Σε ένα δημοτικό σχολείο του Μόντρεαλ, ένας μετανάστης από την Αλγερία αντικαθιστά μία αγαπητή από τα παιδιά δασκάλα που αυτοκτόνησε στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να διαχειριστούν το πένθος τους, ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζεται και εκείνος μία δική του απώλεια.

Προτείνεται για εκπαιδευτικούς-γονείς-μαθητές Γυμνασίου, Λυκείου

1ο Απόσπασμα: 1:47-7:30

Πιθανά ερωτήματα:

Ποιες είναι οι σκέψεις σας για τη διαχείριση του θανάτου της δασκάλας μέσα στον σχολικό χώρο;

Ποια από τις αντιδράσεις των παιδιών σας έκανε εντύπωση και γιατί;

Τι ανάγκες φαντάζεστε ότι έχουν τα παιδιά στη δύσκολη αυτή περίσταση;

Ενδιαφέροντα σημεία προς αναφορά κατά τη συζήτηση:

Σε περιπτώσεις αιφνίδιων γεγονότων είναι πολύ σημαντική η παρέμβαση στην κρίση, η ομαδική συζήτηση, η εμπλοκή των γονέων, η διαθεσιμότητα γενικότερα των ενηλίκων. Παρατηρούμε προσπάθεια να επανέλθουν όσο το δυνατό πιο σύντομα οι φυσιολογικοί ρυθμοί. Η βιαιότητα των γεγονότων αποτυπώνεται μέσα από την αποτρόπαια εικόνα της δασκάλας.

2ο Απόσπασμα: 9:10-10:12

Πιθανό ερώτημα

Ποιες αντιδράσεις πένθους των παιδιών εντοπίζετε;

3ο Απόσπασμα: 1:15:00-1:21:40

Πιθανά ερωτήματα:

Πώς αισθάνεστε για τη συζήτηση στη σχολική τάξη;

Πώς πιστεύετε ότι αισθάνεται ο Σιμόν;

Είναι εύκολο να γίνουν τέτοιες συζητήσεις στην τάξη σας; Τι τις εμποδίζει και τι θα τις διευκόλυνε;

Έχει συμβεί να μιλήσετε μέσα στο πλαίσιο της τάξης για δύσκολα γεγονότα;

Ενδιαφέροντα σημεία:

Αν και ο κύριος Λαζάρ δεν είναι στην πραγματικότητα εκπαιδευτικός, έχει διαμορφώσει μία σχέση εμπιστοσύνης. Η επικοινωνία δεν αφορά την τεχνική αλλά τη σχέση με τα παιδιά

Η πιο σημαντική στήριξη που μπορεί να προσφερθεί στα παιδιά δεν είναι απαραίτητα από τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, αλλά από τους εκπαιδευτικούς στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών, δηλαδή την τάξη. Το απόσπασμα εμμέσως σχολιάζει την προσφυγή στους επαγγελματίες, ενώ οι δάσκαλοι, έχοντας οι ίδιοι επιμορφωθεί και επεξεργαστεί δικά τους ζητήματα πένθους, είναι οι πλέον κατάλληλοι να συνομιλήσουν με τα παιδιά.

Το να αξιοποιείται το ίδιο το αντικείμενο του μαθήματος για την έναρξη συνομιλίας και επεξεργασίας δύσκολων ζητημάτων είναι προτιμότερο, από το να γίνεται έναρξη επιτηδευμένων συναντήσεων. Ο εκπαιδευτικός είχε την ετοιμότητα να πιάσει το νήμα της αυθόρμητης αναφοράς από τα παιδιά. Ήταν εξοικειωμένος με το δικό του πένθος. Έδωσε χώρο στα παιδιά να μιλήσουν και να εκτονωθεί μέσα από τον λόγο ένταση που προϋπήρχε για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Ο εκπαιδευτικός, τόσο ως μετανάστης που έχει χάσει την επαφή με τη χώρα καταγωγής του, όσο και ως άνθρωπος που έχασε την οικογένειά του, μπορεί να μπει στη θέση των παιδιών.

Γ. «Comedy Queen» (Sanna Lenken, 2022, Σουηδία)

Υπόθεση: Η Shasha, έχοντας βιώσει την απώλεια της μητέρας της και με τον πατέρα της σε κατάθλιψη, αποφασίζει να ασχοληθεί με το stand up comedy, σε μία προσπάθεια να επεξεργαστεί το πένθος.

1ο απόσπασμα: 05:18-08:17

Πιθανά ερωτήματα:

Τι τρόπους σκέφτεται η Shasha για να αντιμετωπίσει τις επιπτώσεις του θανάτου της μητέρας της;

Πώς επιδρά ο τρόπος που πέθανε η μητέρα του κοριτσιού στο πώς εκείνο θρηνεί;

Ενδιαφέροντα σημεία προς αναφορά κατά τη συζήτηση:

Το κόψιμο των μαλλιών είναι αρχετυπική εκδήλωση πένθους.

Η ταινία απεικονίζει δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει το άτομο, σε περίπτωση που η απώλεια είναι ιδιαίτερα τραυματική.

Ενώ μία πορεία επεξεργασίας του πένθους έχει προορισμό την ταύτιση με στοιχεία του προσώπου που πέθανε, ώστε να νιώθουμε ότι επιβιώνει μέσα από εμάς, εδώ το παιδί αντιδρά αντίστροφα.

Το παιδί αισθάνεται τον πατέρα που θρηνεί ευάλωτο και θυμώνει μαζί του.

2ο Απόσπασμα: 50:09-55:47

Τι φαντάζεστε ότι ωθεί τα δύο κορίτσια να συμπεριφερθούν εχθρικά στη Shasha;

Πώς αισθάνεται η Shasha μπροστά στην επίθεση που δέχεται;

Ενδιαφέροντα σημεία:

Τα παιδιά που πενθούν μπορεί να εμφανίζουν ευαλωτότητα για εκφοβισμό.

Τα παιδιά μπροστά στο πένθος των άλλων μπορεί να αισθάνονται αμηχανία, φόβο, μπορεί να συντονίζεται με δικές τους απώλειες και ο τρόπος να το αντιμετωπίσουν να είναι η επιθετικότητα.

Το αγαπημένο τραγούδι της μητέρας αποτελεί σημείο αναφοράς μέσα στην ταινία για τη διευκόλυνση του πένθους.

Μέσα από το χιούμορ και τη δημιουργικότητα γίνεται προσπάθεια να μετουσιωθεί το τραύμα.

4. Συμπεράσματα

Καθώς η τέχνη του κινηματογράφου υποστηρίζεται πως αποτελεί έναν διευκολυντικό χώρο για την επεξεργασία τραυματικών γεγονότων, όπως είναι η απώλεια σε όλες τις εκφάνσεις της (θάνατος, αλλαγές ζωής όπως διαζύγιο, προβλήματα υγείας, φυσικές καταστροφές, μετανάστευση), στηριζόμενοι στην αντίστοιχη βιβλιογραφία, προτείνουμε την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης κινηματογραφικής εκπαίδευσης από τους/τις σχολικούς/κές κοινωνικούς/ές λειτουργούς για την προσέγγιση αυτών των ζητημάτων, βασιζόμενη στην εμπειρία μας και σε υλικό που έχουμε αξιοποιήσει επανειλημμένα σε τέτοια προγράμματα. Οι στόχοι μας επικεντρώνονται στις συναισθηματικές διεργασίες και δίνουν έμφαση στη δυναμική της ομάδας, αξιοποιώντας την ασυνείδητη συμμετοχή των μαθητών. Ο κινηματογράφος, μέσα από την κινούμενη εικόνα, μπορεί να ενεργοποιήσει τη συναισθηματική έκφρασή των παιδιών για δύσκολα ζητήματα και να γίνεται πεδίο αναρώτησης για τον εαυτό, τους άλλους και τις σχέσεις τους.

Τέλος, με στόχο να ενδυναμωθούν ακόμα περισσότερο οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, μία επόμενη δράση θα μπορούσε να είναι να ενισχυθούν δεξιότητες συνεργασίας μέσα από τη συνδημιουργία ταινιών από εκπαιδευτικούς και μαθητές, δραστηριότητες που έχει φανεί ότι μπορεί να αποδειχθούν ευεργετικές στην επεξεργασία δύσκολων ψυχικών καταστάσεων (Hamburger, 2025).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αβδελίδου, Ε. (2013). Μετανάστευση, διαφορετικότητα και κινηματογράφος. Στο Η Ομάδα έργου της Θεσσαλονίκης (Επιμ.), "Βλέποντας" τη Μετανάστευση (σελ. 33-46). Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών Δράση 6, Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΕΣΠΑ 2007-2013).

Αβδελίδου,Ε. (2022). Σκέψεις πάνω στη διεργασία της σύμπλεξης (embedment), με αφορμή το φιλμ Aftersun της Charlotte Wells. Οιδίπους, (25-26): 238-375.

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Φύσσας, Κ., Μπεράτης, Ι., Λάγγαρη, Β., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Παπαδοπούλου, Κ., Ακαλέστου, Μ.Η., Παπαγιαννοπούλου, Β., Συγγελάκη, Ε.Μ., Στεφανάκου, Α. και Τσιάντης, Α.Κ. (επιμ. Ι. Τσιάντης, Χ. Ασημόπουλος, & Α.Κ. Τσιάντης) (2013). Stop στην ενδοσχολική βία: Δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου [ISBN: 978-618-80848-2-7].

Benoliel, J. Q. (1998). Εξελίξεις στο Χώρο της Θανατολογίας. Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.). Το Πένθος στη Ζωή μας (σελ. 12-29). Αθήνα: Μέριμνα.

Εξαρχάκου, Β., Μαζαράκη Ν. &Δήμας, Π. (2013). Απώλεια και πένθος. Στο Γ. Ποταμιανός &Β. Γκιτάκος (επιμ.), Συμβουλευτική ψυχολογία-προβληματισμοί και κλινικές πρακτικές (σελ.159-179). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Fleming, S. (1998). Ο περιπεπλεγμένος θρήνος. Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.). Το Πένθος στη Ζωή μας (σελ. 38-69). Αθήνα: Μέριμνα.

Freud, S. (1915/2002). Εμείς και ο θάνατος. Εκ των υστέρων. Ο Θάνατος στη ζωή, 7, 9-21. Εξάντας.

Kubler-Ross, (2019). Πλησιάζοντας το θάνατο. Τα πέντε στάδια του πένθους. Αθήνα: Ίκαρος.

Moraldi, S. (2015). Magnifying Europe. Film Literacy per le nuove generazione. Presentazione presso il convegno "Estetica, identità e industria culturale del cinema locale" (Università di Cagliari/Sardegna Film Commission, 16 dicembre 2015). Ανασύρθηκε 1/6/2016 από: http://www.slideshare.net/simonemoraldi/magnifying-europe-film-literacy-per-le-nuove-generazione

Morris, S. (2020). Αντιμετωπίζοντας την απώλεια. Αθήνα: Διόπτρα.

Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2009). Σημειώσεις από το Πανεπιστημιακό μάθημα Ψυχοκοινωνικές ταυτότητες των παιδιών στα/ με τα ΜΜΕ: εκπαίδευση, αναπαράσταση, συμμετοχή. ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

Μπίμπου, Ι. & Αβδελίδου, Ε. (2017). Ψυχολογικές θεωρίες, κινηματογραφική παιδεία και Εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Euforia (European Films for Innovative Audience Development). Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, Spoleczna Akademia Nauk, Laterna Magica.

Μπόλμπυ, Τ. (1995). Δημιουργία και διακοπή των συναισθηματικών δεσμών. Αθήνα: Καστανιώτη.

Neimeyer, R. (1998). Η ανα-νοηματοδότηση της εμπειρίας πένθους. Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.). Το Πένθος στη Ζωή μας (σσ. 43-61). Αθήνα: Μέριμνα.

Stroebe, M. (1998). Πένθος και πολιτισμός. Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.). Το Πένθος στη Ζωή μας (σσ. 21-59). Αθήνα: Μέριμνα.

Χατζηπέμου, Θ. (2023). Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών στο σχολείο: Το παράδειγμα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού και της βίας με έμφαση στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Στο Λάβδας, Κ.Α. κ.α. (Επίμ.) 9ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ. Ηράκλειο, 26-28 Μαΐου 2023 (σ. 529-537). Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Χατζηπέμου, Θ. και Μπίμπου-Νάκου. Ι. (2023). Σχολική ψυχολογία και κοινωνική εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα. Κοινωνική Εργασία, 143, 3-33.

Χατζηνικολάου, Σ. (2014). Προσωπικές και εργασιακές παράμετροι που επηρεάζουν την ετοιμότητα την κινητοποίηση και την επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για περιθανάτια αγωγή. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια. Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Hamburger, A. (Επιμ.) (2025). Screening the Scars: The Cinematic (In)visibility of Social Trauma. Μεγάλη Βρετανία: Karnac.

Jackson, M. & Colwell, J. (2002). A Teacher’s Handbook of death. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.

Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C. & Pavlidi, L. (2010). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. Mortality. 7(3), 324-339. Doi: https://doi.org/10.1080/1357627021000025478.

Slaughter, V. & Griffiths, M. (2007). Death Understanding and Fear of Death in Young Children. Clinical Child Psychology and Psychiatry. 12(4), 525-535. Doi: https://doi.org/10.1177/1359104507080980.

Talwar, V., Harris, P. & Schleifer, M. (2011). Children's Understanding of Death: From Biological to Religious Conceptions. United States of America: Cambridge University Press.

The Primary education working group convened by Bfi Education (2003). Look again! A teaching guide to using film and television with three to eleven year olds. London: Bfi Education.

Worden, J. (2018). Grief Counseling and Grief Therapy: A handbook for the mental health practitioner . New York: Springer Publishing Company.

ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ - ΡΕΘΥΜΝΟ

Μαυράκη Ζαχαρένια
Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, Ψυχολόγος, MSc, ΠΕ23
Μαρκαντές Ιωάννης
Εκπαιδευτικός ΠΕ04.02, Χημικός, MSc.

Περίληψη

Το φαινόμενο της σχολικής βίας είναι πολυπαραγοντικό και ως τέτοιο πρέπει να ερμηνευτεί και να ελεγχθεί. Η επίδραση σε όλες τις παραμέτρους των συμπεριφορικών συστημάτων βίας μπορεί να φαίνεται ουτοπική, ωστόσο είναι λειτουργική στον βαθμό που δημιουργεί επιμέρους συνδέσεις στο συναισθηματικό, αξιακό και διαδραστικό οικοδόμημα των υποκειμένων. Αυτές οι συνδέσεις διατηρούν την πολυπλοκότητα και διαφορετικότητα ανάλογα με την ψυχοσύνθεση κάθε ατόμου. Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποιώντας τη θεωρία του αυτοκαθορισμού και την παιδαγωγική Freinet θα παρουσιάσουμε τις πρακτικές που ακολουθούνται στο Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Κρήτης – Ρέθυμνο με στόχο την αποδυνάμωση και αποδόμηση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και της περιρρέουσας διάχυτης βίας στον σχολικό χώρο. Σε πρώτο επίπεδο επιχειρείται να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον «κοινωνικής ανοσίας» απέναντι σε αρνητικές συμπεριφορές. Στη συνέχεια επιχειρείται μια μεθοδολογική σύνθεση, η οποία αξιολογείται, ως λειτουργική και αποδοτική, όπως προκύπτει από την εφαρμογή στο πεδίο.

1. Εισαγωγή

Είναι εμπειρική διαπίστωση πολλών εκπαιδευτικών ότι η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός εξελίσσονται και διαδίδονται σε μεγάλο αριθμό μαθητών. Έρευνα της πενταετίας 2017-2022 από το Πανεπιστήμιο της Λίλ στη Γαλλία διαπιστώνει όπως αναφέρει η Μαρία Παγώνη, ότι τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού παραμένουν σταθερά σε υψηλά επίπεδα, ενώ αυξάνεται με υψηλούς ρυθμούς ο διαδικτυακός εκφοβισμός. Ως θύτες αναφέρονται κατά 14% τα αγόρια και κατά 9% τα κορίτσια. Δηλώνουν ότι έχουν υποστεί κάποιας μορφής ενδοσχολική βία το 15% των αγοριών και το 16% των κοριτσιών. Ένα από τα ευρήματα είναι ότι το 12% των εκπαιδευτικών έχει γίνει αντικείμενο προσβολών και απειλών έναντι 6% σε άλλα επαγγέλματα. Ανάλογα ευρήματα αναφέρονται και σε παλαιότερες Βρετανικές και Νορβηγικές έρευνες (Olweus,1993). Σε πολλές σχολικές κοινότητες η εμπειρία αυτής της ζοφερής πραγματικότητας έχει κινητοποιήσει τάσεις περίσκεψης, προβληματισμού, που οδηγούν στη διαμόρφωση και αξιοποίηση επιτυχών πρακτικών.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τη λογική και τις πρακτικές που ακολουθούνται στο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο, με στόχο την απομείωση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Αρχικά επισημαίνεται η προσπάθεια διαμόρφωσης συνεργατικού σχολικού κλίματος:

- Προωθείται η ευμενής διάθεση (bienveillance) εκ μέρους των εκπαιδευτικών, που οδηγεί στη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης για μία δημιουργική προσέγγιση
- Ενθαρρύνεται η μετουσίωση της σαγήνης της δύναμης και της βίας προς κάτι κοινωνικά αποδεκτό, που προκύπτει από την πλούσια σχολική ζωή, τη συνεργατικότητα και τη συντροφικότητα.
- Είναι επιθυμητή η ταύτιση με το σχολείο, που γίνεται αντιληπτή ως ο συναισθηματικός δεσμός με το σχολικό περιβάλλον και η αφοσίωση στη σχολική φιλοσοφία, τη λογική και τον συμβολισμό του ιδρύματος.

Σε δεύτερο επίπεδο ενεργοποιούνται οι ειδικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης και αναχαίτισης των δυσάρεστων συμπεριφορών:

- Σχολική διαμεσολάβηση. Τα μέρη που αντιπαρατίθενται προσέρχονται στους δύο εκπαιδευμένους διαμεσολαβητές του τμήματος. Η αλληλεπίδραση οδηγεί σε μία απόφαση, η οποία μπορεί να έχει δεοντολογικό χαρακτήρα ή να ορίζεται μία μελλοντική συνάντηση.
- Συνέλευση τμήματος. Οι μαθητές συζητούν ελεύθερα, ώστε να αμβλύνονται οι εντάσεις και να αποφεύγονται οι ρήξεις. Έτσι, ενδυναμώνεται η συλλογική αντίληψη και συνδιαμορφώνονται εσωτερικοί κανονισμοί αποτελεσματικής δέσμευσης.
- Αναβάθμιση της παρέμβασης των εξωτερικών συνεργατών (π.χ. ψυχολόγοι) και της συνεργασίας με τους γονείς.
- Η αξιολόγηση των πρακτικών πραγματοποιείται πολλαπλώς: Αποτίμηση αρνητικών συμπεριφορών, συνέλευση σχολείου, ερωτηματολόγια, κ.ά.

Θεωρητικές αφετηρίες

Είναι επιθυμητός στόχος η δημιουργία μιας οργανικής και λειτουργικής κοινότητας, όπου η επιζητούμενη δημιουργικότητα αναδύεται μέσα από την αναγνώριση της σύνδεσης και της συνάφειας μεταξύ των πάντων. Κατά τον Edouard Glissant οι εθνοτικές πολιτισμικές διαφορές και οι κοινωνικές διακρίσεις είναι αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες με αποτέλεσμα να καθορίζουν ουσιαστικά την πραγματικότητα. Η κοινότητα γίνεται αντιληπτή ως μια πραγματικότητα γεμάτη από συγκρούσεις, αντιφάσεις και εντάσεις, όπου το να είσαι συνειδητός και ενεργός στην κατανόηση αυτών των συνδέσεων είναι αναγκαίο. Οι σχέσεις μεταξύ των ανθρωπίνων όντων και των πολιτισμικών διαφορών είναι θεμελιώδεις για την κατανόηση της πραγματικότητας και τη συνύπαρξη (Glissant, 1997).

Οι αλληλεπιδράσεις δεν χωρίζουν, αλλά συνδέουν συντελώντας στον καθορισμό της πολυδιάστατης προσωπικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας ανοιχτής κοινότητας (tout-monde). Μέσω της αλληλεπίδρασης και της ταύτισης με την κοινότητα οι διαφορετικές ταυτότητες συνεχώς αναπτύσσονται και ανακαλύπτουν δημιουργικές προσεγγίσεις. Η διαφορετικότητα δεν είναι απλώς αποδεκτή και ανεκτή, αλλά είναι συστατικό στοιχείο του κόσμου μας. Κατά τον Ε. Glissant οι ανθρώπινες οντότητες δεν προσεγγίζονται βάσει δομημένου συμβολαίου, αλλά μέσω της ρευστότητας της συνάφειας και των αδιαφανών ενοράσεων, που καταργούν τα δυσλειτουργικά πρότυπα μιας ιεραρχικής κοινωνίας. Η συνάφεια και η διαφορά συνδέουν οντότητες, οι οποίες χρειάζονται η μία την ενέργεια της άλλης για να υπάρξουν με ομορφιά και ελευθερία (Glissant, 1997). Ο Σελεστέν Φρενέ καθοδήγησε τους μαθητές του στη συνεργατική αντίληψη, στην αλλαγή τρόπου σκέψης, στην αλληλεγγύη και την ελεύθερη έκφραση. Βασίστηκε στα ανθρώπινα ίχνη, που ήταν ενεργά στις ψυχές των μαθητών του. Με αυτό το υλικό έχτισε το οικοδόμημα της κοινοτικής αλληλεγγύης, ανοιχτής στους ορίζοντες της ανθρωπότητας (Λάχλου κ.ά, 2017). Η αυτοπραγμάτωση λειτούργησε ως ιδανικό κίνητρο, χωρίς να δίνει χώρο στην ανάπτυξη δυαδικών συστημάτων αντιθέσεων και αντίληψης της πραγματικότητας, που ασκούν μια απροσδόκητη και πρόσκαιρη ευχαρίστηση. Εκκινώντας από τα ενδογενή κίνητρα των μαθητών επιχειρείται η ικανοποίηση των βασικών αναγκών, κατά τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, της εποπτείας, της αυτονομίας και της συμμετοχικότητας (Deci and Ryan, 1987). Η ελεύθερη σκέψη οδηγεί στην δημιουργία ενός ουτοπικού κόσμου που αντιπαρατίθεται στον κόσμο των καθιερωμένων ιδεών. Ο Ed. Glissant την ονομάζει «trembling thinking», ως το ενστικτώδες αίσθημα άρνησης όλων των κατηγοριών διαμορφωμένης και κυρίαρχης σκέψης. Είναι η σκέψη που βυθιζόμαστε χάνοντας χρόνο, περιπλανιόμαστε, αντικρούουμε προκαταλήψεις και που τελικά μας επιτρέπει να έχουμε μια πραγματική επαφή με τους ανθρώπους και το φυσικό περιβάλλον (Glissant, 1997).

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Συνδυάζοντας τις αντιλήψεις που εκθέσαμε επιχειρούμε τη διαμόρφωση ανάλογου κλίματος στο σχολείο, επικεντρώνοντας στην ιδέα ότι ο κόσμος μας είναι διασυνδεδεμένος και οι δράσεις και αντιδράσεις μας επηρεάζονται από τα περιβάλλοντα και τις σχέσεις μας με τους άλλους. Με την ενίσχυση της έννοιας της κοινότητας και της αλληλοκατανόησης στο σχολείο οδηγούμεθα σε μια

λογική, όπου η βία και ο εκφοβισμός απορρίπτονται και οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται ο ένας τον άλλον. Η προσπάθειά μας αναφέρεται στους εξής παιδαγωγικούς στόχους.

- Αναγνώριση της διασυνδεσιμότητας των μαθητών: Καλλιεργείται η συνείδηση ότι κάθε πράξη, είτε αυτή είναι θετική είτε αρνητική, έχει επιπτώσεις στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Αυτή η συνειδητοποίηση μπορεί να απομειώσει τον εκφοβισμό, καθώς οι μαθητές κατανοούν ότι η συμπεριφορά τους επηρεάζει όχι μόνο το μαθητή – θύμα, αλλά και το σχολικό κλίμα συνολικά.
- Συνάφεια και επικοινωνία: Η ενίσχυση της επικοινωνίας και της αμοιβαίας εκτίμησης των διαφορών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας μπορεί να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό δίκτυο, το οποίο αποτρέπει τη γέννηση ή την εξέλιξη του εκφοβισμού. Μέσα από την ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία, τα προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν εγκαίρως, πριν πάρουν ανεξέλεγκτες διαστάσεις.
- Ενίσχυση της ενσυναίσθησης: Ενθαρρύνεται η αντίληψη ότι οι μαθητές δεν είναι απομονωμένοι, αλλά συνδέονται με τον κόσμο γύρω τους. Όταν οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τις συνθήκες και τα συναισθήματα των άλλων, είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε βίαιες συμπεριφορές και εκφοβισμό.
- Δημιουργία ενός συλλογικού σχολικού κόσμου: Όλοι ζούμε σε μια κοινότητα που πρέπει να κατανοούμε και να σεβόμαστε, όχι μόνο ως ξεχωριστές μονάδες, αλλά και ως μέρος ενός συνόλου. Αυτό μπορεί να συμβάλλει στη μείωση βίαιων, αντικοινωνικών συμπεριφορών, αφού ενθαρρύνει τη συλλογική δράση και τη λύση προβλημάτων χωρίς την ανάγκη για επιβολή εξουσίας ή αυταρχικής καταστολής.
- Εκπαίδευση για την ισότητα και τη διαφορετικότητα: Ο κόσμος μας είναι πολυδιάστατος, πολύμορφος και πολυπαραγοντικός. Αυτή η έννοια μπορεί να μας οδηγήσει στην εφαρμογή δράσεων, που προάγουν την αποδοχή της διαφορετικότητας. Όταν οι μαθητές βιώνουν το σεβασμό και την ωφελιμότητα των διαφορών, μειώνεται η πιθανότητα να καταφύγουν σε εκφοβισμό και βίαιες συμπεριφορές.

Η Πρόληψη

Θεωρώντας κομβική την ανάπτυξη ψυχικών δεσμών, την ενσωμάτωση στην ομάδα με ενεργή προσωπική εμπλοκή και την ταυτιστική αποδοχή του σχολικού θεσμού λειτουργούμε στο πλαίσιο μιας πλούσιας σχολικής ζωής σε επικοινωνία με την κοινωνική πραγματικότητα. Φυτώρια των δράσεων είναι το Συμβούλιο τάξης, οι Όμιλοι και οι ομάδες πρωτοβουλίας. Κατά την παιδαγωγική Freinet το Συμβούλιο τάξης δεν περιορίζεται στον ψυχοκαθαρκτικό του ρόλο, αλλά αναζητούνται από κοινού λύσεις με ευρύτερη προοπτική, που οδηγούν στην ανάληψη δράσης. Για κάθε σχολικό ή κοινωνικό θέμα, που καθορίζει την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών διαμορφώνεται μια κοινή αντίληψη και στη συνέχεια οι μαθητές διαπραγματεύονται τις πρακτικές θεσμοθέτησης και υλοποίησης δράσεων (Λάχλου κ.ά., 2017). Είναι σημαντικό οι προτάσεις να είναι το επιστέγασμα εμπεριστατωμένης συζήτησης των μαθητών και να προέρχονται από αυτούς. Ένας συνδιαμορφωμένος θεσμός έχει πολλή μεγαλύτερη δύναμη και επιδραστικότητα, από έναν «εκ των άνω» επιβληθέντα. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να έχουν βαρύνουσα άποψη και στάση για τον εκπαιδευτικό βίο, την παιδεία, τη μορφωτική τους εξέλιξη, τις αρχές και τις αξίες. Η τάση να ενστερνίζονται τη λογική «Αν όχι εμείς, τότε ποιος;» ενισχύεται και γίνεται η προσπάθεια να είναι η αφετηρία κάθε δραστηριότητας. Κάθε δράση έχει και ένα ανάλογο εύρος, πολύ μεγαλύτερο από το συνηθισμένο με την έρευνα και την προεργασία να έχουν μεγάλη διάρκεια. Αν μια εκδρομή είναι η στιγμή, η προετοιμασία είναι ουσιαστική, μακρά και συμβάλλει στη διερεύνηση του ψυχικού κόσμου των μαθητών, στην αλληλοκατανόηση, στην αλληλεγγύη, στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων. Ο συμμαθητής γίνεται σύντροφος στη μάχη για την επίτευξη ενός κοινού στόχου και είναι πολύτιμος, ως εκ τούτου δεν θα πρέπει να αποδυναμωθεί ασκώντας του αρνητική κριτική ή υποβαθμίζοντάς τον. Οτιδήποτε αγγίζει τις ευαίσθητες κεραίες των μαθητών γίνεται εκπαιδευτική ανάγκη. Οι γυναικοκτονίες, η προσφυγική ροή, η ανάγκη καλλιτεχνικής έκφρασης, τα τροχαία ατυχήματα, η κατάχρηση ουσιών, η κλιματική αλλαγή, οι πάσης φύσεως διακρίσεις, το «επιτελικό» κράτος, η

εκπαίδευση των κοριτσιών στον τρίτο κόσμο, οι ψηφιακές τεχνολογίες, η ενεργειακή κρίση, η ερημοποίηση είναι ζητήματα που κινητοποιούν τους μαθητές και αναλαμβάνουν δράσεις. Όταν νοιώθουν ότι θίγεται η αξιοπρέπεια και το φιλότιμό τους αντιδρούν άμεσα, όπως έγινε με τη διαμαρτυρία για την εκπομπή «Go Greek for a week». Η αλληλογραφία με το BBC ήταν αποκαλυπτική. Η συμμετοχή στις εκδηλώσεις «Fridays for future» ή σε δρώμενα παραστατικών τεχνών για απόδοση δικαιοσύνης σχετικά με την υπόθεση των Τεμπών γίνεται συντονισμένα, με τρόπο ώστε να αναπτύσσεται η πολιτειότητα και να σφυρηλατείται ένα πνεύμα ενότητας και συνεργασίας. Διοργανώνεται ποδηλατοδρομία στους δρόμους της πόλης για την προστασία των οικοσυστημάτων και τη διατήρηση της βιοποικιλότητας. Η γιορτή διαπολιτισμικότητας τείνει να γίνει θεσμός με τη συμμετοχή πολλών σχολείων και κοινωνικών ομάδων. Η πανελλήνια συνάντηση ραδιοφωνικών ομάδων του European School Radio ήταν μία εκδήλωση μεγάλης εμβέλειας που πραγματοποιήθηκε επίσης με οργάνωση και ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Οι Όμιλοι, και κυρίως ο Θεατρικός, ο Χορευτικός, ο Κινηματογραφικός και ο Ραδιοφωνικός δημιουργούν δεσμούς, που διαρκούν και μετά την αποφοίτηση. Οι εξορμήσεις στη φύση και οι εκδρομές στην Ελλάδα και το εξωτερικό λειτουργούν, μεταξύ άλλων και ως μηχανισμός ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, που αντέχουν σε κάθε κακόβουλη προσέγγιση ή επιβολή. Η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων και η προσαρμογή σε μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, πέρα από τα πολλαπλά γνωστικά οφέλη δημιουργεί με την κατάλληλη πλαισίωση, γέφυρες ανάμεσα στη σχολική και κοινωνική ζωή, αναδιοργανώνει εσωτερικές δομές, αναδιατάσσει τη δυναμική της ομάδας, δημιουργούνται πολλαπλές συνδέσεις και αμβλύνει παγιωμένες καταστάσεις γενεσιουργές αντιπαλότητας και μορφοποίησης της διάχυτης βίας.

Σε ένα σχολείο, όπου όλοι ενθαρρύνονται να συνεργάζονται με άλλους για κάποιο στόχο μένει περιορισμένος χώρος για ενδοσχολική βία και εκφοβισμό.

Η Αντιμετώπιση

Μερικές φορές τα όρια αρνητικής κριτικής παιδικού πειράγματος, σχολικής βίας και εκφοβισμού είναι δυσδιάκριτα. Ανάλογη είναι και η αντιμετώπιση από την πλευρά των εμπλεκομένων. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένοι σχετικά με τις λεκτικές ή σωματικές προσβολές και τις δυνατότητες αντίδρασης. Μια σύνοψη των ενημερώσεων συνίσταται να αναρτάται σε κεντρικούς χώρους του σχολείου, ώστε να δίνονται παραδείγματα συμπεριφορών, που ομαδοποιούνται ανάλογα με το βαθμό επικινδυνότητας και της αντίστοιχης αντιμετώπισης. Στο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης ακολουθείται το πρότυπο της Παιδαγωγικής Freinet, όπως το διαμόρφωσε η Νάγια Κοκμοτού. Διακρίνονται τέσσερεις ομάδες συμπεριφορών που αντιστοιχούν σε ανάλογη ανταπόκριση. Περιγράφονται τυχαίες ενοχλήσεις που δεν κινητοποιούν κάποια ανησυχία ή επαγρύπνηση. Σε δεύτερο επίπεδο για κάποιες συμπεριφορές ενδείκνυται λεκτική αποδυνάμωση και προσωπική αναφορά. Για σοβαρότερες προσβολές προτείνεται η προσφυγή στο Συμβούλιο Τάξης. Τέλος όταν προκύπτουν σοβαρά ή συνεχή έντονα περιστατικά θα πρέπει οι μαθητές να καταφεύγουν στο Σύμβουλο Σχολικής Ζωής, σε κάποιο καθηγητή, που εμπιστεύονται ή στον ψυχολόγο ή τον κοινωνικό λειτουργό του σχολείου.

Η πλειονότητα των περιστατικών ανήκει στις μεσαίες κατηγορίες και απαιτούνται περισσότερες επεξηγήσεις. Η λεκτική αποδυνάμωση είναι η άμεση απάντηση σε ήπιες προκλήσεις με επιχειρήματα, λεκτικοποίηση, ανάλυση κινήτρων, διευκρινιστικές ερωτήσεις, αναγωγή στην πολιτική ορθότητα, έκφραση συναισθημάτων, και κυρίως όχι αντίλογο με αντίστοιχες προσβολές. Όταν γίνεται επίδειξη δύναμης ο θύτης εκμεταλλεύεται την εικόνα της στιγμής, την αυταπάτη της εντύπωσης, η οποία υποβάλλεται εύκολα στην ανάσχεση του έλλογου νοήματος, αρκεί να βρεθεί το θάρρος να διατυπωθεί. Αν υπάρχουν παρατηρητές είναι πολύ σημαντικό να συμμετάσχουν επικουρικά (Αρτινοπούλου, 2001). Έχουν καθοριστικό ρόλο στη λεκτική αποδυνάμωση, αλλά και στην ενίσχυση και προετοιμασία του θύματος για την προσωπική αναφορά. Σε δεύτερο χρόνο, όταν επικρατεί κλίμα ηρεμίας γίνεται η προσωπική αναφορά με πρωτοβουλία του πληττόμενου σε πέντε βήματα: Ενημέρωση για ξεκάθαρο μήνυμα. Περιγραφή προσωπικής προσβολής. Έκφραση συναισθημάτων που προκλήθηκαν. Κατανόηση της περίστασης από τον συνομιλητή. Έκφραση

επιθυμίας για αποτροπή ανάλογων συμπεριφορών. Η προσωπική αναφορά μπορεί να καταλήξει σε συμφωνία με αποδοχή της αρνητικής συμπεριφοράς και ανάλογη επανόρθωση ή αίτηση συγνώμης. Μπορεί να αναδείξει προβλήματα που απαιτούν συμφωνία για σχολική διαμεσολάβηση. Ή μπορεί να προκύψει έλλειψη κατανόησης και διαφωνία, οπότε το πρόβλημα προωθείται στο Συμβούλιο τάξης.

Το Συμβούλιο τάξης είναι κύριος θεσμός, όπου αναδύεται η δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης και αποδελτίωσης των επιθυμιών. Η λειτουργία της ομάδας – τάξης, στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας είναι αποδομητική και ψυχοθεραπευτική. Κατά τον Olweus τρεις βασικές παράμετροι του προβλήματος είναι η προθετικότητα της πράξης, η επαναληπτικότητα και η ασυμμετρία ισχύος θύματος και θύτη (Olweus, 1993). Η ανάδειξη και ανάλυση αυτών των παραγόντων στη βάση της ομαδικής διερεύνησης οδηγεί στην αποδόμηση μέσω της αυτογνωσίας, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής δέσμευσης. Η επαρκώς ενημερωμένη ομάδα μπορεί να έχει μια δομημένη προσέγγιση που διευκολύνει τη διαδικασία. Η ελεύθερη έκφραση έχει ψυχοκαθαρκτικό ρόλο, ωστόσο είναι ακανθώδες σημείο η συναισθηματική αυτορρύθμιση των υποκειμένων, δεδομένου ότι είναι πολυπαραγοντική με ποικίλες ψυχο-κοινωνικές συνιστώσες. Παρόλα αυτά, η κοινοποίηση του προβλήματος έχει μία ιδιαίτερη δυναμική εφόσον το υφιστάμενο διαπροσωπικό ζήτημα γίνεται αντικείμενο της ομάδας, που ασκεί ρητή, συστηματική ή υπολανθάνουσα πίεση στο θύτη για αναγνώριση της αρνητικής συμπεριφοράς. Αν το απαιτεί η περίσταση, η ομαλή προσαρμογή ενός μαθητή μπορεί να υποβοηθείται από ένα μέντορα, που διευκολύνει την ομαλή ενσωμάτωση στην ομάδα και τη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος.

Η Συνεργασία

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε προνομιούχο θέση, ως παρατηρητές των μαθητών στο πλαίσιο μιας κοινότητας, λόγω της σχετικά μεγάλης χρονικής διάρκειας αλληλεπίδρασης. Έχουν την ευχέρεια να αντιλαμβάνονται και να παρεμβαίνουν κινητοποιώντας άλλους ενηλίκους και συμμαθητές. Η βασική παιδαγωγική αρετή είναι η ευμενής διάθεση προς τους μαθητές. Όλα ξεκινούν από το μαθητή και προσβλέπουν στην ωφέλεια και την ψυχική αγαλλίαση. Το αξεπέραστο «Vom Kinde aus» της Νέας Αγωγής απαιτεί αποτελεσματική προσέγγιση, ευαισθησία, ενδιαφέρον για την εν εξελίξει διαμόρφωση του μαθητή, παρώθηση για ανώτερες επιτεύξεις, υποστήριξη και εμπιστοσύνη, ανακούφιση από ενδεχόμενα άγχη και φοβίες, ενθάρρυνση για αυτονομία και αυτοπραγμάτωση σε μια ατμόσφαιρα ελευθερίας, συνεργασίας και γενναιόδωρης ανταλλαγής συναισθημάτων.

Η από κοινού δράση με τον ψυχολόγο του σχολείου και τους γονείς επιφέρει συνέργειες και συντελεί στην επίλυση προβλημάτων που χρήζουν συλλογικής προσπάθειας. Η διαφοροποιημένη και εξειδικευμένη οπτική του ψυχολόγου και η ιδιαίτερη κοινωνική του θέση δίνουν τη δυνατότητα να αναδειχτούν πτυχές που θα πέρναγαν απαρατήρητες. Άλλωστε μόνο η κορυφή του παγόβουνου των αρνητικών συναισθημάτων φτάνει σε διερεύνηση και ανάταξη. Ο ψυχολόγος είναι ενεργός σε όλη τη χρονική ακολουθία. Προληπτικά παρατηρεί και εντοπίζει. Εξομαλύνει και αποφορτίζει καταστάσεις κατά το γίγνεσθαι. Επουλώνει τα ψυχικά τραύματα και ισχυροποιεί συναισθηματικά αναλύοντας και τροποποιώντας συμπεριφορές. Δίνει κατευθύνσεις και οδηγίες, που οδηγούν στη συνδιαμόρφωση ευρύτερων στόχων από το σύνολο της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, επιστημονικό προσωπικό).

Οι γονείς έχουν βασικό ρόλο στην αμοιβαία ενημέρωση, στον σχεδιασμό της προσέγγισης των παιδιών και στη διαμορφωτική αντίληψη και στάση. Οι συσκέψεις όλων των εμπλεκομένων μελών της κοινότητας, φωτίζει από πολλές πλευρές την πραγματικότητα και οδηγεί στην κατάλληλη αντιμετώπιση. Εξειδικεύονται επιμορφωτικές ανάγκες για τη σχολή γονέων, για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και στοχευμένες παρεμβάσεις για τους μαθητές. Αναζητούνται ειδικοί που θα εμψυχώνουν εργαστήρια διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων (άγχος, θυμός, αρνητικό αυτοσυναίσθημα, κ.λπ.) ή άλλες τεχνικές (ψυχόδραμα, θέατρο – φόρουμ, κ.λπ.). Στη συνέλευση του σχολείου τίθενται ζητήματα που οδηγούν στη διερεύνηση κοινών στόχων, στη διαμόρφωση των κατευθυντήριων αξόνων και στην αναζήτηση μιας παιδαγωγικής φιλοσοφίας και λογικής. Η απολογιστική συνέλευση αναδεικνύει μεταξύ άλλων, το βαθμό επίτευξης των σχεσεοδυναμικών και

συμπεριφορικών στόχων. Η ανάδραση και ο επαναπροσδιορισμός των στόχων οδηγεί σε μια συνεχή προσπάθεια και ενημέρωση για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και τη μείωση των κακοποιητικών συμπεριφορών.

Συμπεράσματα

Η ομαδικότητα, οι κοινές δράσεις, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η συνεργασία, οι πολλαπλοί δίαυλοι επικοινωνίας και η ταύτιση με το σχολικό θεσμό μειώνουν τα περιθώρια ανάπτυξης κακοποιητικών συμπεριφορών. Είναι απαραίτητη η ενδυνάμωση των μαθητών καθώς και η ενημέρωση και εκπαίδευση για την αποφυγή της σχολικής βίας. Οι θεσμοί ανάσχεσης λειτουργούν καλύτερα όταν υπάρχει περισσότερη συνευθύνη, εμπειρία και κατάρτιση. Η συνεργασία όλης της σχολικής κοινότητας είναι επιτακτική για τη μετρίαση αυτών των ψυχοφθόρων φαινομένων. Η αξιολόγηση της προσπάθειας είναι ιδιαίτερα δυσχερής, διότι δεν γίνεται αντιληπτό το μεγάλο μέρος των μη αποδεκτών συμπεριφορών. Όταν προσφεύγουν περισσότεροι μαθητές σε βοήθεια για διευθέτηση αυτών των ζητημάτων δεν σημαίνει ότι αυξήθηκε η σχολική βία. Πιθανόν να εμπιστεύονται περισσότερο θεσμούς και πρόσωπα και να εξωτερικεύονται με μεγαλύτερη ευκολία. Αυτό που είναι πιο αξιόπιστα μετρήσιμο είναι η έκφραση θετικών συναισθημάτων, αποδοχής και ικανοποίησης. Το φαινόμενο της διάχυτης σχολικής βίας είναι πολυδιάστατο και περιλαμβάνει πολλαπλές συστημικές παθογένειες. Αν υπάρξει θετική επίδραση σε κάποιο επίπεδο, πιθανά διαφορετικό ανά μαθητή, σημαίνει πολλά για τη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Όταν οι ενήλικοι συνεργάτες των μαθητών παρακολουθούν συντονισμένα την πορεία τους με αφοσίωση, ευμενή διάθεση, ευαισθησία και επιμονή στην προσπάθειά τους τα αποτελέσματα είναι θετικά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κρόκου, Ζ. (επιμ.). (2015). Σχολικός εκφοβισμός. Σχέδια εργασίας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Λάχλου, Σ., Μπαλτάς, Χ., Καρακατσάνη, Δ. (επιμ.). (2017). CELESTIN FREINET. Θεσμική και κριτική παιδαγωγική. Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο. Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων.

Τσίτσικα, Α.,Τζαβέλα, Ε. (επιμ.) (2015). Το πείραγμα που πειράζει. Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum.

Glissant, E. (1997). *Traité du Tout-Monde*. Paris: Gallimard.

Murphy, A. G. (2009). *Dealing with bullying.* New York: Chelsea House Publishers.

Olweus, D.(1993). Τσιάντης, Γ. (επιμ.). *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

Salmivalli, C.(2010). "Bullying and the peer group. A review" *Agression and violent behavior*, 15(2), 112-120.

Smith, P. K., Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

Η ΣΧΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Αρβανιτάκης Μιχαήλ
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc «Ψηφιακές και Ήπιες Δεξιότητες στις Επιστήμες της Αγωγής», Διευθυντής 50ου ΔΣ Ηρακλείου

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση, εξετάζει την επίδραση της συναισθηματικής εργασίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη δημιουργία ενός ευνοϊκού συναισθηματικού κλίματος στην τάξη. Αντλώντας από τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, η μελέτη αυτή εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα και ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των μαθητών. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν μια θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη. Επιπλέον, η μελέτη αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο των συναισθηματικών δεσμών εκπαιδευτικών-μαθητών στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της ψυχοσυναισθηματικής ευεξίας των μαθητών. Τα ευρήματα συμβάλλουν στην εμπέδωση της σημασίας της συναισθηματικής διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και εφαρμογή παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: emotional-labor, emotional-labor strategies, classroom emotional climate, emotional intelligence, questionnaire emotional labor- emotional climate.

.

1. Εισαγωγή

Η διαχείριση της συναισθηματικής εργασίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένας παράγοντας για την επίδραση της συναισθηματικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη, η οποία με τη σειρά της έχει σημαντικό αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η εφαρμογή συναισθηματικών εργασιακών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς, όπως η συμμετοχή σε βαθιές συναισθηματικές ενέργειες και η έκφραση συναισθημάτων, συνδέεται με τη δημιουργία ενός θετικού συναισθηματικού περιβάλλοντος στην τάξη. Αντίθετα, η χρήση επιφανειακών ενεργειών από τους εκπαιδευτικούς έχει επιζήμια επίδραση στο συναισθηματικό κλίμα (Ma et.al., 2023).

Η κατοχή συναισθηματικής νοημοσύνης (EI) από τους εκπαιδευτικούς εξυπηρετεί τη διπλή λειτουργία της κατανόησης και της ρύθμισης των συναισθημάτων τους, αλλά και του χειρισμού των συναισθημάτων των μαθητών τους. Αυτή η ικανότητα συμβάλλει στη μείωση της συναισθηματικής αναστάτωσης που βιώνουν οι μαθητές και καλλιεργεί ένα περιβάλλον που προωθεί τη συνεργασία και την ενότητα (Zafar & Akhtar, 2023). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI) έχουν αναγνωριστεί για τις υψηλές ικανότητές τους στη διαχείριση της τάξης, μια σημαντική πτυχή για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τα επιτεύγματα των μαθητών (Kanbur & Kirikkaleli, 2023).

Η συσχέτιση μεταξύ της ατμόσφαιρας της τάξης και των συναισθημάτων των μαθητών, υπογραμμίζει τη σημασία της προώθησης ευνοϊκής ατμόσφαιρας, μέσω συναισθηματικών συνδέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίες βοηθούν στη συνέχεια στην πρόβλεψη των συναισθημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Suero et.al., 2021).

Η χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους εκπαιδευτικούς στις καθημερινές παιδαγωγικές τους δραστηριότητες, ειδικά στην καλλιέργεια και τη διατήρηση των συνοχών

δασκάλου-μαθητή, παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαρκή ρύθμιση των συναισθημάτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Packard, 2022).

Η συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, της διαχείρισης της δυναμικής της τάξης και της συνολικής ατμόσφαιρας του εκπαιδευτικού ιδρύματος παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-μαθητή, επηρεάζοντας κατά συνέπεια τη συναισθηματική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη (Sari & Hanafi 2022).

Το ερωτηματολόγιο συναισθηματικού κλίματος στην τάξη (CEC-Q) χρησιμεύει ως θεμελιώδες εργαλείο που προορίζεται για την αξιολόγηση της συναισθηματικής και κοινωνικής δυναμικής σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, υποδεικνύοντας την ποιότητα των δεσμεύσεων και τη συνολική ατμόσφαιρα όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές. Οι Shumakova et al. (2023) έχουν συμβάλει σημαντικά σε αυτόν τον τομέα τυποποιώντας μια έρευνα που μετρά το κλίμα της τάξης σε διάφορες πτυχές, όπως η βοήθεια των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις με ομοτίμους, που αποτελούν κεντρικά στοιχεία του συναισθηματικού κλίματος.

Η ανάπτυξη και επικύρωση κλιμάκων για τη μέτρηση της συναισθηματικής εργασίας των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση και τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ικανότητας (Ma, 2023). Η κλίμακα Στρατηγικής Συναισθηματικής Εργασίας των Δασκάλων στις τάξεις (TELSC), επικεντρώνεται σε στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη ρύθμιση των συναισθημάτων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Esra, 2021). Η ουσιαστικότητα της ανάπτυξης και της επικύρωσης τέτοιων εργαλείων διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην κατανόηση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, επηρεάζοντας έτσι άμεσα τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την κοινωνική ικανότητα (Shumakova et.al., 2023).

Οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν μέτριο βαθμό σύνδεσης με τη συνολική σχολική ατμόσφαιρα, τους συνομηλίκους τους και τους μαθητές, όπως αντικατοπτρίζεται στις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης τους, έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν σημαντικά τη διαχείριση της τάξης (Alonso-Tapia & Nieto 2019).

Επιστημονικές έρευνες που εστιάζουν στην ευημερία των εκπαιδευτικών έχουν αναγνωρίσει την εργασιακή ικανοποίηση ως βασικό στοιχείο της συνολικής ευημερίας και της ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών, ασκώντας επιρροή τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους σφαίρα. (Sirait et.al., 2024).

Η διαχείριση λοιπόν της συναισθηματικής εργασίας (EL) σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την επίδραση της συναισθηματικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη, η οποία με τη σειρά της έχει σημαντικό αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την ψυχική υγεία των εμπλεκομένων.

2. Στόχος

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση στοχεύει να διερευνήσει τη σχέση της συναισθηματικής εργασίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και πώς αυτή η σχέση επηρεάζει το συναισθηματικό κλίμα και την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών της τάξης.

3. Μέθοδος της έρευνας

Η μελέτη αυτή αναφέρεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών, άρθρων, περιοδικών, τα οποία προέκυψαν από μηχανές αναζήτησης και βάσεις δεδομένων επιστημονικών κειμένων (Google Scholar, Elsevier-ScienceDirect, PsycINFO, ERIC) χρησιμοποιώντας τις προαναφερόμενες, στην περίληψη της μελέτης, λέξεις κλειδιά. Η χρονολογία διεξαγωγής των ερευνών εκτείνεται από το 2019 έως το 2024. Από την έρευνα των αποτελεσμάτων αποκλείστηκαν μελέτες που διεξήχθησαν πριν από το έτος 2019 και έρευνες που δεν αφορούσαν άμεσα τη συναισθηματική εργασία και τον παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο αριθμός των άρθρων που επιλέχτηκαν και ανταποκρινόταν στα κριτήρια μας ήταν δεκατέσσερα (14).

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Με βάση τα κριτήρια αποκλεισμού και την εξέταση του συναισθηματικού παράγοντα εργασίας (EL) αναπτύχθηκαν συνολικά επτά έρευνες (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 1) από δημοσιευμένα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά. Μεταξύ αυτών των μελετών, τρεις πραγματοποιήθηκαν στην Κίνα, δύο στην Τουρκία, μία στην Ολλανδία και μία στον Καναδά. Η κυρίαρχη φύση αυτών των ερευνών είναι ποσοτική, με τέσσερις έρευνες να είναι συγχρονικές και δύο διαχρονικές (Wang et. al. 2021. Ruiter et.al. 2021), ενώ μία υιοθετεί μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση (Alev, 2019), (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 1). Επιπλέον επτά (7) ποσοτικά άρθρα επιλέχτηκαν με εστίαση στον παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης (EI) και της επίδρασής της στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Το ένα από αυτά συνδύασε ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Οι έρευνες που αναπτύχθηκαν με βάση την (EI), διεξήχθησαν στη Ρωσία, Ιταλία, Ινδονησία, Πακιστάν, Αλγερία, Πολωνία, ενώ μια έρευνα δεν αναφέρει τον τόπο διεξαγωγής της (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 2).

4.1 Συναισθηματική εργασία (EL)

Στην πρώτο μέρος της ενότητας αναφερόμαστε συγκεκριμένα σε εκείνες τις έρευνες που εξετάζουν την (EL). Δύο από τις μελέτες επικεντρώθηκαν στις κλίμακες μέτρησης της (EL), (Ma et.al. 2023, Li & Liu 2021). Οι ερευνητές Ma et.al. (2023) επινόησαν και επικύρωσαν την κλίμακα στρατηγικής συναισθηματικής εργασίας των εκπαιδευτικών στις αίθουσες διδασκαλίας (TELSC) για την αξιολόγηση της ρύθμισης των συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τα πρότυπα δεοντολογίας στην τάξη. Η διαδικασία επικύρωσης επιβεβαίωσε τη σύνθεση της κλίμακας των δεκαεπτά συστατικών και την κατηγοριοποίηση σε τέσσερις διαστάσεις: επιφανειακή δράση, βαθιά δράση, έκφραση φυσικών συναισθημάτων και τερματισμός συναισθημάτων. Η κλίμακα αυτή επικυρώθηκε ως αποτελεσματικό μέσο για τη μέτρηση της συναισθηματικής διαχείρισης εργασίας των εκπαιδευτικών στις τάξεις και αποφάνθηκε ότι μια καλή στρατηγική διαχείρισης της (EL) είναι η παύση των συναισθημάτων.

Η μελέτη των Li & Liu (2021) επιβεβαίωσε ένα τετραδιάστατο πλαίσιο τακτικών συναισθηματικής εργασίας που παρατηρήθηκε σε αρχάριους εκπαιδευτικούς EFL, το οποίο περιλαμβάνει επιφανειακή δράση, βαθιά δράση, θετική συναίνεση και αρνητική συναίνεση, επιδεικνύοντας ισχυρή συνέπεια και προαιρετική εγκυρότητα. Οι Κινέζοι αρχάριοι εκπαιδευτικοί EFL παρουσίασαν υψηλά επίπεδα θετικής συμφωνίας και συμμετείχαν σε βαθιές ενέργειες. Αυτή η μελέτη προσφέρει πολύτιμες προοπτικές για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη και πρόοδο των εκπαιδευτικών EFL.

Οι Ma et.al. (2023) έστρεψαν την προσοχή τους στη συναισθηματική εργασία των εκπαιδευτικών σε περιβάλλοντα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διερεύνησαν τις συσχετίσεις μεταξύ στρατηγικών συναισθηματικής εργασίας, κανόνων που σχετίζονται με την έκφραση, τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά, τα συναισθήματα εξάντλησης και τη συναισθηματική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η βαθιά δράση και τα φυσικά αισθήματα συμβάλλουν σε ένα θετικό συναισθηματικό κλίμα μέσα στην τάξη, ενώ η επιφανειακή συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση και αρνητική συναισθηματική ατμόσφαιρα.

Ο Tore (2021) με ένα περιγραφικό μοντέλο έρευνας συλλογής δεδομένων αναφέρει ότι η βαθιά δράση βοηθάει στην οργάνωση και την ικανοποίηση των μαθητών. Όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς συμπεραίνει ότι το συνολικό επίπεδο συναισθηματικής εργασιακής συμπεριφοράς των διδασκόντων ήταν μέτριο. Οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν υψηλότερα επίπεδα γνήσιων συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Οι άνδρες δάσκαλοι παρουσιάζουν βαθύτερες συμπεριφορές υποκριτικής σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Κατά τον Alev (2019) οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν συναισθηματικές εργασιακές συμπεριφορές μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επέδειξαν ποικίλες συναισθηματικές εκφράσεις ανάλογα με το πλαίσιο και με συγκεκριμένα άτομα. Συμπέρανε ότι η παροχή κατάρτισης στη ρύθμιση των συναισθημάτων, μπορεί να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική μετάδοση των συναισθημάτων τους.

Με βάση την έρευνα του Ruiter (2021) οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αυθεντικά συναισθήματα μέσα στις στενές σχέσεις, ενώ εμφανίζουν λιγότερα συναισθήματα σε αμφιλεγόμενες σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί προσποιούνται ή έχουν την τάση να κρύβουν τα συναισθήματά τους. Στις αλληλεξαρτώμενες σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κρύβουν αρνητικά συναισθήματα ως μέρος των συναισθηματικών εργασιακών στρατηγικών τους για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη δυναμική της τάξης. Η καταστολή των δυσμενών συναισθημάτων όπως η οργή και η ανησυχία μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες όπως αυξημένη εξουθένωση και μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα των Wang et.al. (2021) η ικανοποίηση από την εργασία και η συναισθηματική εξάντληση επηρεάζουν σημαντικά τις συναισθηματικές στρατηγικές εργασίας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των μαθητών προβλέπουν τις συναισθηματικές στρατηγικές εργασίας.

4.2 Βασικά ευρήματα των ερευνών της ανασκόπησης (EL)

Οι έρευνες που επικεντρώθηκαν στη δημιουργία κλιμάκων μέτρησης της (EL), Wen et.al. (2023) και Li & Liu (2021) αναφέρονται και οι δύο στην αξιολόγηση των προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών στον χειρισμό συναισθημάτων μέσα σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Και οι δύο έρευνες παρουσιάζουν ισχυρούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Προσανατολίζονται στη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, την προώθηση της συναισθηματικής δέσμευσης, την ενίσχυση των εκπαιδευτικών προτύπων και την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, αξιολογώντας τις συναισθηματικές τακτικές εργασίας.

Ο Tore (2021) αναφέρει ότι η βαθιά δράση βοηθάει στην οργάνωση και την ικανοποίηση των μαθητών. Κατά τους Wen et.al. (2023) οι στρατηγικές συνδέονται με τη συναισθηματική εξάντληση, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, επηρεάζοντας έτσι τον τερματισμό των συναισθημάτων, γεγονός το οποίο αποτελεί συστατικό της συναισθηματικής εργασίας των εκπαιδευτικών που ενισχύει την αποτελεσματική παιδαγωγική.

Στη μελέτη που διεξήχθη από τους Wang et al. (2021), διαπιστώθηκε επίσης ότι η ικανοποίηση από την εργασία και η συναισθηματική εξάντληση παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση συναισθηματικών στρατηγικών εργασίας. Με βάση όμως και τη μελέτη που διεξήγαγε ο Ruiter (2021) ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο παράγοντας ανάπτυξης και διαμόρφωσης γνήσιων σχέσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν γνήσια συναισθήματα σε στενές σχέσεις, αλλά επιδεικνύουν μειωμένο εύρος συναισθημάτων σε αμφιλεγόμενες σχέσεις. Μέσα σε αλληλεξαρτώμενες σχέσεις, οι δάσκαλοι μπορεί να προσποιούνται ή να τείνουν να κρύβουν τα συναισθήματά τους.

Οι Li & Liu (2021), συμπεραίνουν ότι οι συναισθηματικές εργασιακές στρατηγικές είναι ζωτικής σημασίας για τη βιώσιμη ανάπτυξη στη διδασκαλία. Επιπλέον κατά τους Wang et.al. (2021), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών είναι ενδεικτικές των στρατηγικών που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Οι Li & Liu (2021) προτείνουν την ενίσχυση της συναισθηματικής ικανότητας, παρέχοντας ένα άνετο εργασιακό περιβάλλον. Ομοίως κατά τον Alev (2019), η παροχή οδηγιών για τη ρύθμιση των συναισθημάτων μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους.

4.3 Συναισθηματική νοημοσύνη (EI)

Η συναισθηματική ατμόσφαιρα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίδραση της ακαδημαϊκής απόδοσης, της ικανοποίησης και της ψυχικής υγείας. Το κλίμα του σχολείου και της τάξης σχετίζεται με τη σχεσιακή δυναμική και τις δεσμεύσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων. (Shumakova, 2023).

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης της τάξης στο κλίμα του σχολικού οργανισμού είναι άμεση. Μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή επηρεάζεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη του

εκπαιδευτικού, τη διαχείριση της τάξης και το συνολικό κλίμα της σχολικής οργάνωσης (Sari, & Hanafi, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη συναισθηματική νοημοσύνη στις παιδαγωγικές πρακτικές τους και στην καλλιέργεια ουσιαστικών συνδέσεων με τους μαθητές τους. Η γνωστική ικανότητα των μαθητών βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ρυθμίζουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους. Σε περιόδους απρόβλεπτων προκλήσεων, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την αυτορρύθμιση και τη συναισθηματική εκφραστικότητα (Packard, 2022).

Οι Bottaccioli et.al. (2023) εξέτασαν τον αντίκτυπο της συναισθηματικής εκπαίδευσης στη συναισθηματική ικανότητα και ευημερία των παιδιών. Τα ευρήματα αποκάλυψαν μια αξιοσημείωτη βελτίωση στις ικανότητες αντιμετώπισης και τη συναισθηματική επάρκεια των παιδιών. Η πρωτοβουλία συναισθηματικής μάθησης οδήγησε σε μείωση των επιπέδων κορτιζόλης των σιελογόνων μεταξύ των παιδιών. Έδειξε αποτελεσματική διαχείριση διαπροσωπικών ικανοτήτων και αντιδράσεων στρες μέσω συναισθηματικής εκπαίδευσης.

Στην έρευνα της Ebrahima (2022) γίνονται προτάσεις για το πρόγραμμα σπουδών, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή των γονέων και την εφαρμογή τακτικών σε όλο το σχολείο, προκειμένου να επιτευχθεί ενίσχυση της συναισθηματικής μάθησης στα δημοτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Στο άρθρο της Góralska (2022) εξετάζεται η συσχέτιση μεταξύ των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής εργασίας μέσω μιας θεωρητικής ανάλυσης και έρευνας στο πλαίσιο συναισθηματικής εργασίας, με έμφαση στην έννοια των «συναισθηματικών οικονομιών». Της αλληλεπίδρασης δηλαδή των συναισθημάτων, των συμπεριφορών και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Η συναισθηματική οικονομία είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους σφαίρα. Λειτουργεί ως μηχανισμός αυτοεξέλιξης και ενδοσκόπησης, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους στο ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Στο άρθρο των Jam et.al. (2023) η μελέτη επικεντρώνεται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης του στρες μεταξύ των μαθητών γυμνασίου. Διερευνά διάφορες προσεγγίσεις για τη διαχείριση των τάξεων και τις επιπτώσεις τους στις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών. Η κύρια εστίαση έγκειται στον μετριασμό της συναισθηματικής δυσφορίας και των επιπέδων άγχους ενισχύοντας την κατανόηση των εκπαιδευτικών.

4.4 Βασικά ευρήματα των ερευνών ανασκόπησης (ΕΙ)

Η μελέτη που διεξήγαγε η Góralska (2022) εμβαθύνει στη σχέση μεταξύ των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και των επαγγελματικών τους προσπαθειών. Επίσης και κατά τον Packard (2022), οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη συναισθηματική νοημοσύνη στις παιδαγωγικές τους μεθόδους και στην ανάπτυξη σημαντικών σχέσεων με τους μαθητές τους. Στην έρευνα της Shumakova (2023) αναφέρεται ότι η ατμόσφαιρα του σχολείου και της τάξης είναι συνυφασμένη με διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, αλλά και τις συνδέσεις που σχηματίζονται μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και συμμαθητών. Αυτή η αλληλεπίδραση κατά τη Góralska (2022), περιλαμβάνει συναισθήματα, συμπεριφορές και ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η «συναισθηματική οικονομία» επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μάλιστα στην έρευνα των Jam et.al. (2023) οι μαθητές επέδειξαν υψηλή επάρκεια στη συναισθηματική νοημοσύνη σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι Bottaccioli et.al. (2023) οι οποίοι εξέτασαν την συνέπεια της συναισθηματικής εκπαίδευσης στη συναισθηματική ικανότητα και ψυχική υγεία των παιδιών κατέληξε στο συμπέρασμα μιας αξιοσημείωτης βελτίωσης στις ικανότητες αντιμετώπισης ψυχοφθόρων καταστάσεων, αλλά και της συναισθηματικής ικανότητας των παιδιών. Στη μελέτη που διεξήγαγε η Ebrahima (2022), προτείνονται συστάσεις σχετικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή των γονέων και την υιοθέτηση στρατηγικών σε όλο το σχολείο που στοχεύουν στην ενίσχυση της συναισθηματικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το κλίμα του σχολείου και της τάξης είναι διασυνδεδεμένο με διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και τις συνδέσεις που σχηματίζονται μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και συμμαθητών (Shumakova, 2023). Μπορεί να συναχθεί ότι η δυναμική της εμπλοκής δασκάλου-μαθητή επηρεάζεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη του δασκάλου, τη διαχείριση της τάξης, καθώς και το ευρύτερο περιβάλλον εντός του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Sari, & Hanafi, 2022).

Συζήτηση

5.1 Περιορισμοί των ερευνών

Από τις έρευνες που μελετήσαμε Alev (2019), Bottaccioli (2023), Ebrahima (2022), Jam (2023), Li & Liu (2021), Ma et.al. (2023) στην οποία χρησιμοποίησαν Στατιστικό Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (SEM) με το λογισμικό AMOS, Sari & Hanafi (2022), Shumakova (2023), Tore (2021), Zafar (2023), ως προς τη μεθοδολογία τους και τη συλλογή δεδομένων έδειξαν ιδιαίτερα αξιόπιστες.

Οι υπόλοιπες έρευνες που εξετάστηκαν υπόκεινται σε περιορισμούς. Η μελέτη των Wang et.al. (2021) περιορίζεται από δύο ερευνητικές φάσεις, αποδίδοντας αποτελέσματα με χρονική καθυστέρηση. Η μεθοδολογία βασίστηκε αποκλειστικά σε αυτοαναφερόμενες αξιολογήσεις από εκπαιδευτικούς. Υπάρχει ανάγκη και για ερευνητικές προσπάθειες σε πραγματικό χρόνο για την ενίσχυση της κατανόησης. Στην έρευνα των Ruiter et.al. (2021) η εστίαση έγκειται κυρίως στα αρνητικά συναισθήματα, με ελάχιστη έως καθόλου εκτίμηση για θετικές συναισθηματικές εμπειρίες, αλλά και σε αναφορές μαθητών. Στη μελέτη της Góralska (2022) δεν αναφέρονται ρητά τυχόν περιορισμοί της έρευνας που διεξάγεται σχετικά με τη συναισθηματική εργασία του δασκάλου και τον αντίκτυπό της στην υποκειμενικότητα. Αναφέρεται όμως η απουσία συγκεκριμένων παραδειγμάτων για την αποσαφήνιση των θεωρητικών αρχών. Στην έρευνα των Ma et.al. (2023) για την κλίμακα (TELSC) η εγγενής φύση αυτοαναφοράς της κλίμακας έχει τη δυνατότητα να εισαγάγει μεροληψία απόκρισης και να αυξήσει επιπτώσεις που σχετίζονται με την κοινωνική επιθυμία. Η έρευνα δεν διερεύνησε πιθανές πολιτιστικές ή περιφερειακές διακυμάνσεις στις στρατηγικές συναισθηματικής εργασίας που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς, οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν την εφαρμογή της κλίμακας σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Στην έρευνα της η Packard (2022). δεν εξέτασε εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει εκπαίδευση συναισθηματικής νοημοσύνης στο παρελθόν προκειμένου να επικεντρωθούν στην εξέταση της επιρροής της συναισθηματικής νοημοσύνης στις εκπαιδευτικές στρατηγικές.

5.2 Συμπεράσματα

Η συναισθηματική εργασία στον τομέα της διδασκαλίας συμπεριλαμβάνει την προσπάθεια, τη ρύθμιση και τον έλεγχο των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών που επενδύονται στη δουλειά τους, στις αλληλεπιδράσεις τους με μαθητές, συναδέλφους και γονείς Ruiter (2021), Wang et.al. (2021). Η ευημερία των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζει το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί Wilson & Brady (2022). Η εργασιακή ικανοποίηση επιδρά στην ποιότητα της διδασκαλίας και την παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης (Sirait et.al., 2024).

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχική ενδυνάμωση θα πρέπει να ενισχυθούν με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Li & Liu 2021. Alev 2019). Η ενδυνάμωση της διαχείρισης της συναισθηματικής εργασίας μέσα από την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, επιφέρει αλλαγές ως προς την επιλογή στρατηγικών βαθιάς δράσης, οι οποίες βελτιώνουν την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών και των μαθητών και περιορίζουν την ψυχική τους εξουθένωση (Packard, 2022). Ένας ψυχικά ενδυναμωμένος εκπαιδευτικός θα διαχειρίζεται καλύτερα τα προβλήματα και τις συγκρούσεις μέσα στην τάξη. Θα ενισχύει τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και θα δημιουργεί ένα καλύτερο παιδαγωγικό κλίμα προς όφελος της ακαδημαϊκής τους εξέλιξης. Οι Wang et.al. (2021) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασχοληθούν με συναισθηματική εργασία μέσω της καταστολής των αρνητικών συναισθημάτων, της έκφρασης θετικών συναισθημάτων ή της χρήσης συγκεκριμένων συναισθηματικών εκφράσεων για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών και της διαχείρισης της τάξης. Όπως επισήμανε και η Góralska

(2022) στην έρευνα της η διάδραση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επηρεάζει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Οι Bottaccioli et.al. (2023) επισημαίνουν τη σημασία της συναισθηματικής εκπαίδευσης και στους μαθητές έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν ψυχοφθόρες καταστάσεις. Οι Erasmus et.al. (2022) αναφέρουν ότι το κλίμα της τάξης επηρεάζει σημαντικά τα επίπεδα αφοσίωσης των μαθητών, όπως αποδεικνύεται από τα θετικά συναισθήματα ικανοποίησης, σύνδεσης και σεβασμού που παρατηρούνται σε τέτοια περιβάλλοντα. Οι διαφορές στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ των παιδιών μπορούν να αποδοθούν στις ποικίλες ατμόσφαιρες εντός των τάξεων.

Οι απόψεις των ερευνών με όποιες διαφορές είχαν στην εστίασή τους, ήταν συγκλίνουσες. Τα αποτελέσματά τους κατέδειξαν την ανάγκη περεταίρω μελέτης και ανάπτυξης προγραμμάτων ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης εκπαιδευτικών και μαθητών, την επιλογή κατάλληλων στρατηγικών διαχείρισης και θετικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.3 Συνεισφορά της παρούσας έρευνας

Η αναγκαιότητα βαθύτερης κατανόησης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, της συναισθηματικής εργασίας και της επιλογής των κατάλληλων στρατηγικών ρύθμισης της διαχείρισής της, είναι σημαντική. Η ψυχική και συναισθηματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών προκαλεί αντίκτυπο στο συναισθηματικό κλίμα της τάξης, στη διδασκαλία και τη μάθηση και χρειάζεται περεταίρω έρευνα στον ελληνικό χώρο.

Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής αυτής ανασκόπησης θα συμβάλλουν στην ανάγκη ανάδειξης της κατάλληλης επιλογής και χρησιμοποίησης των στρατηγικών της διαχείρισης της συναισθηματικής εργασίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θα συνεργήσουν στην κατανόηση της ανάγκης για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω προγραμμάτων και θα επιδράσουν ευνοϊκά στην κατανόηση της επίδρασής της στην ευημερία των εμπλεκομένων, στο συναισθηματικό κλίμα της τάξης και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Alonso-Tapia, J., & Nieto, C. (2019). Classroom emotional climate: Nature, measurement, effects and implications for education. Revista de Psicodidáctica (English ed.), 24(2), 79-87.

Bottaccioli, A. G., Mariani, U., Schiralli, R., Mari, M. G., Pontani, M., Bologna, M., ... & Bottaccioli, F. (2023). Empathy at school project: Effects of didactics of emotions® on emotional competence, cortisol secretion and inflammatory profile in primary school children. A controlled longitudinal psychobiological study. Comprehensive psychoneuroendocrinology, 14, 100183.

De Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M., & Koomen, H. M. (2021). Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher–student relationship quality. Teaching and Teacher Education, 107, 103467.

Ebrahima, S. (2022). Emotional education in the primary school Field study on a group of primary schools in Guelma tow. International Journal of Education and Learning Research, 5(2), 98-115.

Erasmus, S., van Eeden, R., & Ferns, I. (2022). Classroom factors that contribute to emotional intelligence in the case of primary school learners. South African Journal of Childhood Education, 12(1), 1072.

Töre, Esra. (2021). Investigation of emotional labor in teaching. International Journal of Psychology and Educational Studies, 8(3), 51-62. Góralska, R. (2022). The (un) expected consequences of the teacher's (emotional) labor. Inspirations from politically and critically oriented affect theories. Studies on the Theory of Education, 13(2 (39)), 119-131.

Jam, Muhammad, Zafar., Muhammad, Saleem, Akhtar. (2023). Emotional Intelligence and Anxiety Handling in Secondary Grade Students by Classroom Managerial Style. Academy of education and social sciences review, 3(1):22-31. doi: 10.48112/aessr.v 3i1.399

Ma, P., Yu, J., Qiao, Y., & Zhang, L. (2023). Developing and validating a scale to measure teachers' emotional labor strategy in classrooms. Social Psychology of Education, 26(3), 557-577.

Ma, P., Zhang, L., Dong, H., & Yu, J. (2023). The relationships between teachers' emotional labor and display rules, trait emotions, exhaustion, and classroom emotional climate. Frontiers in Psychology, 14, 957856.

Packard, Amanda. (2022). Managing emotions. doi:10.17760/d20412901

Ryota, Tsukawaki., Tomoya, Imura., Nanae, Kojima., Yoshiya, Furukawa., Katsuhiro, Ito. (2020). The association between teachers' use of humor and the overall atmosphere of the classroom: An investigation focusing on students in primary and secondary education. Humor: International Journal of Humor Research, 33(3):405-421. doi: 10.1515/HUMOR-2019-0021

Sari, E., & Hanafi, I. (2022). Teacher's Emotional Intelligence, Class Management, and School Organizational Climate on Interaction Behavior Among Teachers and Students. Journal of Social Science (2720-9938), 3(4).

Shumakova, N. B., Shcheblanova, E. I., & Sorokova, M. (2023). Classroom Climate"-Standardization of the Russian Version of the Modified Questionnaire "School Climate. Psychology. Journal of Higher School of Economics, 20(2), 231-256.

Sirait, J. E., Marbun, P., & Hardori, J. (2024). Pengetahuan dan Keterampilan Teknis sebagai Fondasi bagi Guru Kristen: Studi Kasus di Desa Parbotihan. SIKIP: Jurnal Pendidikan Agama Kristen, 5(1).

Suero, S. F., Ahumada, N. V., & Espínola, C. F. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (42), 434-442.

Wilson, E., & Brady, J. (2022). Well-being of schoolteachers. In Applied Positive School Psychology (pp. 220-231). Routledge.

Zafar, J. M., & Akhtar, M. S. (2023). Emotional Intelligence and Anxiety Handling in Secondary Grade Students by Classroom Managerial Style. Academy of Education and Social Sciences Review, 3(1), 22-31.

Παράρτημα

Πίνακας 1. Emotional labor (EL)

Έρευνα	Έτος	Είδος	Χώρα	Συμμετέχοντες	Εργαλεία
Ma et.al	2023	Ποσοτική	Κίνα	496 Καθηγητές	SEM AMOS
Ma et.al	2023	Ποσοτική	Κίνα	491 Καθηγητές	TELSC
Li & Liu	2021	Ποσοτική	Κίνα	484 Καθηγητές	ELSS
Alev	2019	Ποσοτική	Τουρκία	15 Δάσκαλοι	Περιγραφική Ανάλυση
Töre	2019	Ποσοτική	Τουρκία	556 Δάσκαλοι	SPSS 23.0
Ruiter et.al.	2019	Ποσοτική	Ολλανδία	37 Δάσκαλοι	Ερωτηματολόγια
Wang et.al.	2019	Ποσοτική	Καναδάς	1086 Δάσκαλοι & Καθηγητές	SEM

Πίνακας 2. Emotional Intelligence (EI)

Έρευνα	Έτος	Είδος	Χώρα	Συμμετέχοντες	Εργαλεία
Sumakova et.al.	2023	Ποσοτική	Ρωσία	2543 μαθητές	PSAT
Sari & Hanafi	2022	Ποσοτική	Ινδονησία	105 Δάσκαλοι & Μαθητές	Ανάλυση διαδρομής
Packard	2022	Ποσοτική	Δεν αναφέρεται	4 καθηγητές	Trait TEIque−SF
Bottaccioli	2023	Ποσοτική	Ιταλία	81 μαθητές	TEC
Embrahima	2022	Ποσοτική & Ποιοτική	Αλγερία	Δάσκαλοι & Μαθητές	Μελέτη Πεδίου
Góralska	2022	Ποσοτική	Πολωνία	Δάσκαλοι	SPSS 22.0
Jam et.al.	2023	Ποσοτική	Καζακστάν	250 Μαθητές	Ερωτηματολόγιο

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σταμάτη Ελένη
Διευθύντρια 14ου Δημοτικού Σχολείου Καρδίτσας
Δρ Ζαχαρής Κωνσταντίνος
Σύμβουλος Πληροφορικής – Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική πρόταση διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε μαθητές προσχολικής αγωγής και πρώτων τάξεων Δημοτικού σχολείου. Η ενσυναίσθηση, ως η ικανότητα κατανόησης και συμμετοχής στα συναισθήματα των άλλων, αποτελεί βασική δεξιότητα για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η μελέτη στοχεύει στη χαρτογράφηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, την εξερεύνηση των πρακτικών που εφαρμόζουν για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση αυτών των πρακτικών. Βασίζεται σε ποιοτική μεθοδολογία, με τη συλλογή δεδομένων μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Τα δεδομένα θα αναλυθούν μέσω θεματικής ανάλυσης, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη εικόνα των εμπειριών και των απόψεων των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα καταγράφουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως η ανάγκη για ενδυνάμωση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, η επαγγελματική εξουθένωση, ενώ θα υπογραμμίσουν τη σημασία της ενσυναίσθησης στην πρόληψη ανησυχητικών φαινομένων όπως ο εκφοβισμός και η επιθετικότητα. Η έρευνα έχει σημαντική θεωρητική και πρακτική αξία, καθώς μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών της πρώτης βαθμίδας. Επιπλέον εντάσσεται στο πνεύμα προώθησης μιας πιο ευαίσθητης και συμπεριληπτικής κοινωνίας, ενισχύοντας την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση, ως βασική δεξιότητα, στα πρώιμα στάδια της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, πρώιμη παιδική ηλικία, συναισθηματική ανάπτυξη, αυτορρύθμιση, αυτογνωσία

1. Εισαγωγή

Η ενσυναίσθηση (empathy), η ικανότητα κατανόησης και συμμετοχής στα συναισθήματα των άλλων, αποτελεί βασική δεξιότητα για την ομαλή κοινωνική ένταξη και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η καλλιέργειά της, με την καθοδήγηση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, συμβάλλει στην δημιουργία ενός κόσμου με αυξημένη ενσυναίσθηση, κατανόηση και αλληλεγγύη (Gordon, 2009).

Η εργασία παρουσιάζει αρχικά εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου εστιάζει στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης στην σχολική επίδοση και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Εντοπίζει κυρίως σε μελέτες που διεξήχθησαν με παιδιά δημοτικού σχολείου και παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια προχωρά στην υλοποίηση και ανάλυση της ποιοτικής έρευνας. Τέλος διατυπώνει τα συμπεράσματα που προέκυψαν καθώς και χρήσιμες προτάσεις - συμβουλές

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση & ορισμοί

"Η ενσυναίσθηση είναι η φανταστική συμμετοχή στην εμπειρία ενός άλλου ατόμου, συμπεριλαμβανομένων των συναισθηματικών και πνευματικών διαστάσεων, με τη φαντασία της προοπτικής και όχι με την ανάληψη της θέσης του ατόμου" (Bennett, 1998). Ορίζεται ως η ικανότητα

κατανόησης και συμμετοχής στα συναισθήματα των άλλων. Αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα για την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς ενισχύει την κοινωνική τους αλληλεπίδραση, την δημιουργία υγιών σχέσεων και την αποτελεσματική διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων (Πελεγρίνης, 2002).

Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στα παιδιά να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους με ουσιαστικό τρόπο, καλλιεργώντας κατανόηση, αποδοχή και ενσυναίσθηση, στοιχεία απαραίτητα για την δημιουργία και διατήρηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Decety and Jackson, 2004). Η ικανότητα τοποθέτησης στη θέση του άλλου, ευαισθητοποιεί τα παιδιά απέναντι στα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, καλλιεργώντας συμπόνια, αλτρουισμό και την τάση για προσφορά βοήθειας προς το συνάνθρωπο (Batson et al., 1991). Η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό εργαλείο για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων. Κατανοώντας τα συναισθήματα και τις οπτικές γωνίες των άλλων, τα παιδιά μπορούν να επιλύουν διαφωνίες με ειρηνικό τρόπο, μέσω διαλόγου και αμοιβαίου σεβασμού (De Wied, Branje & Meeus, 2007).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά είναι καθοριστικός. Η υιοθέτηση μίας θετικής και υποστηρικτικής στάσης, σε συνδυασμό με την υλοποίηση δραστηριοτήτων μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτής της ζωτικής δεξιότητας στα παιδιά, χαρίζοντάς τους τα εφόδια που χρειάζονται για να γίνουν υγιή, ευτυχισμένα και συνειδητοποιημένα μέλη της κοινωνίας (Zins, 2004). Για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει διάφορες δραστηριότητες. Η συζήτηση υποθετικών σεναρίων, η ανάγνωση βιβλίων και η παρακολούθηση ταινιών με διαφορετικούς πολιτισμούς και εμπειρίες, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα.

Σύμφωνα με μελέτες όπως του Herut et al. (2024), πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αυτορρύθμιση, η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση και τα κίνητρα, επηρεάζουν θετικά τις σχολικές επιδόσεις. Η ενσυναίσθηση, ως βασικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Στην πρώιμη παιδική ηλικία, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Το μοντέλο εκμάθησης παραμυθιών που ανέπτυξαν οι Rangkuti & Sukmawarti (2017) αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, η έρευνα των Rui et al. (2021) υπογραμμίζει τη ρυθμιστική επίδραση της ενσυναίσθησης στις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, προωθώντας θετικές συμπεριφορές όπως ο διαμοιρασμός.

Η κατανόηση των διαφορετικών προφίλ ενσυναίσθησης, όπως επισημαίνει η έρευνα των Simon & Nader-Grosbois (2021), είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική υποστήριξη της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Επιπρόσθετα, η μελέτη των Simone Roerig et al. (2023) εξετάζει το σύνθετο πλαίσιο στο οποίο η ενσυναίσθηση των παιδιών εκδηλώνεται σε θετικές συμπεριφορές, τονίζοντας τη σημασία των συγκυριακών παραγόντων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Yu-hui, A. & Zhou (2023), η οποία διερευνά τη σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και επιθετικότητας στην πρώιμη παιδική ηλικία. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση της ενσυναίσθησης μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς.

Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, η μελέτη των Muzakkir et al. (2022) εστιάζει στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα διαμόρφωσης χαρακτήρα στα δημοτικά σχολεία, ενώ η έρευνα των Xiang et al. (2022) εξετάζει την επίδραση των σχέσεων μαθητών-δασκάλων, με τη συναισθηματική νοημοσύνη να διαδραματίζει ρόλο διαμεσολαβητή.

3. Σκοπός και στόχοι

Η καλλιέργεια ενσυναίσθησης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Γεωργιτσανάκου και Χαριτάκη, 2019). Η παρούσα ερευνητική πρόταση στοχεύει στην διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με καλές πρακτικές καλλιέργειας ενσυναίσθησης σε μαθητές προσχολικής αγωγής και πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου.

Οι επιμέρους στόχοι της μελέτης είναι:

- Η χαρτογράφηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την έννοια της ενσυναίσθησης και τη σημασία της για την ανάπτυξη των παιδιών.

- Η εξερεύνηση των καλών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στους μαθητές.
- Η διατύπωση προτάσεων για βελτίωση και ενίσχυση των πρακτικών καλλιέργειας ενσυναίσθηση και ενσωμάτωσής τους στα αναλυτικά προγράμματα.

Η έρευνα αναμένεται να έχει ουσιαστική συμβολή στην κατανόηση και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά. Ακολουθώντας μια ολιστική προσέγγιση, καταγράφει τις εμπειρίες των συμμετεχόντων με αφηγηματικό τρόπο, αφιερώνοντας τον απαραίτητο χρόνο για τη συγκέντρωση πλούσιων ερευνητικών δεδομένων (Creswell, 2011).

Σε επιστημονικό επίπεδο, θα συμβάλλει στην κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την έννοια της ενσυναίσθησης και τον ρόλο της στην ανάπτυξη των παιδιών. Αναμένεται να αποκαλύψει δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών στρατηγικών. Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματά της μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό και υλοποίηση αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι ευκταίο να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες και σχετικά εργαλεία αλλά και να συμβάλει στην πρόληψη φαινομένων όπως η επιθετικότητα, ο εκφοβισμός και η βία, δημιουργώντας ένα πιο ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον.

Συνοψίζοντας, η έρευνα προσφέρει ουσιαστικά στην κατανόηση και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές, με θετικές επιπτώσεις στην γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη καθώς και στην προώθηση μίας πιο ευαίσθητης και συμπονετικής κοινωνίας.

4. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί την ποιοτική προσέγγιση. Η φύση του θέματος σαφώς ευνοεί την επιλογή αυτή (Ιωσηφίδης, 2008). Η ποιοτική έρευνα προσφέρει μια πλούσια και λεπτομερή κατανόηση των εμπειριών, σκέψεων και συναισθημάτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στους μαθητές. Μπορεί να εξερευνήσει διάφορες προσεγγίσεις και στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, να εντοπίσει αποτελεσματικές πρακτικές και να συμβάλει στην ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα ποιοτικά ευρήματα συμβάλουν στην κατανόηση του πώς η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται στους μαθητές και πώς επηρεάζεται από το σχολικό περιβάλλον.

Η επιλογή του κατάλληλου δείγματος είναι καθοριστικής σημασίας για την αξιοπιστία και την ισχύ των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας. Η επιλογή του δείγματος αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού καθώς επηρεάζει τόσο την ποιότητα των δεδομένων όσο και τα εξαγόμενα συμπεράσματα (Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Το δείγμα εδώ αποτελείται από 11 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε 3 διαφορετικές σχολικές μονάδες αστικής περιοχής. Από αυτούς οι 7 είναι νηπιαγωγοί, οι 4 δάσκαλοι διαφόρων τάξεων δημοτικού σχολείου. Ο αριθμός των συμμετεχόντων θεωρείται ικανοποιητικός για τη εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία, ενώ ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (ισοκατανομή φύλου, διδακτική εμπειρία, αυξημένα τυπικά προσόντα, συμμετοχή σε σχετικά προγράμματα).

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ατομικής, ημιδομημένης συνέντευξης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προς τους συμμετέχοντες, εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρει κατά τη διεξαγωγή της και της αμεσότητας και της εξοικείωσης που αισθάνεται ο συνεντευξιαζόμενος (King, 1998). Με αυτό δίδεται η δυνατότητα στον ερευνητή να συνδυάζει ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις οι οποίες ακολουθούνται από την αιτιολόγηση του σκεπτικού και την απάντηση στο «πως» και «γιατί» (Adams, 2015), ενώ στους συμμετέχοντες η ελευθερία να εκφράσουν τις απόψεις τους. Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων αποτελούν σύνθετο και απαιτητικό έργο που απαιτεί συστηματική προετοιμασία. Ο συνεντευκτής πρέπει να είναι ικανός να προσαρμόζεται και να παίρνει αποφάσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η σειρά των ερωτήσεων ρυθμίζεται ανάλογα με τη ροή της συζήτησης ή τις απαντήσεις. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται οφείλει να είναι κατανοητή και ακριβής προκειμένου να αποφευχθούν παρερμηνείες. Η ημιδομημένη εις βάθος

συνέντευξη παρέχει περισσότερη ευελιξία και επιτρέπει την προσαρμογή των ερωτήσεων ανάλογα με τον συμμετέχοντα (Ίσαρη & Πουρκός, 2016).

Η διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε δια ζώσης σε απογευματινές ώρες σε χρονικό σημείο που διευκολύνθηκαν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί, μέσα σε διάστημα δύο μηνών. Για την καταγραφή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή μαγνητοφώνησης OBS. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για την αποκλειστική χρήση του υλικού για ερευνητικούς σκοπούς και την εμπιστευτικότητα χρήσης των δεδομένων.

Η διαδικασία θεματικής ανάλυσης πραγματοποιήθηκε σε διάφορα στάδια (Braun & Clarke, 2006). Αρχικά, έλαβε χώρα η απομαγνητοφώνηση και η γραπτή αποτύπωση των συνεντεύξεων. Η ερευνητική ομάδα επεξεργάστηκε τα δεδομένα, δίνοντας προσοχή σε λεπτομέρειες, κρατώντας σημειώσεις και καταγράφοντας σκέψεις και ερμηνείες. Επανεξέτασε κάθε συνέντευξη για να εντοπιστούν τυχόν παραλείψεις ή δυσκολίες κατά τη συλλογή δεδομένων. Ακολούθησε η κωδικοποίηση τμημάτων κειμένων με βάση αναδυόμενα χαρακτηριστικά (Ιωσηφίδης, 2008). Εγινε διάσπαση των δεδομένων σε μικρότερα νοηματοδοτούμενα τμήματα (κώδικες). Κάθε κώδικας αντιπροσωπεύει μια ξεχωριστή ιδέα ή έννοια. Οι κώδικες ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες, τις οποίες η ερευνητική ομάδα τροποποίησε και βελτίωσε διασφαλίζοντας την εσωτερική συνοχή και την ομοιογένεια των δεδομένων.

5. Ανάλυση δεδομένων

Από την ανάλυση του δείγματος προκύπτει ότι η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν, να σέβονται και να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων, με καλοσύνη και κατανόηση. Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο αυτό μεταφράζεται ως δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου τα παιδιά νιώθουν ελεύθερα να εκφραστούν και να αναπτύξουν αμοιβαία υποστήριξη. Η ενσυναίσθηση είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την οικοδόμηση υγιών σχέσεων, την αντιμετώπιση συγκρούσεων και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής συνείδησης των παιδιών. Χωρίς αυτήν, η γνώση θεωρείται ημιτελής, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ολόπλευρη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου και της σχολικής τάξης, η ενσυναίσθηση καλλιεργείται ως η ικανότητα των παιδιών να διασυνδέουν την ευτυχία τους με αυτή των άλλων, να αποφεύγουν την αυταπάτη της τελειότητας και να ενεργούν συμπονετικά. Επιπλέον, αναδεικνύεται ως συλλογική πρακτική που αφορά όλο το σχολικό οικοσύστημα, συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, γονέων και ευρύτερης κοινότητας. Σε αστικά και ημιαστικά περιβάλλοντα, όπου τα παιδιά αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα, η ενσυναίσθηση λειτουργεί ως γέφυρα κατανόησης και σεβασμού, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή στο σχολικό περιβάλλον.

Η ενσυναίσθηση στα παιδιά εκφράζεται διαφορετικά ανάλογα με την ηλικία. Στα μικρότερα, εκδηλώνεται μέσω απλών πράξεων, όπως η κοινή χρήση παιχνιδιών ή η παρηγοριά ενός φίλου που κλαίει. Στα μεγαλύτερα, γίνεται πιο πολύπλοκη και περιλαμβάνει την κατανόηση σύνθετων συναισθημάτων και καταστάσεων, όπως η διαχείριση συγκρούσεων ή η αναγνώριση της ανάγκης για ισορροπία στις σχέσεις. Για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές, όπως:

- Συζητήσεις κύκλου: Τα παιδιά μοιράζονται συναισθήματα και εμπειρίες, ενθαρρύνοντας την ακρόαση και την κατανόηση.
- Παιχνίδια ρόλων: Τα παιδιά αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους για να κατανοήσουν τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων.
- Βιβλία και ιστορίες: Χρησιμοποιούνται βιβλία που αναδεικνύουν θέματα ενσυναίσθησης, όπως "Το Δέντρο που έδινε" ή "Ο Μικρός Πρίγκηπας", για να συζητηθούν τα συναισθήματα των χαρακτήρων.
- Ομαδικές εργασίες: Συνεργατικές δραστηριότητες, όπως κατασκευή puzzle και δημιουργία κοινών έργων, προωθούν την κατανόηση και την υποστήριξη μεταξύ των μαθητών.

- Ψηφιακά εργαλεία: Εφαρμογές (ClassDojo) χρησιμοποιούνται για την ενθάρρυνση θετικών πράξεων και την εξοικείωση με συναισθήματα.
- Συναισθηματικοί πίνακες και ημερολόγια: Οπτικά εργαλεία για την αναγνώριση και καταγραφή συναισθημάτων, που βοηθούν στην παρακολούθηση προόδου.

Τα παιδιά ανταποκρίνονται διαφορετικά ανάλογα με το περιβάλλον και τις συνθήκες, αλλά παρουσιάζουν κοινά μοτίβα ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Μερικά παιδιά φαίνονται ντροπαλά ή δύσπιστα, ειδικά σε δραστηριότητες χωρίς βαθμολόγηση, αλλά με την επανάληψη και τη συστηματική εργασία ανοίγονται και εμπλέκονται περισσότερο. Παρατηρείται ότι γίνονται πιο προσεκτικά στα συναισθήματα των άλλων, πιο συνεργατικά και λιγότερο επιθετικά σε συγκρούσεις. Σε αστικά περιβάλλοντα, τα παιδιά τείνουν να είναι πιο ανεξάρτητα, αλλά αναπτύσσουν ισχυρές ομαδικές δεξιότητες, ενώ σε ημιαστικές κοινότητες, η ισχυρή οικογενειακή βάση ενισχύει τη συμμετοχή τους σε δράσεις αλληλεγγύης. Επιπλέον, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες όπως αυτά με αυτισμό, δείχνουν σημαντική πρόοδο στην ενσυναίσθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η αυθεντική ενσυναίσθηση και η αυτοσχέδια βοήθεια αποτελούν απόδειξη της θετικής εξέλιξης αυτών των δεξιοτήτων με την πάροδο του χρόνου.

6. Δυσκολίες στην εφαρμογή προγραμμάτων ενσυναίσθησης & συναισθηματικής αγωγής

Η ενσωμάτωση προγραμμάτων ενσυναίσθησης και συναισθηματικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζει μια σειρά από δυσκολίες, οι οποίες μπορούν να περιορίσουν την αποτελεσματικότητά τους. Αυτές οι δυσκολίες αφορούν τόσο δομικούς παράγοντες όσο και κοινωνικοπολιτισμικές πτυχές, που επηρεάζουν την εφαρμογή και την αποδοχή τέτοιων προγραμμάτων:

- Έλλειψη χρόνου: Το φορτωμένο ακαδημαϊκό πρόγραμμα και οι αυξημένες πιέσεις για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων περιορίζουν σημαντικά τον διαθέσιμο χρόνο για τη διδασκαλία και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν την ανάγκη να ισορροπήσουν μεταξύ των γνωστικών απαιτήσεων και των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα η συναισθηματική αγωγή να υποβαθμίζεται σε δευτερεύουσα προτεραιότητα.
- Διαφορετικά επίπεδα ωριμότητας: Η ετερογένεια στην ψυχοκοινωνική ωριμότητα των μαθητών αποτελεί μια σημαντική πρόκληση. Τα παιδιά βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης, κάτι που μπορεί να δυσκολεύει την κατανόηση και την εφαρμογή της ενσυναίσθησης. Αυτή η διαφοροποίηση απαιτεί εξατομικευμένες προσεγγίσεις, οι οποίες συχνά δεν είναι εφικτές λόγω των περιορισμών του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Έλλειψη υποστήριξης από γονείς και κοινότητα: Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ενσυναίσθησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συμμετοχή και την υποστήριξη των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γονείς θεωρούν την ενσυναίσθηση ως δευτερεύουσας σημασίας σε σύγκριση με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επιπλέον, η έλλειψη συμμετοχής και ενδιαφέροντος από την κοινότητα μπορεί να αποδυναμώσει τις προσπάθειες των σχολείων.
- Πολυπληθείς τάξεις: Σε αστικές περιοχές, όπου οι τάξεις συχνά ξεπερνούν τον βέλτιστο αριθμό μαθητών, η ατομική προσέγγιση και η υποστήριξη κάθε παιδιού γίνεται εξαιρετικά δύσκολη. Η έλλειψη προσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καθώς απαιτείται χρόνος και προσοχή για την κατανόηση των συναισθηματικών αναγκών κάθε ατόμου.
- Πολιτισμικές διαφορές: Οι πολιτισμικές αντιλήψεις και οι αξίες των οικογενειών μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την εφαρμογή προγραμμάτων ενσυναίσθησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι οικογένειες δίνουν προτεραιότητα στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και θεωρούν τη συναισθηματική αγωγή ως περιττή ή μη απαραίτητη. Αυτή η διαφορά στις προτεραιότητες

μπορεί να δημιουργήσει αντιστάσεις στην ενσωμάτωση τέτοιων προγραμμάτων στο σχολικό περιβάλλον.

- Έλλειψη Πόρων: Σε ημιαστικές ή οικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές, η έλλειψη χρηματοδότησης και η ανεπαρκής υποδομή αποτελούν σημαντικά εμπόδια. Η απουσία ειδικών όπως ψυχολόγοι ή σύμβουλοι, περιορίζει τις δυνατότητες των σχολείων να υποστηρίξουν τα παιδιά στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Συνοψίζοντας, οι δυσκολίες στην εφαρμογή προγραμμάτων ενσυναίσθησης και συναισθηματικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον είναι πολυδιάστατες και απαιτούν ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπισή τους. Η ανάγκη για οικονομικούς και κοινωνικούς πόρους, καθώς και η αλλαγή νοοτροπίας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στις οικογένειες, είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή ενσωμάτωση τέτοιων προγραμμάτων. Μόνο μέσω συνεργασίας και συλλογικής προσπάθειας μπορεί να επιτευχθεί η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.

7. Προκλήσεις, Προτάσεις, Συμβουλές

Η εκπαίδευση στη δεξιότητα της ενσυναίσθησης δεν πρέπει να είναι μια προσωρινή τάση, αλλά να αποτελεί βασικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος στην πρώτη βαθμίδα. Η ενσυναίσθηση πρέπει να ενσωματώνεται σε κάθε μάθημα και δραστηριότητα, χωρίς να περιορίζεται σε μεμονωμένα projects ή ετήσιες πρωτοβουλίες. Επίσης, η σύνδεση με την τοπική κοινωνία είναι απαραίτητη. Η ενσυναίσθηση δεν πρέπει να σταματά στα όρια του σχολείου, αλλά να επεκτείνεται σε συνεργασίες με κοινωνικούς φορείς, όπως κέντρα τέχνης, βιβλιοθήκες, οίκους ασθενών και κέντρα ηλικιωμένων, ώστε τα παιδιά να βλέπουν την ενσυναίσθηση σε δράση και να την εφαρμόζουν σε πραγματικές καταστάσεις.

Μια εθνική στρατηγική είναι απαραίτητη για τη συντονισμένη εφαρμογή της ενσυναίσθησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η έρευνα και οι καλές πρακτικές πρέπει να καθοδηγούνται κεντρικά, αντί να βασίζονται σε μεμονωμένες πρωτοβουλίες. Οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συστηματική υποστήριξη, όπως συμβουλευτικές συνεδρίες με ψυχολόγους ή έμπειρους συναδέλφους, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της συναισθηματικής αγωγής. Το «φορτωμένο» αναλυτικό πρόγραμμα και οι πιέσεις για την επίτευξη αποτελεσμάτων περιορίζουν τον χρόνο για δραστηριότητες που ενισχύουν την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Η έλλειψη χρόνου για μη γνωστικές δραστηριότητες είναι ένα σοβαρό κενό που χρειάζεται να αντιμετωπιστεί.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να ενσωματώσουν την ενσυναίσθηση στη διδασκαλία τους μπορούν να ακολουθήσουν διάφορες στρατηγικές. Πρώτον, δεν πρέπει να φοβούνται τη "αταξία". Η ενσυναίσθηση δεν διδάσκεται με άκαμπτα σχήματα, αλλά μέσα από τις καθημερινές συγκρούσεις και συναισθηματικές εκρήξεις, οι οποίες μπορούν να μετατραπούν σε ευκαιρίες μάθησης. Μια διαμάχη για παιχνίδι μπορεί να γίνει μια στιγμή διδασκαλίας για διαπραγμάτευση και κατανόηση. Δεύτερον, οι μικρές πράξεις έχουν μεγάλη αξία. Μια καλημέρα, μια χειραψία ή μια στιγμή σιωπής μπορούν να αλλάξουν μια μέρα και να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Τρίτον, η διατήρηση ενός ημερολογίου, στο οποίο καταγράφονται στιγμές ενσυναίσθησης, μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πηγή έμπνευσης και ενθάρρυνσης για τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στις δύσκολες μέρες.

Η δικτύωση με συναδέλφους είναι επίσης απαραίτητη, ιδιαίτερα σε αστικές ή ημιαστικές περιοχές, όπου οι προκλήσεις μπορεί να είναι πολύπλοκες. Η ανταλλαγή ιδεών, πηγών και στρατηγικών μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα και να προσφέρει υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να φοβούνται τους γονείς. Χρησιμοποιώντας δεδομένα και έρευνες, μπορούν να δείξουν ότι τα παιδιά με ενσυναίσθηση έχουν μακροπρόθεσμα καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η συνεργασία με τους γονείς και η ανταλλαγή απλών τεχνικών για το σπίτι, όπως το να ρωτούν τα παιδιά "Πώς νιώθεις;", μπορεί να ενισχύσει τη συναισθηματική ανάπτυξη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν το παράδειγμα που τα παιδιά θα ακολουθήσουν. Αν δουν τους δασκάλους τους να δείχνουν κατανόηση και ενσυναίσθηση, είναι πιο πιθανό να αντιγράψουν αυτή τη συμπεριφορά.

Στην πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, η δημιουργία διαγενεακών δράσεων, όπως η συνεργασία με ηλικιωμένους για αμοιβαίες αφηγήσεις ιστοριών, μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση και την κατανόηση μεταξύ των διαφορετικών γενεών. Επίσης, η δημιουργία στο σχολείο "Γωνιάς Συναισθημάτων" με υλικά όπως μαξιλάρια και μουσικά όργανα μπορεί να διεγείρει τη συναισθηματική έκφραση. Εθελοντικές πρωτοβουλίες, στις οποίες γονείς με ειδικές γνώσεις (π.χ. ψυχολόγοι, καλλιτέχνες, κοινωνικοί λειτουργοί) συμμετέχουν σε εβδομαδιαίες δραστηριότητες, μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες δεξιότητες και υποστήριξη. Η διοργάνωση διασχολικών συνεργασιών, όπως "Λέσχες Γονέων" με παιχνίδια και θεατρικές παραστάσεις, μπορεί να ενισχύσει την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση. Η διεξαγωγή σεμιναρίων για διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη, ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Η ψυχολογική υποστήριξη για εκπαιδευτικούς είναι επίσης σημαντική, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται το συναισθηματικό βάρος της εργασίας τους. Η πρόσβαση σε ερευνητικά δεδομένα και η δημιουργία ψηφιακών πλατφορμών ανταλλαγής ιδεών μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βασίζουν τις πρακτικές τους σε επιστημονικά αποτελέσματα.

Συνολικά, η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί συντονισμό, συνεργασία και συνεχή επένδυση σε πόρους και εκπαίδευση. Μόνο έτσι μπορεί να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συναισθηματική ανάπτυξη και την ενσυναίσθηση των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους για μια πιο ανθρώπινη και συμπονετική κοινωνία.

8. Συμπέρασμα

Η ενσυναίσθηση είναι κρίσιμη για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πρακτική αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και της ευρύτερης κοινότητας, μαζί με τη χρήση δημιουργικών μεθόδων και εργαλείων, μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση και να δημιουργήσει ένα πιο συμπονετικό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον. Δεν είναι απλώς μια δεξιότητα που τα παιδιά χρειάζεται να αποκτήσουν, αλλά ένας τρόπος ζωής που πρέπει να διατηρήσουν και να αναπτύξουν. Σε ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα, η ενσυναίσθηση έχει τη δύναμη να μεταμορφώσει τις τάξεις σε μικρόκοσμους αλληλεγγύης. Δεν είναι μια στατική τεχνική, αλλά μια δυναμική διαδικασία που αναπτύσσεται μέσα από τις καθημερινές σχέσεις και τις μικρές πράξεις καλοσύνης. Ακόμα και στο χάος μιας πολύβουης τάξης με μεγάλο αριθμό μαθητών, αυτές οι στιγμές τονίζουν την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον λόγο για τον οποίο η εκπαίδευση είναι τόσο σημαντική. Τελικά η ενσυναίσθηση είναι η πιο όμορφη διδαχή που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση. Είτε σε ένα μικρό χωριό, είτε σε μια μεγάλη πόλη, η ικανότητα να στηρίζουμε και να νοιαζόμαστε ο ένας για τον άλλον είναι ο πυρήνας μιας υγιούς κοινωνίας. Και αυτή η διδαχή, που ξεκινά από τις τάξεις, δημιουργεί κύματα αλλαγής που επηρεάζουν ολόκληρες κοινότητες, αφήνοντας ένα αξιοθαύμαστο κληροδότημα για τις επόμενες γενιές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργιτσανάκου Γ., & Χαριτάκη Γ. (2019). Ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης σε παιδί προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 117–138. https://doi.org/10.12681/edusc.1700

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. 2η έκδ. Αθήνα, Κριτική

Πελεγρίνης, Θ. (2002). Αρχές Φιλοσοφίας. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ξενόγλωσση

Adams, W. C. (2015). Conducting semi-structured interviews. Handbook of practical program evaluation, 492-505.

Batson, C. D., Batson, J. G., Slingsby, J. K., Harrell, K. L., Peekna, H. M., & Todd, R. M. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 61(3), 413–426. https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.413

Bennett, J. M. (1998). Transition Shock: Putting Culture Shock in Perspective in MJ Bennett (ed.) Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101.

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ίων.

De Wied, M., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 33(1), 48-55.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. Behavioral and cognitive neuroscience reviews, 3(2), 71-100.

Gordon, M. (2009). Roots of Empathy: Changing the World Child by Child. Experiment, LLC.

Herut, A. H., Muleta, H. D., & Lebeta, M. F. (2024). Emotional intelligence as a predictor for academic achievement of children: Evidence from primary schools of southern Ethiopia. Social Sciences & Humanities Open, 9, 100779. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100779

King, N. (1998). Template analysis.

Muzakkir, Hussin, Z., & Razak, R. A. (2022). Teachers' beliefs towards character education curriculum in primary school: a systematic literature review. Education 3-13, 1-15.

Rangkuti, D., & Sukmawarti, S. (2017). The Development of Story Telling Learning Model To Improve Early Childhood Kids' Empathy Feeling. Jurnal Usia Dini, 3(2), 68-73.

Rui, Guo., Zhen, Wu. (2021). Empathy as a buffer: How empathy moderates the emotional effects on Preschoolers' sharing. British Journal of Psychology, doi: 10.1111/BJOP.12466.

Simon, P., & Nader-Grosbois, N. (2021). Preschoolers' empathy profiles and their social adjustment. Frontiers in psychology, 12, 782500.

Simone, Roerig., Floryt, van, Wesel., Sandra, J.T.M., Evers., A., van, der, Meulen., Lydia, Krabbendam. (2023). How, when and why abilities go social: researching children's empathy and prosocial behaviors in context. Frontiers in Psychology, doi: 10.3389/fpsyg.2023.952786.

Xiang, D., Qin, G., & Zheng, X. (2022). The influence of student-teacher relationship on school-age children's empathy: the mediating role of emotional intelligence. Psychology research and behavior management, 2735-2744.

Yu-hui, A., Zhou. (2023). How Empathy Influences Aggressive Behaviors in Early Childhood. Journal of Education, Humanities and Social Sciences, doi: 10.54097/ehss.v10i.6915

Zins, J. E. (Ed.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?. Teachers College Press.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Μπερτσιά Βασιλική
Δρ. Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει το ζήτημα της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών μέσα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 13 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου οι οποίοι έλαβαν μέρος σε συνέντευξη ελεύθερης μορφής αναφορικά την ψυχική ανθεκτικότητα των ίδιων ως εκπαιδευτικών αλλά και των παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Οι ερωτήσεις κάλυπταν τόσο γνώσεις πάνω στο θέμα αυτό, όσο και απόψεις και βιώματα που έχουν σχηματίσει οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις αρχές της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου και συνδέθηκαν με τα τρέχοντα ερευνητικά και βιβλιογραφικά δεδομένα, τα οποία φάνηκε πως επιβεβαιώνουν. Τα κυριότερα ευρήματα αναφέρονται στην επαρκή επιστημονική και θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας αλλά και στην ανάγκη τους για ενδυνάμωση στο πλαίσιο του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχική Ανθεκτικότητα, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Οι Bellanca και Brandt (2010) κάνουν λόγο για τις πολυάριθμες προκλήσεις από τις οποίες χαρακτηρίζεται ο 21ος αιώνας. Τόσο τα μικρότερα όσο και τα μεγαλύτερα μέλη της κοινωνίας έρχονται αντιμέτωπα με πολλές απαιτήσεις και δύσκολες συνθήκες που στενέουν τα περιθώρια για προσωπική ανάπτυξη και ειλικρινή διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας του καθενός.

Στον χώρο της εκπαίδευσης ένα βασικό ερώτημα που τίθεται αφορά το πώς κάποια παιδιά «τα καταφέρνουν». Δηλαδή, τι είναι αυτό που τα βοηθά να μην τα παρατήσουν παρά τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν; Πώς συνεχίζουν να αναπτύσσονται μαθησιακά αλλά και ψυχοσυναισθηματικά; Στόχος, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και η συσχέτισή της με παράγοντες διαμόρφωσης κατά την πορεία ανάπτυξης του παιδιού. Ακόμα, θα μελετηθούν οι σχετικές γνώσεις και τα βιώματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν «σημαντικούς άλλους» για τα παιδιά με τα οποία μάλιστα αναπτύσσουν ένα «δευτερογενή δεσμό προσκόλλησης» (Ainsworth, 1991). Μέσα από τη διενέργεια συνεντεύξεων που βασίστηκαν στα προαναφερθέντα ζητήματα εξετάσαμε τις απόψεις, τις γνώσεις και τις ιδέες των εκπαιδευτικών οι οποίες θα παρουσιαστούν στην πορεία.

Τις τελευταίες δεκαετίες τόσο οι κοινωνικές όσο και οι παιδαγωγικές επιστήμες έχουν υιοθετήσει ένα μοντέλο που εστιάζει στα θετικά σημεία και το οποίο χαρακτηρίζεται ως συστημικό και ολιστικό, ενώ έχουν απομακρυνθεί από μοντέλα του παρελθόντος που έδιναν βάση στην παθογένεια, τις δυσκολίες και τις ελλείψεις του ατόμου (Kourkoutas & Xavier, 2010). Σύμφωνα, μάλιστα, με την Tugade (2010), ενώ το ερευνητικό ενδιαφέρον παλαιότερα εστιαζόταν στη μελέτη των αρνητικών συναισθημάτων, πλέον, η ζυγαριά γέρνει προς τα θετικά συναισθήματα και τη βίωσή τους από τα άτομα. Υπό το πρίσμα αυτό, έχει αναδυθεί η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, δηλαδή διερευνάται η ικανότητα που έχουν ορισμένοι άνθρωποι να μπορούν να προσαρμόζονται στις δύσκολες καταστάσεις και να καταφέρνουν να εξελίσσονται σε όλους τους τομείς της ζωής και ανάπτυξής τους παρά τις δυσχερείς συνθήκες που αντιμετωπίζουν (Masten, 2001). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως όταν γίνεται αναφορά στην Ψυχική Ανθεκτικότητα, δεν αναφερόμαστε σε μία ξεχωριστή και εκλεκτή ομάδα «υπερ-ανθρώπων» (Masten, 2011) αλλά στην «καθημερινή μαγεία» που υπάρχει στις ζωές των ανθρώπων και τους δίνει τη δυνατότητα να αντεπεξέρχονται στις διάφορες

(μικρές ή μεγάλες) δυσκολίες. Σύμφωνα με τον Neenan (2009) η Ψυχική Ανθεκτικότητα αφορά τους «πολλούς και συνηθισμένους» (ordinary many) και όχι τους «λίγους και ασυνήθιστους» (extraordinary few). Έτσι, ο ίδιος ερευνητής επιλέγει να χρησιμοποιήσει τον όρο "routine resilience", εννοώντας την Ψυχική Ανθεκτικότητα που όλοι μας μπορούμε να επιδείξουμε στην καθημερινότητα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Ως συνέντευξη ορίζεται η συνάντηση και συνομιλία δύο ή και παραπάνω προσώπων με σκοπό την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού μέσα από τη συστηματική προσπάθεια να τον επιτύχουν (Βάμβουκας, 2010). Ως τεχνική ακολουθεί μία πολύ συγκεκριμένη πορεία, ενώ η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από την ικανότητα εκείνου/ης που παίρνει τη συνέντευξη, τη γνώση των αρχών/κανόνων της διεξαγωγής συνέντευξης και τέλος, από την εμπειρία ή/και τη σχετική εξάσκησή του (Garrett, 1960· Duverger, 1976).

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικές συνεντεύξεις ελεύθερης μορφής με σκοπό να επιστρέψουν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς τις ιδέες και τις σκέψεις τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Στο συγκεκριμένο είδος συνέντευξης ο ερευνητής παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο, ενώ στόχος του είναι να βοηθήσει τον ερωτώμενο να εκφράσει τα γεγονότα και τα στοιχεία που θέλει. Σύμφωνα με τον Pierron (1973, σελ. 190) η ακρόαση στην ελεύθερη συνέντευξη πρέπει να δίνει βάση σε όσα λέει το άτομο ή όσα δε λέει και σε όσα λέει διαφορετικά, γιατί, συχνά, όσα δε λέει ή όσα λέει διαφορετικά έχουν και τη μεγαλύτερη αξία εμβάθυνσης και ερμηνείας. Θα πρέπει να διασαφηνιστεί πως πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων στην τελική τους μορφή, προηγήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς ίδιας βαθμίδας με σκοπό να γίνουν παρατηρήσεις, βελτιώσεις και αλλαγές στη διαδικασία και τις ερωτήσεις. Οι παρατηρήσεις της πρώτης συμμετέχουσας αφορούσαν το ότι οι ερωτήσεις είναι καλό να σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο και όχι να είναι γενικές ως προς τη φύση τους, ενώ η δεύτερη συμμετέχουσα τόνισε την ανάγκη να ερωτηθούν οι εκπαιδευτικοί για το προσωπικό τους βίωμα, κάτι το οποίο προστέθηκε με την τελευταία ερώτηση. Έτσι, οι ερωτήσεις που επιλέχθησαν ήταν οι ακόλουθες:

1. Πώς θα ορίζατε την Ψυχική Ανθεκτικότητα;
2. Ποια χαρακτηριστικά θα λέγατε ότι έχει ένας μαθητής/μαθήτρια με υψηλή Ψυχική Ανθεκτικότητα;
3. Από ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι εξαρτάται η Ψυχική Ανθεκτικότητα ενός μαθητή; Τι είναι αυτό που τους κάνει να «τα καταφέρνουν;»
4. Πιστεύετε ότι το σχολείο μπορεί να ενδυναμώσει την Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών του; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
5. Νιώθετε ψυχικά ενδυναμωμένος/η στο πλαίσιο του σχολείου; Με ποιους τρόπους; Αν όχι, τι θα προτείνατε να γίνει για να είστε και εσείς ο ίδιος/η ίδια πιο ενδυναμωμένος/η ψυχικά;

Στη συνέντευξη συμμετείχαν 13 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου, ηλικίας 30-55 ετών οι οποίοι αποτέλεσαν δείγμα ευκολίας. Όλοι τους είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και από αυτούς οι τρεις ήταν άνδρες και οι υπόλοιπες δέκα γυναίκες. Από τους 13 συμμετέχοντες οι 8 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ οι 4 έχουν προϋπηρεσία 0-5 έτη, 5 από αυτούς έχουν προϋπηρεσία 6-15 έτη και τέλος, οι 4 από αυτούς έχουν προϋπηρεσία 16 έτη και άνω. Η συνέντευξη έλαβε ανά περίπτωση χώρα σε τόπο που είναι άνετος και οικείος για τα πρόσωπα που συμμετείχαν (π.χ. σχολική αίθουσα, καφετέρια) και υπήρχε άνεση μεταξύ συνεντευξιαζόμενου και ερευνήτριας. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν μετά από ενημέρωση και σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων και ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση σε κείμενο του word.

Συγκεκριμένα, σημειώθηκε όσο το δυνατόν πληρέστερη καταγραφή όσων ειπώθηκαν σε κάθε συνέντευξη. Έγινε ανάλογη απόδοση λεκτικών και μη λεκτικών χρωματισμών του λόγου με τα ανάλογα σημεία στίξης, όπου αυτό ήταν δυνατό και τέλος, η μεταγραφή του κειμένου έγινε με τέτοιο

τρόπο ώστε να καθρεφτίζει τη ροή της συζήτησης-συνέντευξης. Έγινε, επίσης, καταγραφή παρατηρήσεων που μπορεί να προέκυψαν ώστε, κατά τον τελικό έλεγχο από την ερευνήτρια, να υπάρχει πληρέστερη εικόνα σε σχέση με το κείμενο και τις δυσκολίες που συνάντησαν.

Η ανάλυση που έλαβε χώρα για την εξαγωγή συμπερασμάτων από τις συνεντεύξεις ήταν η θεματική ανάλυση, βασικά σημεία της οποίας είναι η συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke, 2012 σελ. 57). Τα βήματα της θεματικής ανάλυσης είναι τα εξής: μετεγγραφή συνεντεύξεων, εξοικείωση με τα δεδομένα- συγκέντρωση αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, κωδικοποίηση δεδομένων, μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα και έκθεση ευρημάτων (Ζαϊμάκης, 2018).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να ορίζουν επαρκώς τις περισσότερες φορές τον ορισμό της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Σχεδόν όλοι αναφέρθηκαν στην ικανότητα που θα πρέπει να έχει το άτομο να ξεπερνά τις δυσκολίες που παρουσιάζονται και να τα καταφέρνει γενικότερα (11/13). Χαρακτηριστικά αναφέρει η Ε2 «Όταν δε σε καταβάλουνε τα προβλήματα της ζωής. Και μπορείς και συνεχίζεις…, ενώ η Ε3 ανέφερε πως πρόκειται για «την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται σε οποιαδήποτε συνθήκη και, κυρίως, στις δύσκολες». Όπως επισημάνθηκε από άλλους συμμετέχοντες, οι δυσκολίες αυτές τον βοηθάνε «…στην καθημερινή σχολική ζωή. Στο μαθησιακό και στο κοινωνικό κομμάτι…». Από τους συμμετέχοντες έγιναν αναφορές σε «φόβους», «προκλήσεις», «δύσκολες καταστάσεις» και «γεγονότα».

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά μαθητών/τριών με υψηλή Ψυχική Ανθεκτικότητα οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν βιώματα από μαθητές και μαθήτριές τους που, σύμφωνα με όσα εκείνοι πιστεύουν, είχαν υψηλή Ψυχική Ανθεκτικότητα. Τα παιδιά αυτά έχουν χαρακτηριστικά όπως η δυναμικότητα, η θέληση, η αισιοδοξία, η προσπάθεια, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις κ.α.Η Ε12 πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει τα ακόλουθα: «Έχω στο νου μου κάποια παιδάκια που θεωρώ ότι είχαν Ψυχική Ανθεκτικότητα. Επειδή είναι πολύ απαιτητικό το σχολείο και δε τους δίνει χώρο για χαλάρωση και για να δουν τον εαυτό τους, να εκφραστούν όσο θέλανε, αυτά που μπορούσανε και στα «πρέπει» και στα δύσκολα να πουν «οκ, πάμε», «θα το κάνω» «μπορεί να μην μ' αρέσει αλλά ας το κάνουμε, αφού θέλεις κυρία». Ενώ άλλα αντιδρούσανε, έλεγαν «δε θα το κάνω εγώ», μουτζούρωναν ή οτιδήποτε. Είναι εκείνα τα παιδιά που μπορούσαν να αντεπεξέλθουν». Η Ε6 επισήμανε πως: «θα έλεγα ότι θα πρέπει να έχει αντοχή στις δυσκολίες και τις ματαιώσεις, να έχει αναπτύξει συναισθηματική νοημοσύνη, να έχει υπομονή και ευγνωμοσύνη, ευελιξία συμπεριφοράς, όραμα και στόχους. Αυτοί δίνουν και νόημα στη ζωή.» Έτσι, γίνεται σαφές πως οι εκπαιδευτικοί συναντούν στη σχολική ζωή παιδιά τα οποία τα ξεχωρίζουν μέσα από μικρά και μη χαρακτηριστικά τους στοιχεία. Παιδιά που μπορούν να προσαρμόζονται, να αντεπεξέρχονται και να διαχειρίζονται τόσο την καθημερινότητα στο σχολικό πλαίσιο όσο και αναπάντεχα αρνητικά συμβάντα. Τα παιδιά αυτά έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες όπως αυτές που παραθέτει η Ε13 «χαρακτηριστικά όπως αντίληψη συναισθηματική και γνωστική της κατάστασης, ετοιμότητα, ψύχραιμη λήψη απόφασης… εεε… ωριμότητα..»

Στην ερωτήηση σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν και διαμορφώνουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα κάποιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν σύντομα ενώ κάποιοι άλλοι πιο αναλυτικά. Όμως, όλοι τόνισαν τον σπουδαίο ρόλο της οικογένειας (13/13), ενώ πολλοί ξεχώρισαν τη σημασία της ιδιοσυγκρασίας του καθενός μέσα από τα γονίδια και την προσωπικότητά του (8/13). Επίσης, σχεδόν όλοι επισήμαναν το σχολικό πλαίσιο ως καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης παιδιών με υψηλή Ψυχική Ανθεκτικότητα (12/13). Επί παραδείγματι, η Ε1 αναφέρει: «καταρχάς, θεωρώ ότι είναι και από τη γέννησή του ακόμα, αν το έχει. Αλλά, θεωρώ ότι παίζει ρόλο και η οικογένεια. Εγώ μεγάλωσα σε μια τέτοια οικογένεια που με «έφτιαξε» να είμαι ψυχικά ανθεκτική…», ενώ την ίδια άποψη υιοθετεί και ο Ε6 «εδώ νομίζω ότι παίζει μεγάλο ρόλο η προσωπικότητά του, η οποία βέβαια στηρίζεται πάνω στα γονίδια αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον και τις συνθήκες της ζωής του.».

Στην ερώτηση αναφορικά με τον ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριων, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στα προγράμματα και τις δράσεις που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριές του να αναπτύξουν Ψυχική Ανθεκτικότητα (12/13). Κάποιοι επισήμαναν τον ρόλο του δασκάλου (7/13), όπως η Ε1 «… ο δάσκαλος. Να μην τα παραχαϊδεύει τα παιδιά. Να είναι αυστηρός τόσο, όσο… Ακόμα και από τις μικρές τάξεις, κάποια πράγματα να τα ξεκαθαρίζει εξ αρχής.» και ο Ε10 «…δηλαδή, ο εκπαιδευτικός το πόσο έχει διαμορφώσει ο ίδιος το κλίμα στην τάξη. Δηλαδή, αν βάζει τα παιδιά να δουλεύουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Έτσι, πιστεύω ότι καλλιεργείται σε όλα τα παιδιά η Ψυχική Ανθεκτικότητα.».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίαζουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και ενδυνάμωση των ίδιων στο σχολικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη στήριξη που χρειάζονται και την ανάγκη για παροχή ουσιαστικής υποστήριξης από πολιτεία, διεύθυνση και συναδέλφους. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση που δίνει η Ε13 «…προσωπικά δεν αισθάνομαι καθόλου ψυχικά ενδυναμωμένη στο σχολείο. Όχι. Καθόλου. Δυστυχώς. Αν και είμαι από τους εκπαιδευτικούς που κάθε χρόνο εντάσσω στη μαθησιακή διαδικασία τέτοια προγράμματα και στόχους. Όλα ξεκινούν από εμένα, χωρίς βοήθεια ουσιαστική από τους φορείς, με προσωπικό αγώνα και τρέξιμο, με προσωπικό κόστος για τα σεμινάρια που κάνω για να επιμορφωθώ. Βλέπω όμως ότι και πάλι οι μαθητές μου βοηθιούνται. Υπάρχει ξέρετε πολλή ανάγκη στην κοινωνία για αυτά τα πράγματα καθώς ζούμε σε σκληρές εποχές και τα παιδιά το βιώνουν πολύ δύσκολα ορισμένες φορές. Χρειάζεται να στηρίξουμε τους Δασκάλους μας αν θέλουμε να στηρίξουμε τα παιδιά μας. Θα πρότεινα λοιπόν να στηρίξουμε τους δασκάλους, να τους επιμορφώσουμε στις προσωπικές τους ανάγκες, να βάλουμε ψυχολόγους στα σχολεία μας κι όχι έναν για 7 σχολεία και 700 και… παιδιά. Αλλά ουσιαστικά να λειτουργήσει όλο αυτό για να έχουμε αποτέλεσμα, κι όχι προσχηματικά. Και φυσικά να υπάρχει ελεύθερος χρόνος στο σχολείο να τρέξουμε προγράμματα κι όχι όλα να προσπαθούμε να τα ονομάσουμε με έναν ευφάνταστο τίτλο διδακτικές ώρες στο πρόσχημα κάποιας καινοτομίας που εισάγεται χωρίς προετοιμασία, οικονομική και παιδαγωγική στήριξη αλλά ως μια από πάνω προς τα κάτω διεκπεραιτωτική εντολή. Αν θέλουμε αποτέλεσμα, χρειάζεται να αφουγκραστούμε την κοινωνία μας και να στηρίξουμε τους δασκάλους μας.»

3. Συμπεράσματα

Μέσα από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν και την ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή θεωρητική κατάρτιση σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι αναφέρουν στις απαντήσεις τους όλα τα βασικά σημεία που έχουν οι ορισμοί της έννοιας. Συγκεκριμένα, αναφέρεται η ικανότητα των παιδιών και των ενηλίκων να ξεπερνούν τις δύσκολες κατάστάσεις και να καταφέρνουν να αντεπεξέρχονται (Masten, 2001). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία, αφού με βάση σχετικές μελέτες, οι εκπαιδευτικοί συχνά έχουν πλήρη θεωρητική γνώση σχετικά με το ζήτημα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Russo & Boman, 2007), ωστόσο τα δεδομένα αποδείκνυουν ότι δυσκολεύονται στην πρακτική υλοποίηση στοχευμένων δράσεων και την υιοθέτηση αντίστοιχων πρακτικών και στάσεων απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριές τους.Αναφορικά με τους διαμόρφωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο συμπεριλαμβάνουν και τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, αλλά και την οικογένεια όπως επίσης και τον ρόλο του σχολείου. Τα ίδια επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία, αφού η Ψυχική Ανθεκτικότητα σχετίζεται με τον «τρόπο σκέψης», το λεγόμενο mindset, κάθε ατόμου το οποίο αφορά την ιδιοσυγκρασία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Brooks & Goldstein, 2005). Στους προστατευτικούς παράγοντες, ωστόσο, πέρα από τα ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. χιούμορ, αυτορρύθμιση, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κ.α.) διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο και το οικογενειακό πλαίσιο. Μέσα από τον δεσμό προσκόλλησης με τους φροντιστές, τα παιδιά εσωτερικεύουν προστατευτικούς μηχανισμούς και μια αίσθηση ασφάλειας στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Δημάκος & Παπακωνσταντινοπούλου, 2012). Το ίδιο επιβεβαίωσαν και όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μέσα από τα βιώματα στο σχολικό πλαίσιο αλλά και τις γνώσεις που έχουν στο θέμα αυτό. Επιπλέον,

θα πρέπει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι σμυφωνούν με την άποψη που υπάρχει στη βιβλιογραφία αναφορικά με τον ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών (Khorasani-Zavareh et al., 2018). Το σχολείο και για αυτούς αποτελεί μια ασφαλή βάση στην οποία τα παιδιά μπορούν μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις, στοχευμένες δραστηριότητες και προγράμματα να αναπτυχθούν ολιστικά και να ενδυναμωθούν σημαντικά για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής. Σε σχετικά μελέτη των Johnson et al. (1999) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε δύο βασικές κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία βρέθηκαν όσοι πιστεύουν ότι μπορούν να επιδράσουν στην εξέλιξη και την Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών κι μαθητριών τους. Στη δεύτερη κατηγορία εντάχθηκαν εκείνοι που διατείνονται πως δεν είναι σε θέση να προσφέρουν και πολλά προς αυτή την κατεύθυνση. Στην παρούσα μελέτη, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να τονίζουν τον ρόλο του σχολείου που μέσα από κατάλληλα προγράμματα και παρεμβάσεις μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριές του (Sanders et al., 2016).

Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, αφού οι απαντήσεις που δόθηκαν φάνηκε να επιβεβαιώνουν όσα υποστηρίζουν σύγχρονοι ερευνητές. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων που σχετίζονται με τις γνώσεις, την επαγγελματική τους πορεία και τους πόρους που διαθέτουν (Fernandes et al., 2019). Οι ίδιοι επιβεβαιώνουν αυτά που υποστήριζε η Benard ήδη από το 2003, δηλαδή την ανάγκη τους για πόρους, καθοδήγηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων και επαγγελματική υποστήριξη.

Αν και το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έρχονται να επιβεβαιώσουν όσα προτείνει η υπάρχουσα διεθνής βιβλιογραφία. Είναι απαραότητο να διενεργηθούν αντίστοιχες μελέτες σε εκτενέστερο δείγμα που θα προσφέρει μια πληρέστερη εικόνα για τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών της Ελλάδας πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται ιδιαίτερα ενδυναμωμένοι στο πλαίσιο του σχολείου και στην καθημερινή σχολική ζωή θα πρέπει να θορυβήσει την πολιτεία, προκειμένου να αναζητήσει τρόπους ενδυνάμωσης των εκπιαδευτικών λειτουργών. Αν και από τις απαντήσεις τους φάνηκε πως έχουν υψηλό επιπεδο γνώσης και μόρφωσης, υπάρχει έντονη και άμεση η ανάγκη για συναισθηματική και ψυχική ενδυνάμωση σε καθημερινό επίπεδο μέσα στη σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βάμβουκας, Μ. (2010). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (9ηεκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Δημάκος, Ι.,& Παπακωνσταντοπούλου, Α. (2012). Ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών δημοτικού σχολείου. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 24 , 68-90.

Ζαϊμάκης, Γ. (2018). Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: θεωρητικές- μεθοδολογικές συμβουλές και μελέτες περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο κοινωνικής ανάλυσης και εφαρμοσμένης κοινωνικής έρευνας.

Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (2η εκδ.). Λευκωσία: Ίδιοι

Ξενόγλωσση

Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. NewYork: Tavistock/Routledge, 33-51.

Bellanca, J., & Brandt, R. (2010). *21th century skills: rethinking how students learn.* Bloomington: Solution Tree Press

Benard, B. (2003). Turnaround teachers and schools. In B. Williams (Ed.), *Closing the achievement gap: α vision for changing beliefs and practices* (pp. 115–137). Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners.* London: Sage

Brooks, R. B. (2005). The Power of parenting. In Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Ed), *Handbook of Resilience in Children*. New York: Springer, 297-314.https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_18

Duverger, M. (1976). *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών* (Ν. Παπαδόδημας, Μεταφρ.). Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.

Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Wosnitza, M. (2019). *Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: effects from a training programme*. *The Australian Educational Researcher*. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00344-0

Garrett, A. (1960). *Η συνέντευξη, αρχές και μέθοδοι*.(Κ. Μουστάκας, Μεταφρ.). Αθήνα: Μ.Ε.Κ.Κ.Ε.

Goddard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education,* 17, 349–365.https://doi.org/10.1016/s0742-051x(00)00062-7

Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2005).Why study resilience? In Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Eds), *Handbook of resilience in children*. New York: Springer, 3-16.https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_1

Johnson, B., Howard, S., & Oswald, M. (1999).'*Quantifying and prioritising resilience-promoting factors: teachers' views'*, paper presented at the Australian association for research in education and New Zealand association for research in education conference, Melbourne, 29 November–2 December. https://doi.org/10.7227/rie.70.5

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

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

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

Neenan, M. (2009). *Developing resilience*. Hove: Routledge.

Pierron, R. (1973). Les methods dans les applications de la psychologie de l' enfant. In M. Reuchlin (Ed), *Traite de Psychologie applique* (vol.2). Paris P.U.F., 165 – 228.

Russo, R., & Boman, P. (2007). Primary school teachers' ability to recognize resilience in their students. *The Australian Educational Researcher*, 34(1), 17–32. https://doi.org/10.1007/bf03216848

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

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΗΠΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Παπαϊωάννου Βασιλική
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ06

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική μελέτη διερευνά τον κρίσιμο ρόλο των Συμβούλων Σχολικής Ζωής (ΣΣΖ) στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. επικοινωνία, ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη) οι οποίες είναι απαραίτητες για την ακαδημαϊκή επιτυχία και την εργασιακή ετοιμότητα. Δεδομένης της περιορισμένης έρευνας για τους ΣΣΖ στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, αυτή η μελέτη στοχεύει να αναλύσει τις αντιλήψεις και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ΣΣΖ για την ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων. Η μεθοδολογία περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και ομάδων εστιασμένης συζήτησης. Αναμένεται ότι τα ευρήματα θα προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για τις παρεμβάσεις των ΣΣΖ, την επίδρασή τους στη μάθηση και το σχολικό περιβάλλον, συμβάλλοντας έτσι στη σχετική βιβλιογραφία και προτείνοντας βελτιώσεις στην υποστήριξη των μαθητών για την ευημερία τους στον 21ο αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: σύμβουλοι σχολικής ζωής, ήπιες δεξιότητες, ποιοτική έρευνα, ανάπτυξη μαθητών, Ελλάδα

1. Εισαγωγή

Η σημασία των ήπιων δεξιοτήτων στη σχολική κοινότητα είναι πολυδιάστατη και αναγνωρίζεται ως κρίσιμη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Dronova et al., 2021 · Feraco et al., 2021 · Grau, 2025 · Learning Policy Institute, 2023). Η Ανδρέου (2020) κάνει αναφορά σε οκτώ ήπιες δεξιότητες (κοινωνικές, επικοινωνιακές, κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος, λήψη απόφασης, ομαδική εργασία, μαθαίνω πώς να μαθαίνω και διά βίου μάθηση) που χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για μια ποσοτική έρευνα που διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=100) σχετικά με την ενσωμάτωση αυτών των δεξιοτήτων στη διδασκαλία τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους γνωρίζουν και συμπεριλαμβάνουν τις ήπιες δεξιότητες στη στοχοθεσία της διδασκαλίας των μαθημάτων τους, όμως θα επιθυμούσαν να καταρτιστούν περαιτέρω στις τεχνικές διδασκαλίας τους. Οι ερευνητικές εργασίες των Boulden (2021), Ryan (2007) και Feraco et al. (2021) αναδεικνύουν τη σημασία της ενσωμάτωσης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, των συμβουλευτικών παρεμβάσεων και της αλληλεπίδρασης κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών παραγόντων για την υποστήριξη της ολιστικής ανάπτυξης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Για τους μαθητές, οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για τη γενικότερη ευημερία τους και για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, ενώ για τους εκπαιδευτικούς θεωρείται προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων στους μαθητές (Ανδρέου, 2020). Ιδιαίτερα για τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Σαρρής, 2017), οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους και για την επιτυχία στο σχολείο, στην εργασία και στην κοινωνία γενικότερα, αφού τα ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούν σταδιακά να οδηγήσουν σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού. Μελέτη που έχει γίνει με μαθητές υπογραμμίζει τη σημασία των πολιτισμικά κατάλληλων παρεμβάσεων στα σχολεία για την ενδυνάμωση των μαθητών και την αντιμετώπιση των προκλήσεων που σχετίζονται με το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον τους (Ceballos et al., 2021) και φωνές συμβούλων στον κόσμο λαχταρούν καλύτερες συνεργατικές προσεγγίσεις σχολικής συμβουλευτικής (Kok & Low, 2017).

Ο Τόδας (2022) εξετάζει το ρόλο και τη χρησιμότητα του θεσμού του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην αντιμετώπιση προβλημάτων όπως η σχολική βία και ο εκφοβισμός. Σύμφωνα με τις

εκθέσεις της UNICEF και της UNESCO, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα παγκοσμίως (Μαρκολέφας κ.ά., 2024). Και στις δύο παραπάνω έρευνες επισημαίνεται η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και δικτύωση των ΣΣΖ καθώς και η σημασία της συνεργασίας με την οικογένεια και άλλους φορείς. Υπογραμμίζεται η δυνατότητα του θεσμού (ΣΣΖ) να συμβάλει σε ένα ασφαλέστερο και πιο υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον και η σημασία της συστηματικής έρευνας πριν από την εφαρμογή των προγραμμάτων, της βελτίωσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων όλων των εμπλεκομένων, της δημιουργίας κλίματος χωρίς εκφοβισμό στο σχολείο και της συνέργειας και διασύνδεσης με άλλα πλαίσια και τις σχετικές υποστηρικτικές δομές.

Συνολικά, οι ήπιες δεξιότητες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής ταυτότητας και αποτελεσματικότητας των Συμβούλων Σχολικής Ζωής, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη δημιουργία ενός θετικού, ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, όμως, παρά τη σημασία του θέματος, η ερευνητική δραστηριότητα ως προς το μέγεθος της συμβολής τους στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές, εκτός του διδακτικού τους έργου, είναι περιορισμένη.

2. Ρόλος, αρμοδιότητες και χαρακτηριστικά των ΣΣΖ

Οι ΣΣΖ φροντίζουν για την ομαλή νοητική, συναισθηματική, κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών (Heled & Davidovitch, 2020 · Popov & Spasenovic, 2020). Τα σχολικά συστήματα σε διάφορα μέρη του κόσμου έχουν διαφορετικούς τίτλους για τους συμβούλους (Popov & Spasenovic, 2020), αλλά όλοι περιγράφουν το ίδιο σύνολο αρμοδιοτήτων. Για παράδειγμα, στην Αυστραλία ονομάζεται «φοιτητικός ή εκπαιδευτικός σύμβουλος», στη Βουλγαρία «παιδαγωγικός σύμβουλος», στη Δανία «παιδαγωγικός-ψυχολογικός σύμβουλος», στη Ρωσία – «παιδαγωγός-ψυχολόγος¨» και στη Κροατία, Σερβία: «ειδικός συνεργάτης» (Κουτσίνη, 2022).

Ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας στην Ελληνική δημόσια εκπαίδευση θεωρούνται υπεύθυνοι για την ενσωμάτωση ήπιων δεξιοτήτων στη διδασκαλία τους, σύμφωνα με την υπό στοιχεία Υ.Α. Αριθμ. 129431/ΓΔ4 (Φ.Ε.Κ. Τεύχος Β΄ 4183/28.09.2020), οι Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής αποτελούν έναν κρίσιμο θεσμό στο εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο την ευημερία και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Βασιλειάδης, 2022), την πρόληψη και διαχείριση κρίσεων, τη συμπερίληψη και ενσωμάτωση από και σε άλλες βαθμίδες και τη διαχείριση μαθητών με δυσκολίες ή ιδιαίτερες δυνατότητες. Ο ρόλος τους είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει:

- Συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη
- Συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς
- Πρόληψη και προαγωγή ψυχικής υγείας
- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση
- Συνεργασία με επαγγελματίες
- Συνεργασία με ΚΕΔΑΣΥ, φορείς και Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης
- Δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος

Ο Βασιλειάδης (2022) αναφέρει κάποια από τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχουν οι ΣΣΖ όπως να είναι προσιτοί, φιλικοί και να δείχνουν γνήσιο ενδιαφέρον για τους προβληματισμούς των μαθητών. Η ικανότητα ενεργής ακρόασης είναι ιδιαίτερα σημαντική, όπως και η ικανότητα να κατανοούν τα συναισθήματα και τις οπτικές των άλλων (ενσυναίσθηση), να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να είναι υπομονετικοί και ανεκτικοί, να συνεργάζονται, να συντονίζουν, να επιλύουν προβλήματα και να διαθέτουν δεξιότητες διαπραγμάτευσης και ηγεσίας. Όσο πιο πολύ διαθέτουν οι ΣΣΖ τις παραπάνω ήπιες δεξιότητες, καθώς και κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα όπως η συμβουλευτική και η ψυχολογία, τόσο πιο πιθανό είναι να δείξουν προθυμία για την ανάληψη του ρόλου και να δημιουργούν κλίμα συνεργασίας στη σχολική μονάδα (Βασιλειάδης, 2022) και να συνεισφέρουν σημαντικά στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές με διάφορους τρόπους.

Όσον αφορά στις αρμοδιότητες που προκύπτουν από το ρόλο τους, οι ΣΣΖ οφείλουν να συνεισφέρουν στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Κυριακίδου, 2024 · Μπρούζος, 2009

·Volungis & Goodman, 2017) με σχεδιασμό και υλοποίηση εργαστηρίων που εστιάζουν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ήπιων δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση συγκρούσεων και η λήψη αποφάσεων. Επιπλέον οφείλουν:

- Να βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν τις δυνατές και αδύναμες ήπιες δεξιότητές τους
- Να θέτουν στόχους για βελτίωση και να αναπτύσσουν στρατηγικές αυτοοργάνωσης (Μπρούζος, 2009)
- Να εντοπίζουν και να υποστηρίζουν μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες
- Να λειτουργούν ως πρότυπο ήπιων δεξιοτήτων για να μπορούν να επηρεάζουν θετικά τους μαθητές
- Να παράσχουν ατομική συμβουλευτική με έμφαση στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες

Η παρούσα ποιοτική έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση του ρόλου των Συμβούλων Σχολικής Ζωής (ΣΣΖ) στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη σχολική χρονιά 2024-25. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική, η οποία επιτρέπει την σε βάθος κατανόηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των ΣΣΖ σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αφορούν στο πώς οι ΣΣΖ αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν για την επίτευξη αυτού του στόχου.

3. Μέθοδος της έρευνας

Για την έρευνα υιοθετήθηκε μια ερμηνευτική-φαινομενολογική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών και των νοημάτων που αποδίδουν οι ΣΣΖ στον ρόλο τους και στις πρακτικές τους (Creswell & Poth, 2018). Η ποιοτική αυτή προσέγγιση είναι κατάλληλη για την εξερεύνηση ενός σχετικά άγνωστου πεδίου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως η συστηματική διερεύνηση του ρόλου και των στρατηγικών των ΣΣΖ στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών.

Στην έρευνα συμμετείχαν 14 Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής που υπηρετούν σε 7 σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας. Η επιλογή των συμμετεχόντων, αν και ήταν στοχευμένη, έγινε με σκοπό την εξασφάλιση μιας ποικιλίας εμπειριών και προοπτικών εντός του πλαισίου της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με τη συμμετοχή δύο ΣΣΖ από κάθε σχολική μονάδα. Η επιλογή δύο ΣΣΖ από κάθε σχολείο θεωρήθηκε κρίσιμη για την ανάδειξη διαφορετικών εμπειριών και προσεγγίσεων εντός του ίδιου σχολικού πλαισίου. Το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε από την αρχή του «θεωρητικού κορεσμού» (Cohen et al., 1994, · Strauss & Corbin, 1998) και η συλλογή δεδομένων συνεχίστηκε μέχρι να μην αναδύονται νέες ουσιαστικές πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες των ΣΣΖ. Θεωρήθηκε ότι οι 14 συμμετέχοντες παρείχαν επαρκή ποικιλία προοπτικών για να επιτευχθεί αυτός ο κορεσμός.

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο κύρια εργαλεία:

Ερωτηματολόγια: Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια στους 14 ΣΣΖ με σκοπό τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων και αρχικών πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων. Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, επιτρέποντας τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική ανάλυση των αρχικών δεδομένων. Κάποιες από τις ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο ήταν ποιες θεωρούν τις κυριότερες προκλήσεις του ρόλου τους, τα βασικά σημεία των δράσεων τους ως προς την πρόληψη, αλλά και διαχείριση των συμπεριφορών στο σχολείο τους, τις αρχές/εργαλεία/στρατηγικές/μεθόδους που έχουν χρησιμοποιήσει για αποτελεσματικές παρεμβάσεις στο σχολείο τη φετινή σχολική χρονιά, εαν έχουν παρατηρήσει αλλαγές στη συμπεριφορά και δεξιότητες των μαθητών μετά τις παρεμβάσεις τους (και τι είδους) και πώς θα μπορούσαν οι πολιτικές και οι κανονισμοί να υποστηρίξουν καλύτερα το έργο των ΣΣΖ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών.

Ομαδικές συνεντεύξεις εστιασμένης συζήτησης (Focus Groups): Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ακολούθησε μια διαδικασία ομαδικών συνεντεύξεων. Αρχικά, οι ΣΣΖ εργάστηκαν σε μικρές ομάδες για τον σχεδιασμό, τη συζήτηση και την επίλυση μιας μελέτης περίπτωσης, την οποία παρουσίασαν στην υπόλοιπη ομάδα. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν άτυπες συζητήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων (Krueger & Casey, 2015) με τον/την ερευνητή/τρια σε ρόλο συντονιστή. Οι συζητήσεις αυτές στόχευαν στην ανάδειξη κοινών και διαφορετικών εμπειριών γύρω από τις θεματικές ενότητες:

- Αντιλήψεις για το ρόλο των ΣΣΖ και τις ήπιες δεξιότητες,
- Στρατηγικές και παρεμβάσεις,
- Εμπειρίες και αντιλήψεις για την επίδραση,
- Προτάσεις για βελτίωση.

Η άτυπη μορφή των συζητήσεων ενθάρρυνε την ελεύθερη έκφραση και την εμβάθυνση στα αναδυόμενα θέματα σε ένα άνετο περιβάλλον.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε παρέχει ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο για την υλοποίηση της ποιοτικής έρευνας σχετικά με τον ρόλο των ΣΣΖ στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών. Η χρήση συνδυασμού εργαλείων συλλογής δεδομένων και η συστηματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων συνέβαλαν στην σε βάθος κατανόηση του φαινομένου και στην εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν αρχικά περιγραφικά για την καταγραφή των βασικών τάσεων. Τα ποιοτικά δεδομένα από τις ανοικτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων και τις απομαγνητοφωνημένες συζητήσεις των ομαδικών συνεντεύξεων αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Η θεματική ανάλυση επέτρεψε την αναγνώριση, την οργάνωση και την περιγραφή των βασικών θεμάτων και μοτίβων που αναδύονται από τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των ΣΣΖ σχετικά με τον ρόλο τους στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, προέκυψαν ορισμένες κοινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ΣΣΖ και αναφέρθηκαν οι πιο σημαντικές (κατά τη γνώμη τους) δράσεις που ανέλαβαν φέτος στα σχολεία τους. Οι κυριότερες προκλήσεις τη φετινή σχολική χρονιά φαίνεται να αφορούν στην επιθετική στάση των γονέων, στην έλλειψη ή ανεπαρκή (μιας ημέρας την εβδομάδα) παρουσία σχολικού ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία, στην αύξηση της αδιαφορίας μέρους του συλλόγου καθηγητών, στη παραβατική συμπεριφορά μαθητών, στην έλλειψη σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και διδασκόντων και στη μη μείωση του ωραρίου των ΣΣΖ, παρά τον αυξημένο φόρτο εργασίας. Αναφορικά με τις δράσεις τους, οι ΣΣΖ εστιάζουν στην ενεργή ακρόαση, στην έγκαιρη παρέμβαση σε περιστατικά, στην εισήγηση παιδαγωγικών μέτρων, την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών, στην ενδυνάμωση των γονέων, σε εξωδιδακτικές, πολιτιστικές δράσεις και στην ανθρώπινη επαφή και διάλογο με το σύνολο των μαθητών. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν περιλαμβάνουν συζητήσεις με μαθητές ατομικά ή σε ομάδες, συνεργασία με συναδέλφους ΣΣΖ, επικοινωνία με γονείς και συνάδελφους εκπαιδευτικούς, και δράσεις για την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων.

Οι αλλαγές που έχουν παρατηρήσει οι ΣΣΖ στους μαθητές μετά τις παρεμβάσεις τους αφορούν σε:

- Βελτίωση στην επικοινωνία και τις σχέσεις μαθητών - εκπαιδευτικών: Οι μαθητές εμφανίζουν πιο χαμογελαστά πρόσωπα, μεγαλύτερη διάθεση για επικοινωνία και μικρότερη χρήση άσεμνων εκφράσεων και χειρονομιών.
- Βελτίωση της συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών.
- Μικρότερης έντασης ξεσπάσματα
- Αρχή διαμόρφωσης κοινού κώδικα επικοινωνίας
- Αύξηση αυτοεκτίμησης και αμοιβαίας αποδοχής μαθητών

- Ενίσχυση της εμπιστοσύνης και διάθεσης για εξέλιξη: Οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη στο ρόλο των ΣΣΖ και διάθεση για την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους.
- Θετικότερο κλίμα και ηρεμία στο σχολείο: Οι ΣΣΖ αναφέρουν τη δημιουργία ενός πιο ευχάριστου κλίματος στο σχολείο και αίσθηση ηρεμίας
- Ενίσχυση ήπιων δεξιοτήτων όπως η ομαδοσυνεργατικότητα, η κριτική σκέψη και η ενσυναίσθηση

Οι θετικές αλλαγές που παρατηρούνται στη συμπεριφορά των μαθητών από τους ΣΣΖ αποτελούν σαφείς ενδείξεις της σταδιακής ανάπτυξης σημαντικών ήπιων δεξιοτήτων. Η βελτίωση στην επικοινωνία, η μείωση των αρνητικών συμπεριφορών, η διαμόρφωση κοινού κώδικα, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης, καθώς και η δημιουργία ενός θετικότερου κλίματος, συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική ευαισθησία. Επιπλέον, η αναφερόμενη ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικότητας, της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης επιβεβαιώνει το θετικό αντίκτυπο των παρεμβάσεων στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.

Ως προς την ερώτηση για το πώς θα μπορούσαν οι πολιτικές και οι κανονισμοί να υποστηρίξουν καλύτερα το έργο των ΣΣΖ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, αναφέρθηκαν η ανάληψη περισσότερων αρμοδιοτήτων από υπευθύνους καθηγητές των τμημάτων, έτσι ώστε οι ΣΣΖ να συντονίζουν την ατομική ενδυνάμωση και συνεργασία όλων στο σχολείο, την υποστήριξη από ειδικούς για περιπτώσεις που χρήζουν, την έγκριση ειδικού προϋπολογισμού για υλοποίηση δράσεων, την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αποτελεί θετικό πρότυπο για τους μαθητές και η οποία δε θα πρέπει να περιορίζεται ή να καταπιέζεται από την υπερβολική γραφειοκρατία, τη συσσώρευση πολλών καθηκόντων και την εφαρμογή άκαμπτων και απρόσωπων διδακτικών μεθόδων και την ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα σε ΣΣΖ της ίδιας σχολικής μονάδας.

Οι συζητήσεις στις ομάδες περιελάμβαναν τυχαίο χωρισμό και δημιουργία και επίλυση μελέτης περίπτωσης με προσανατολισμό στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο των ομαδικών συζητήσεων και της ανάλυσης μελετών περίπτωσης, μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα περίπτωση αφορούσε έναν μαθητή με περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, αλλά αξιόλογες ικανότητες στην πληροφορική, τον οποίο συμβολικά αναφέρουμε ως «μαθητή κρυμμένο πίσω από το μαλλί του». Η Σύμβουλος Σχολικής Ζωής (ΣΣΖ) αξιοποίησε στρατηγικά τις τεχνικές του δεξιότητες, αναθέτοντάς του την ευθύνη για το τεχνικό μέρος της υλοποίησης μιας σχολικής εορτής. Η επιτυχής ολοκλήρωση της ανάθεσης είχε άμεσο και θετικό αντίκτυπο στην αυτοπεποίθηση του μαθητή, οδηγώντας τον στην σταδιακή εγκατάλειψη της συνήθειας να κρύβει το πρόσωπό του. Η περίπτωση αυτή αναδεικνύει πώς η στοχευμένη ανάθεση ευθυνών, βασισμένη στην αναγνώριση και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του μαθητή, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την βελτίωση της κοινωνικής του παρουσίας.

Μια δεύτερη μελέτη περίπτωσης επικεντρώθηκε στην αντιμετώπιση των αναγκών ενός μαθητή με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, ο οποίος παρουσίαζε συναισθηματικές διακυμάνσεις και είχε εκφράσει τάσεις αυτοκτονίας. Η ανάλυση της περίπτωσης κατέδειξε την ανάγκη για μια πολυεπίπεδη προσέγγιση υποστήριξης. Προτάθηκαν συγκεκριμένες δράσεις, όπως η ενεργή ακρόαση από τους εκπαιδευτικούς για την δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος εμπιστοσύνης, η στοχευμένη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο μαθητής, καθώς και η οργάνωση ενημερωτικών δράσεων για όλους τους μαθητές από εξειδικευμένους φορείς με στόχο την προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση του στιγματισμού.

Η τρίτη μελέτη περίπτωσης που αναλύθηκε αφορούσε την αντιμετώπιση των κρίσεων πανικού σε μαθητές, ένα ζήτημα που απαιτεί μια ολιστική και ευαισθητοποιημένη προσέγγιση από το σχολικό περιβάλλον. Οι προτεινόμενες παρεμβάσεις περιλάμβαναν την εμπλοκή ειδικών φορέων και ψυχιάτρων για την αναγνώριση των υποκείμενων αιτιών και την οργάνωση βιωματικών εργαστηρίων για την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης. Επιπλέον, τονίστηκε η σημασία της δημιουργίας ασφαλών χώρων εντός του σχολείου για την ηρεμία των μαθητών κατά τη διάρκεια μιας κρίσης. Μια

καινοτόμος πρόταση ήταν η ενεργοποίηση της σχολικής διαμεσολάβησης, με την εκπαίδευση ενός μαθητή σε κάθε τάξη ώστε να μπορεί να προσφέρει υποστήριξη και συνοδεία σε συμμαθητές που βιώνουν κρίση πανικού. Τέλος, προτάθηκε η ενσωμάτωση ασκήσεων χαλάρωσης και αναπνοής στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι παρεμβάσεις αυτές, πέρα από την άμεση διαχείριση του άγχους, στοχεύουν στην καλλιέργεια σημαντικών ήπιων δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η κοινωνική ευαισθησία, η υπευθυνότητα, η συνεργασία και η αυτορρύθμιση.

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας ελήφθησαν υπόψη τα ακόλουθα: Η χρήση διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγια και ομαδικές συνεντεύξεις) η οποία συμβάλει στην τριγωνοποίηση των ευρημάτων και στην ενίσχυση της εγκυρότητας. Η λεπτομερής ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και η προσεκτική ερμηνεία των θεμάτων ενισχύουν την αξιοπιστία των ευρημάτων. Η λεπτομερής περιγραφή της μεθοδολογίας και των διαδικασιών της έρευνας θα επιτρέψει σε άλλους ερευνητές να αξιολογήσουν την αξιοπιστία και τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Ενώ η μελέτη παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τις εμπειρίες των ΣΣΖ στην Αθήνα, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι το μικρό μέγεθος του δείγματος περιορίζει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων σε άλλες περιοχές. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν οι βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, διασφαλίζοντας την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων, καθώς και την εθελοντική τους συμμετοχή με πλήρη ενημέρωση για τους σκοπούς και τις διαδικασίες της έρευνας.

Τα ευρήματα της ποιοτικής αυτής έρευνας προσφέρουν σαφείς απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με το πώς οι Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής (ΣΣΖ) αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν για την ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών. Οι ΣΣΖ αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως κεντρικούς παράγοντες στην προώθηση δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και η κριτική σκέψη, αναγνωρίζοντας τη σημασία τους για την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη μελλοντική εργασιακή ετοιμότητα των μαθητών. Παρά τις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, όπως η επιθετική στάση γονέων, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και ο αυξημένος φόρτος εργασίας, αναλαμβάνουν ποικίλες δράσεις.

Οι στρατηγικές που εφαρμόζουν περιλαμβάνουν την ενεργή ακρόαση, την έγκαιρη παρέμβαση σε περιστατικά, την εισήγηση παιδαγωγικών μέτρων, την ατομική ή ομαδική συζήτηση με μαθητές, τη συνεργασία με συναδέλφους ΣΣΖ, την επικοινωνία με γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς και την οργάνωση εξωδιδακτικών και πολιτιστικών δράσεων. Οι παρεμβάσεις αυτές έχουν παρατηρηθεί να επιφέρουν θετικές αλλαγές στους μαθητές, όπως βελτίωση στην επικοινωνία, μείωση αρνητικών συμπεριφορών, αύξηση αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης, και ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικότητας και της ενσυναίσθησης. Οι αναλυθείσες μελέτες περίπτωσης αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα στοχευμένων προσεγγίσεων για την ενδυνάμωση των μαθητών και την αντιμετώπιση ιδιαίτερων αναγκών, επιβεβαιώνοντας τη σημασία των ΣΣΖ στην ολιστική ανάπτυξη του σχολικού περιβάλλοντος.

5. Επίλογος

Η παρούσα ποιοτική, ερμηνευτική-φαινομενολογική έρευνα ανέδειξε τον κεντρικό και πολυδιάστατο ρόλο των Συμβούλων Σχολικής Ζωής (ΣΣΖ) στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών στη (δημόσια) δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας. Οι ΣΣΖ αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως κομβικούς παράγοντες στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η αυτορρύθμιση και η ενσυναίσθηση, αναγνωρίζοντας την κρισιμότητά τους για την ολόπλευρη ανάπτυξη και την προετοιμασία των μαθητών για τον 21ο αιώνα.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, υιοθετούν ποικίλες στρατηγικές και παρεμβάσεις. Αυτές περιλαμβάνουν την ενεργή ακρόαση, την έγκαιρη παρέμβαση σε περιστατικά, την εισήγηση παιδαγωγικών μέτρων, την ατομική και ομαδική συμβουλευτική, τη συνεργασία με γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς και την οργάνωση εξωδιδακτικών δράσεων. Τα ευρήματα καταδεικνύουν σαφείς θετικές αλλαγές στους μαθητές, όπως βελτίωση της επικοινωνίας, μείωση αρνητικών συμπεριφορών, αύξηση της αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης, και ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η

ομαδοσυνεργατικότητα και η κριτική σκέψη και υπογραμμίζουν την επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω υποστήριξη και ενδυνάμωση του θεσμού τους μέσω θεσμικών αλλαγών και κατάλληλων πολιτικών. Οι μελέτες περίπτωσης επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα των ΣΣΖ στην αντιμετώπιση ειδικών αναγκών και τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Παρόλα αυτά, αναδεικνύονται και σημαντικές προκλήσεις, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για περαιτέρω υποστήριξη του θεσμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Μ. (2020). Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας των ήπιων δεξιοτήτων σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής. ΕΑΠ

Βασιλειάδης, Η. (2022). Σύμβουλος Σχολικής Ζωής: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο και την εφαρμογή του θεσμού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κουτσίνη, Μ. (2022). Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των Συμβούλων Σχολικής Ζωής στα ενδοσχολικά και εξωσχολικά προβλήματα των μαθητών. Διπλωματική εργασία. Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στην οικονομική της εκπαίδευσης και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων. Τμήμα Οικονομικών Επιστημών Πανεπιστημίου Πειραιώς

Κυριακίδου, Π. (2024). Ο ρόλος του/της συμβούλου σχολικής ζωής στο σχολείο σήμερα. Καθήκοντα και προκλήσεις. Διπλωματική εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μαρκολέφας, Ν., Ντούνη, Μ. & Τζιαφέρη Σ. (2024). Σύμβουλος σχολικής ζωής, οι απαιτήσεις και ο ρόλος του στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ– ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ, Διπλό Τεύχος 138-139, 117-130. ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Μπρούζος, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης (3η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σαρρής, Ε. (2017). Οι κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως τμήμα αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών γενικής και ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια συγκριτική μελέτη. Διπλωματική εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Ειδική αγωγή, εκπαίδευση και αποκατάσταση». Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Τόδας, Γ. (2022). Ο ρόλος και η χρησιμότητα ενός νέου εκπαιδευτικού θεσμού: Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής. Journal of Culture in Tourism, Art and Education. 2(5) DOI: https://doi.org/10.26220/cul.4310

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Υπουργική Απόφαση, 129431/ΓΔ4. (2020). Σύμβουλος Σχολικής Ζωής. Στο ΦΕΚ 4183 /τ. Β΄/28-9-2020.

Ξενόγλωσση

Boulden, R. (2021). Developing 21st-Century Skills through Restorative Practices. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 94(5), 205–215.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.

Ceballos, P. L., Lemberger-Truelove, M. E., Molina, C. E., Laird, A., & Carbonneau, K. J. (2021). Culturally Diverse Middle School Students' Perceptions of a Social and Emotional Learning

and Mindfulness School Counseling Intervention. Journal of Child and Adolescent Counseling, 7(2), 72–86.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Dronova, S., Konkin, A., Aleksandrovna Seregina A., Bermudes, A. & Kotenko, V. (2021) The teacher's role in the development of soft skills in distance and blended learning. SHS Web of Conferences 127(9):03003 DOI:10.1051/shsconf/202112703003

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2021). Soft Skills and Extracurricular Activities Sustain Motivation and Self-Regulated Learning at School. The Journal of Experimental Education, 90(3), 550–569.

Grau, G. de la C. (2025). Soft skills in education: An approach to holistic and meaningful learning. Revista Iberoamericana De Educación, 9(1), 8–19.

Heled, E., & Davidovitch, N. (2020). An Occupation in Search of Identity--What Is School Counseling?. Journal of Education and Learning, 9(5), 215-232.

Kok, J. K., & Low, S. K. (2017). Proposing a collaborative approach for school counseling. International Journal of School & Educational Psychology, 5(4), 281–289.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus groups: A practical guide for applied research (5th ed.). SAGE Publications

Learning Policy Institute. (2023). Evidence for Social and emotional learning in schools, https://learningpolicyinstitute.org/media/3977/download?inline&file=Evidence_for_SEL_REPORT.pdf (Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2025)

Popov, N., & Spasenovic, V. (2020). School Counseling: A Comparative Study in 12 Countries. Bulgarian Comparative Education Society.

Ryan, J. A. (2007). Raising achievement with adolescents in secondary education—the school counsellor's perspective. *British Educational Research Journal, 33*(4), 551–563.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). B*asics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Volungis, A. M., & Goodman, K. (2017). School violence prevention: Teachers establishing relationships with students using counseling strategies. *Sage open*, 7(1), pp. 1 – 11. DOI:10.1177/2158244017700460

ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Κανάρια Χριστίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ60, ΠΕ78, Μ.Α, M.Ed

Περίληψη

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή αποτελεί έναν βασικό άξονα της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, αυτορρύθμισης και υγιών κοινωνικών σχέσεων στους μαθητές. Η εισήγηση αυτή διερευνά στρατηγικές και πρακτικές για την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σχολικές κοινότητες, με στόχο τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Θα παρουσιαστούν μέθοδοι όπως η χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων, τα παιχνίδια ρόλων και η συνεργατική μάθηση, που ενισχύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις δεξιότητες επικοινωνίας των μαθητών. Επιπλέον, θα αναλυθούν προγράμματα και παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς σε σχολεία, όπως η εισαγωγή της ενσυνειδητότητας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και η δημιουργία «κύκλων συζήτησης» για τη διαχείριση συγκρούσεων. Η εισήγηση καταλήγει με προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης, προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και φορέων της κοινότητας. Δίνεται έμφαση στην ανάγκη για επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν με επιτυχία τις αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, συναισθηματική νοημοσύνη, βιωματική μάθηση, σχολική κουλτούρα

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα καλείται να ανταποκριθεί σε σύνθετες κοινωνικές, πολιτισμικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών, ξεπερνώντας το παραδοσιακό μοντέλο που εστιάζει αποκλειστικά στη γνωστική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή αναδεικνύεται σε έναν καθοριστικό πυλώνα της ολιστικής εκπαίδευσης, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση συνειδητών, υπεύθυνων και ενσυναισθητικών πολιτών. Μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση, η αποτελεσματική επικοινωνία και η επίλυση συγκρούσεων, η προσέγγιση αυτή ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και προάγει τη θετική ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Καραγιάννη, 2022).

Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής και η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο τη σημασία της ενσωμάτωσης της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολικό πρόγραμμα. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, όπως η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα και η συνεργασία, θεωρείται πλέον αναπόσπαστο στοιχείο μιας εκπαίδευσης που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά προωθεί την ανάπτυξη θετικών στάσεων και αξιών που ενισχύουν τη συμμετοχή, τη συμπερίληψη και τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος βασισμένου στην αμοιβαία κατανόηση και τον σεβασμό. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το σχολείο μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης και σχέσεων, όπου κάθε μέλος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει όχι μόνο γνωστικές, αλλά και κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, απαραίτητες για την προσωπική και συλλογική ευημερία (Gottman, 2011).

Η παρούσα εισήγηση στοχεύει να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους οι σχολικές κοινότητες μπορούν να εντάξουν αποτελεσματικά την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Θα παρουσιαστούν ενδεικτικές μεθοδολογίες, όπως οι βιωματικές δραστηριότητες, τα παιχνίδια ρόλων, η συνεργατική μάθηση και η ενσυνειδητότητα, που ενισχύουν τη

συναισθηματική επίγνωση και την κοινωνική συνοχή. Παράλληλα, θα αναδειχθούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή τους, καθώς και οι προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τη συναισθηματική ευημερία όλων των μελών της κοινότητας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή αποτελεί ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, συνδέοντας τη γνωστική με τη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης. Βασίζεται στην παραδοχή ότι η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά οφείλει να καλλιεργεί δεξιότητες ζωής, στάσεις και αξίες που συμβάλλουν στην προσωπική ευημερία, στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και στη συμμετοχή σε δημοκρατικές κοινότητες. Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή προσεγγίζει τον μαθητή ως ολική προσωπικότητα, αναγνωρίζοντας ότι τα συναισθήματα και οι κοινωνικές εμπειρίες επηρεάζουν άμεσα τη διαδικασία της μάθησης, τη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση (Δόικου-Αυλίδου, 2020).

Σε θεωρητικό επίπεδο, η συγκεκριμένη προσέγγιση αντλεί στοιχεία από διάφορες προσεγγίσεις: την κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura, που αναδεικνύει τη σημασία της αυτορρύθμισης και της κοινωνικής μάθησης· τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία τονίζει τη δυνατότητα αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων, τη βιωματική μάθηση του Dewey και την ανθρωπιστική θεωρία του Rogers, που δίνουν έμφαση στην εμπειρία και την ενσυναίσθηση. Μέσα από τη σύνθεση αυτών των προσεγγίσεων, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή αποκτά έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα, εντάσσοντας τη συναισθηματική ανάπτυξη στο πλαίσιο της σχολικής πράξης (Πλατσίδου, 2010).

Η θεωρητική θεμελίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής αναγνωρίζει πέντε βασικές περιοχές δεξιοτήτων: αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Οι δεξιότητες αυτές δεν αποτελούν αυτόνομους στόχους, αλλά αλληλοσυνδέονται και εξελίσσονται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προϋποθέτει την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, ενώ η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων προϋποθέτει κριτική σκέψη και ηθικό συλλογισμό. Η ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων συνδέεται άμεσα με την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς, την ενδυνάμωση των σχέσεων μέσα στην τάξη και την προαγωγή ενός θετικού σχολικού κλίματος (Zembylas, 2007).

Από παιδαγωγική σκοπιά, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή συνδέεται με ολιστικές και συμμετοχικές μορφές εκπαίδευσης που δίνουν έμφαση στη βιωματική μάθηση, τον αναστοχασμό και τη συνεργασία. Οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες, αλλά ως ενεργά υποκείμενα που συνδιαμορφώνουν τη μαθησιακή εμπειρία. Ο εκπαιδευτικός, σε αυτό το πλαίσιο, λειτουργεί ως εμψυχωτής και καθοδηγητής, δημιουργώντας συνθήκες ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής, απαραίτητες για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η δυναμική αυτή μετατοπίζει το επίκεντρο της διδασκαλίας από τη μετάδοση γνώσης στη διαμόρφωση σχέσεων και στη συλλογική νοηματοδότηση της εμπειρίας (Πούλου, 2015).

Επιπλέον, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή εντάσσεται στο ευρύτερο όραμα ενός σχολείου συμπερίληψης, το οποίο αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και όχι ως εμπόδιο. Η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει στη δημιουργία κοινοτήτων που προάγουν τον σεβασμό, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη. Μέσα από τη συστηματική ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στη σχολική κουλτούρα, το σχολείο αποκτά τη δυνατότητα να λειτουργεί ως χώρος όχι μόνο γνωστικής καλλιέργειας, αλλά και κοινωνικής μεταμόρφωσης, προετοιμάζοντας τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα στην κοινωνία (Norris, 2003).

2.2. Πρακτικές και μέθοδοι εφαρμογής στις σχολικές κοινότητες

Η αποτελεσματική ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στη σχολική πράξη προϋποθέτει την αξιοποίηση παιδαγωγικών πρακτικών που καλλιεργούν ενεργητική συμμετοχή, αναστοχασμό και συνεργασία. Οι πρακτικές αυτές στηρίζονται σε βιωματικές μεθόδους, όπου η μάθηση προκύπτει από την προσωπική εμπειρία και τη συλλογική επεξεργασία, ενισχύοντας τη σύνδεση μεταξύ συναισθήματος, σκέψης και δράσης. Η εφαρμογή της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής δεν αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά διαπερνά το σύνολο της σχολικής ζωής, ενταγμενη τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στις άτυπες σχέσεις της κοινότητας (Triliva & Poulou, 2006).

Μία από τις πιο αποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι οι βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να κατανοήσουν τη σκοπιά του άλλου και να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων. Μέσα από παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις ή συζητήσεις βασισμένες σε πραγματικές καταστάσεις, οι μαθητές μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν με υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση τα ζητήματα της καθημερινότητας. Παράλληλα, η διαδικασία της ανατροφοδότησης από τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό ενισχύει τη μεταγνωστική τους ικανότητα και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης και αποδοχής (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Η συνεργατική μάθηση συνιστά έναν ακόμη βασικό άξονα της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προάγει τη συλλογική ευθύνη, τη διαπροσωπική επικοινωνία και την ικανότητα διαχείρισης διαφορετικών απόψεων. Μέσα από κοινές εργασίες, σχέδια δράσης ή προγράμματα υπηρεσίας στην κοινότητα, οι μαθητές βιώνουν τη σημασία της αλληλοβοήθειας και της ισότιμης συμμετοχής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το πλαίσιο είναι να καθοδηγεί τη συνεργασία, να ενισχύει την ενεργητική ακρόαση και να καλλιεργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας, όπου η ποικιλία των εμπειριών και των φωνών εκτιμάται ως πηγή μάθησης (Merrell & Gueldner, 2010).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η ένταξη πρακτικών ενσυνειδητότητας στη σχολική καθημερινότητα. Η ενσυνειδητότητα βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν εσωτερική ηρεμία, συγκέντρωση και αυτορρύθμιση, βελτιώνοντας την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις με ψυχραιμία και επίγνωση. Σύντομες ασκήσεις αναπνοής, στιγμές σιωπής στην αρχή του μαθήματος ή δραστηριότητες προσανατολισμένες στη σωματική και συναισθηματική επίγνωση μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη. Οι πρακτικές αυτές δεν απαιτούν εξειδικευμένο χρόνο, αλλά μπορούν να ενσωματωθούν ομαλά στην καθημερινή σχολική ρουτίνα (Τριλίβα & Chimienti, 2000).

Επιπλέον, η δημιουργία κύκλων συζήτησης (circle time) αποτελεί ένα ιδιαίτερα αποδοτικό εργαλείο για την προώθηση της επικοινωνίας και τη διαχείριση συγκρούσεων. Οι μαθητές, καθισμένοι σε κύκλο, μοιράζονται εμπειρίες, προβληματισμούς και συναισθήματα, έχοντας όλοι ίση ευκαιρία λόγου. Η πρακτική αυτή ενδυναμώνει τη φωνή των παιδιών, ενισχύει την ενσυναίσθηση και προωθεί τη συλλογική επίλυση προβλημάτων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση δημοκρατικών και υποστηρικτικών σχολικών σχέσεων (Jones & Doolittle, 2017).

Τέλος, η επιτυχής εφαρμογή των παραπάνω πρακτικών εξαρτάται από τη διαμόρφωση μιας συνολικής σχολικής κουλτούρας που στηρίζει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μελών της κοινότητας. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς ενισχύει τη συνοχή και τη συνέπεια των μηνυμάτων που λαμβάνουν οι μαθητές. Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, όταν ενσωματώνεται με συνέπεια και συνέργειες σε όλο το σχολικό περιβάλλον, μετατρέπεται σε μια διαρκή παιδαγωγική διαδικασία που διαμορφώνει όχι μόνο γνώση, αλλά και ήθος, στάσεις και αξίες, θεμελιώνοντας ένα σχολείο περισσότερο ανθρώπινο, συμπεριληπτικό και δημοκρατικό (Πλωμαρίτου, 2004).

2.3. Προκλήσεις και προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησης

Παρά την αναγνωρισμένη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, η εφαρμογή της στις σχολικές κοινότητες συναντά ποικίλες προκλήσεις, τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικής πρακτικής όσο και θεσμικής οργάνωσης. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την απουσία συστηματικού πλαισίου εφαρμογής, την πίεση του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και με ευρύτερους παράγοντες που αφορούν την κουλτούρα του σχολείου και τις κοινωνικές αντιλήψεις για τη συναισθηματική αγωγή (Doikou-Avlidou & Dadatsi, 2013).

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Η επιτυχής υλοποίηση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει όχι μόνο παιδαγωγικές δεξιότητες, αλλά και προσωπική επίγνωση των συναισθημάτων του, ενσυναίσθηση και ικανότητα διαχείρισης των σχέσεων στην τάξη. Χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση και την επαρκή κατάρτιση στις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και τη συναισθηματική νοημοσύνη, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή κινδυνεύει να παραμείνει αποσπασματική ή να αντιμετωπιστεί ως «εξωγενές» στοιχείο, αντί να αποτελέσει οργανικό μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας (Pasi, 2001).

Εξίσου κρίσιμος παράγοντας είναι ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη τέτοιων δραστηριοτήτων, εξαιτίας της πίεσης κάλυψης της ύλης και των απαιτήσεων των εξετάσεων, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η σχολική καθημερινότητα συχνά δεν αφήνει χώρο για συστηματικές δράσεις συναισθηματικής αγωγής, με αποτέλεσμα αυτές να υλοποιούνται αποσπασματικά ή να εξαρτώνται αποκλειστικά από την πρωτοβουλία μεμονωμένων εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η έλλειψη θεσμοθετημένης υποστήριξης καθιστά δύσκολη τη βιώσιμη και μακροπρόθεσμη εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων (Καραγιάννη, 2022).

Άλλη σημαντική δυσκολία αφορά τη σχολική κουλτούρα και τις αξίες που κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σε σχολεία όπου επικρατεί ανταγωνισμός, έμφαση στην επίδοση και περιορισμένη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή δυσκολεύεται να εγκαθιδρυθεί. Αντίθετα, η επιτυχία της εξαρτάται από την ύπαρξη μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης, ανοιχτότητας και συνεργασίας, που αναγνωρίζει τη σημασία της συναισθηματικής ανάπτυξης ως θεμελιώδους διάστασης της μάθησης. Η ηγεσία του σχολείου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς μπορεί να ενθαρρύνει την καινοτομία, να υποστηρίξει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και να δημιουργήσει πλαίσια συλλογικού αναστοχασμού (Πλατσίδου, 2010).

Επιπλέον, η συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινότητα αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής. Όταν οι αξίες που καλλιεργούνται στο σχολείο ενισχύονται και στο οικογενειακό περιβάλλον, οι μαθητές βιώνουν συνέπεια και συνοχή στα μηνύματα που λαμβάνουν. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων σε δράσεις, συζητήσεις ή εκπαιδευτικά σεμινάρια μπορεί να ενδυναμώσει τη σχέση σχολείου–οικογένειας και να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό δίκτυο για τα παιδιά (Norris, 2003).

Για να είναι βιώσιμη η εφαρμογή της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, απαιτείται ένα ολιστικό και διατομεακό πλαίσιο υποστήριξης. Αυτό περιλαμβάνει τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ενσωμάτωση των αρχών της στο αναλυτικό πρόγραμμα, την ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών φορέων. Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπάρχει θεσμική μέριμνα για τη διάχυση καλών πρακτικών και τη δημιουργία δικτύων σχολείων που εφαρμόζουν προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, ώστε να ενισχύεται η ανταλλαγή εμπειριών και η συλλογική μάθηση (Δόικου-Αυλίδου, 2020).

Συνοψίζοντας, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή δεν μπορεί να υλοποιηθεί αποτελεσματικά χωρίς συστηματική υποστήριξη, αναστοχασμό και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η επιτυχία της εξαρτάται από την ικανότητα των σχολικών κοινοτήτων να λειτουργούν ως ζωντανοί οργανισμοί μάθησης, στους οποίους η συναισθηματική ευημερία, η αλληλοκατανόηση και η συνεργασία αποτελούν θεμελιώδεις αξίες της εκπαιδευτικής πράξης (Triliva & Poulou, 2006).

3. Συμπεράσματα

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή αναδεικνύεται ως αναπόσπαστο στοιχείο μιας εκπαίδευσης που επιδιώκει όχι μόνο τη γνωστική πρόοδο, αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Η ένταξη της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στη σχολική ζωή προάγει τη συναισθηματική νοημοσύνη, ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες και συμβάλλει στη δημιουργία ενός σχολείου που καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Ένα τέτοιο σχολείο λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης και φροντίδας, όπου η ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών θεωρείται προϋπόθεση και όχι απλώς συνέπεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ανάλυση των θεωρητικών προσεγγίσεων και των πρακτικών εφαρμογών κατέδειξε ότι η εν λόγω προσέγγιση δεν αποτελεί ένα ενιαίο πρόγραμμα, αλλά ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που διαπερνά όλες τις όψεις της σχολικής ζωής. Οι θεωρίες του Bandura, του Dewey και του Rogers υποστηρίζουν την ιδέα ότι η μάθηση είναι βαθιά κοινωνική και συναισθηματική διαδικασία, όπου η εμπειρία, η αλληλεπίδραση και η αυτορρύθμιση παίζουν καθοριστικό ρόλο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας δεν είναι απλώς «ήπιες δεξιότητες», αλλά βασικές συνιστώσες της προσωπικής ωρίμανσης και της δημοκρατικής συμμετοχής.

Η διερεύνηση των πρακτικών εφαρμογών ανέδειξε ποικίλες αποτελεσματικές στρατηγικές: βιωματικές δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων, συνεργατικά έργα, κύκλους συζήτησης και τεχνικές ενσυνειδητότητας. Οι προσεγγίσεις αυτές ενισχύουν τη συναισθηματική επίγνωση, τη διαχείριση συγκρούσεων και την αίσθηση του ανήκειν. Παράλληλα, υπογραμμίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή και διαμεσολαβητή, που με το προσωπικό του παράδειγμα και τη στάση του προάγει μια κουλτούρα αποδοχής και σεβασμού. Ο εκπαιδευτικός δε μεταδίδει απλώς γνώσεις, αλλά δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να βιώσουν τη μάθηση ως ουσιαστική εμπειρία ανάπτυξης.

Ωστόσο, η υλοποίηση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σχολικές κοινότητες συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις. Η έλλειψη θεσμικής υποστήριξης, οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συχνά δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εφαρμογή της. Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή απαιτεί μακρόπνοη στρατηγική και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη που ευνοούν τη συνεργασία και τον αναστοχασμό. Μόνο έτσι μπορεί να εδραιωθεί ως οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής πρακτικής και όχι ως αποσπασματική δραστηριότητα.

Επιπλέον, η εμπλοκή των γονέων και της τοπικής κοινότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα των δράσεων αυτών. Η συνέργεια σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας διασφαλίζει τη συνέπεια των αξιών που καλλιεργούνται και συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού οικοσυστήματος μάθησης. Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, επομένως, δεν περιορίζεται στην τάξη, αλλά αποτελεί κοινωνικό εγχείρημα που ενώνει όλους τους εμπλεκόμενους στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών.

Συνολικά, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή συνιστά θεμέλιο μιας παιδαγωγικής που στοχεύει στη διαμόρφωση αυτόνομων, ενσυναισθητικών και υπεύθυνων πολιτών. Η επένδυση σε αυτή δεν αφορά μόνο τη βελτίωση του σχολείου, αλλά και τη δημιουργία ενός κοινωνικού ιστού βασισμένου στη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την κατανόηση. Το σχολείο του μέλλοντος προϋποθέτει ένα περιβάλλον όπου η μάθηση συνδέεται με τη ζωή, η γνώση με το συναίσθημα και η εκπαίδευση με την ανθρώπινη σχέση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Gottman, J. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη, (Χ. Ξενάκη μεταφρ.). Αθήνα: Πεδίο.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2020). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Αθήνα: Gutenberg.

Καραγιάννη, Γ. Κ. (2022). Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Μπαρζουλιάνος.

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο: Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού και πρόγραμμα μαθημάτων. Αθήνα: Παπαζήση.

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία. Αθήνα: Gutenberg.

Πλωμαρίτου, Μ. (2004). Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πούλου, Μ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Hellenic Journal of Psychology, 12, 129-155.

Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2000). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση. συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα: Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Ξενόγλωσση

Doikou-Avlidou, M. & Dadatsi, K. (2013). Enhancing social integration of immigrant pupils at risk for social, emotional and/or behavioural difficulties: The outcomes of a small-scale social-emotional learning programme, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(1), 3-23.

Jones, S.M. & Doolittle, E.J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children,* 27(1), 3-11.

Merrell, K.W. & Gueldner, B.A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic succes*s. New York: The Guilford Press.

Norris, J. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens, *Theory into Practice,* 42(4), 313-318.

Pasi, R. (2001). *Higher expectations: promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York, Teachers College Press.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.

Triliva, S. & Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27(3), 315-338.

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ-ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Καργιωτίδης Απόστολος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί μια κοινωνική πρόκληση, καθώς έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ποιότητα της σχέσης γονέων και παιδιών συνδέεται άμεσα με την εμπλοκή των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να συνθέσει τα υπάρχοντα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τον ρόλο της σχέσης γονέων και παιδιών στις εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης των παιδιών, εστιάζοντας στη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος ως παράγοντα πρόβλεψης. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν φανερώνουν ότι η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ γονέων και παιδιών προβλέπει σημαντικά τις εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης των παιδιών. Το γεγονός αυτό μπορεί να συνεισφέρει στην πρόληψη του φαινομένου του εκφοβισμού, προσφέροντας χρήσιμες κατευθύνσεις για την έγκαιρη αναγνώριση των παραγόντων κινδύνου που σχετίζονται με τις γονεϊκές πρακτικές και για την εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων που θα εστιάζουν στη βελτίωση της οικογενειακής δυναμικής.

Λέξεις κλειδιά: Εκφοβισμός, θυματοποίηση, σχέση γονέα-παιδιού

1. Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός αποτελεί σημαντική απειλή για την ευημερία και την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Ο εκφοβισμός εννοιολογείται ως ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο επιθετικής συμπεριφοράς, όπου ένα ή περισσότερα άτομα επιχειρούν σκόπιμα να προκαλέσουν βλάβη σε ένα λιγότερο ισχυρό άτομο (Nansel et al., 2001). Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε επεισόδια εκφοβισμού, ανεξάρτητα από τον ρόλο τους, βιώνουν αρνητικές ψυχοκοινωνικές συνέπειες (Smokowski & Kopasz, 2005). Σύμφωνα με τη μετα-αναλυτική έρευνα των Cook et al. (2010), το οικογενειακό περιβάλλον συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τις εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης των παιδιών.

Η οικογένεια θεωρείται ένα από τα πρωταρχικά πλαίσια στα οποία λαμβάνει χώρα η διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών (Maccoby, 1992). Μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τους γονείς, τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη φυσιολογική ανάπτυξη των μετέπειτα διαπροσωπικών τους σχέσεων. Το οικογενειακό πλαίσιο βοηθά επίσης τα παιδιά να αποκτήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές αυτορρύθμισης των συναισθημάτων τους, μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων γονικών πρακτικών, όπως η διδασκαλία του πώς να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους (Morris et al., 2007).

Ωστόσο, παρά την ευεργετική επίδραση των γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών, οι δυσμενείς σχέσεις γονέων-παιδιών μπορούν να προβλέψουν την εμπλοκή των παιδιών σε επεισόδια εκφοβισμού και θυματοποίησης (Cook et al., 2010). Ένα εχθρικό οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε ανεπαρκή αυτορρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα να αντιμετωπίσουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Silk et al., 2003). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να να συνθέσει τα υπάρχοντα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τον ρόλο της σχέσης γονέων-παιδιών στις εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης των παιδιών, εστιάζοντας στη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος ως παράγοντα πρόβλεψης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εκφοβισμός και θυματοποίηση

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να δοθεί μια ολιστική εικόνα του προβλήματος με αναφορά στις διάφορες εκφάνσεις του εκφοβισμού, στα βασικά χαρακτηριστικά του ρόλου των παιδιών στα περιστατικά εκφοβισμού, καθώς και στις αρνητικές συνέπειες που συνεπάγεται η εμπλοκή τους. Υπάρχουν τρεις προαπαιτούμενες συνθήκες προκειμένου να χαρακτηριστεί η επιθετική συμπεριφορά κάποιου ως εκφοβισμός: α) πρόθεση να βλάψει, β) επαναλαμβανόμενο μοτίβο της συμπεριφοράς και γ) υπεροχή του θύτη σε σωματική ή ψυχολογική δύναμη έναντι του θύματος (Nansel et al., 2001). Ωστόσο, ο εκφοβισμός είναι πιο πολύπλοκος από ό,τι φαίνεται, καθώς εκδηλώνεται με πολλές διαφορετικές μορφές.

Γενικά, ο εκφοβισμός έχει κατηγοριοποιηθεί είτε ως άμεσος είτε ως έμμεσος (Marini et al., 2006). Ο άμεσος εκφοβισμός περιλαμβάνει ανοιχτές επιθετικές πράξεις που είναι εύκολα ανιχνεύσιμες (π.χ. χτυπήματα, λεκτική επίθεση). Αντίθετα, ο έμμεσος εκφοβισμός αναφέρεται σε συγκεκαλυμμένες επιθετικές πράξεις (π.χ. διάδοση φημών και αποκλεισμός κάποιου παιδιού από την παρέα των συνομηλίκων), στις οποίες η ταυτότητα του θύτη είναι πιο δύσκολο να αναγνωριστεί. Ο άμεσος σωματικός εκφοβισμός φαίνεται ότι εκδηλώνεται συχνότερα στα αγόρια, ενώ ο έμμεσος εκφοβισμός στα κορίτσια (Rivers & Smith, 1994). Αντίθετα, οι άμεσες λεκτικές επιθετικές πράξεις φαίνεται ότι παρουσιάζουν την ίδια συχνότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Μια πιο λεπτομερής κατηγοριοποίηση διακρίνει τον εκφοβισμό σε σωματικό, λεκτικό, σχεσιακό και κυβερνοεκφοβισμό (Wang et al., 2009). Ο σωματικός εκφοβισμός είναι η απλούστερη και πιο εύκολα ανιχνεύσιμη μορφή εκφοβισμού και περιλαμβάνει επιθετικές πράξεις, όπως χτυπήματα και σπρωξίματα (Smokowski & Kopasz, 2005). Λόγω του προφανή χαρακτήρα του, ο σωματικός εκφοβισμός τείνει να λαμβάνει μεγαλύτερη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς σε σχέση με τους άλλους τύπους εκφοβισμού (Jacobsen & Bauman, 2007). Ο λεκτικός εκφοβισμός κατηγοριοποιείται, επίσης, ως άμεση μορφή εκφοβισμού και περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως οι προσβλητικοί χαρακτηρισμοί και οι λεκτικές απειλές (Wang et al., 2009). Παρά την απουσία οποιασδήποτε σωματικής βλάβης, ο λεκτικός εκφοβισμός μπορεί να έχει σοβαρές αρνητικές συνέπειες για τα θύματα (Smokowski & Kopasz, 2005). Όσον αφορά τον σχεσιακό εκφοβισμό, οι θύτες προσπαθούν να βλάψουν ή να χειραγωγήσουν τις φιλίες άλλων παιδιών αποκλείοντάς τα από την ομάδα των συνομηλίκων ή βλάπτοντας τη φήμη τους διαδίδοντας ψεύδη (Smokowski & Kopasz, 2005). Ο σχεσιακός εκφοβισμός θεωρείται μια ύπουλη μορφή εκφοβισμού που είναι δύσκολο να αναγνωριστεί, καθώς οι δράστες προσπαθούν να κρατήσουν μυστική την ταυτότητά τους (Young et al., 2006). Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, είναι πιο συχνός μεταξύ κοριτσιών παρά μεταξύ αγοριών και τα θύματα της σχεσιακής επιθετικότητας διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο να βιώσουν συναισθήματα απόρριψης και μοναξιάς (Crick & Grotpeter, 1995). Τέλος, ο κυβερνοεκφοβισμός είναι ένας νέος τύπος εκφοβισμού κατά τον οποίο οι δράστες εκφοβίζουν τα θύματά τους χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο (Wang et al., 2009). Μπορεί να λάβει διάφορες μορφές που κυμαίνονται από λιγότερο σοβαρές, όπως η αποστολή ανώνυμων κακόβουλων μηνυμάτων, έως πιο σοβαρές, όπως η επεξεργασία φωτογραφιών άλλων παιδιών και η επικόλλησή τους σε άσεμνο υλικό (Li, 2007). Αν και πρόκειται για μια σχετικά πρόσφατη μορφή εκφοβισμού, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι είναι ήδη ευρέως διαδεδομένος μεταξύ των παιδιών (Zhu et al., 2021).

Τα παιδιά που εμπλέκονται στον εκφοβισμό κατατάσσονται γενικά σε τρεις κατηγορίες, τους θύτες, τα θύματα και τους θύτες-θύματα (Hansen et al., 2012). Με βάση τον ρόλο τους, παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά όσον αφορά την προσωπικότητά τους, την ψυχολογική τους λειτουργία και την αυτοαντίληψή. Πιο συγκεκριμένα, οι θύτες, ανεξάρτητα από το είδος της επιθετικής τους συμπεριφοράς, είναι πιθανό να έχουν θετική στάση απέναντι στην επιθετικότητα ως μέσο επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων (Cole et al., 2006) και να είναι υπέρ της ανταπόδοσης σε κάποιον που τους έχει προσβάλει (O'Brennan et al., 2009). Επιπλέον, συχνά παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και αυτοελέγχου, καθώς και υψηλά επίπεδα παρορμητικότητας, στοιχεία που σε

συνδυασμό με τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις τους αυξάνουν την πιθανότητα να δράσουν επιθετικά εναντίον των συνομηλίκων τους (Beale & Scott, 2001· Fite et al., 2008).

Τα θύματα συνήθως χαρακτηρίζονται από αισθήματα κατωτερότητας, καθώς τείνουν να είναι ανασφαλή για τον εαυτό τους και να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Olweus, 1993· O'Moore & Kirkham, 2001). Συχνά, πιστεύουν ότι δεν είναι αγαπητοί από τους άλλους και σε συνδυασμό με την έλλειψη επικοινωνιακών και διεκδικητικών δεξιοτήτων, είναι πιο πιθανό να έχουν λίγους ή καθόλου φίλους και να περνούν πολύ χρόνο μόνοι τους (Smokowski & Kopasz, 2005). Τα θύματα παρουσιάζουν επίσης μεγαλύτερα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν θυματοποιούνται (Nansel et al., 2001), ωστόσο χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση ως προς το αν τα συμπτώματα αυτά αποτελούν αιτία ή συνέπεια της θυματοποίησης.

Τέλος, τα παιδιά θύτες-θύματα είναι εκείνα που εκφοβίζουν άλλους και ταυτόχρονα εκφοβίζονται (Marini et al., 2006). Συνήθως παρουσιάζουν χαρακτηριστικά τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων (Smith, 2004) και διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν σοβαρές αρνητικές συνέπειες σε σύγκριση με τους θύτες και τα θύματα (Duncan, 1999). Η έλλειψη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και η τάση τους να αντιδρούν με παρορμητικό και επιθετικό τρόπο απέναντι στις προκλήσεις των άλλων έχουν ως συνέπεια να μην γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους (Andreou, 2001). Μια συνηθισμένη συμπεριφορά είναι να προκαλούν τους θύτες να παλέψουν και στη συνέχεια να παραδέχονται ότι έχουν πέσει αδικαιολόγητα θύματα και ναπροσπαθούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Beale & Scott, 2001). Ωστόσο, αυτή η συμπεριφορά θα μπορούσε να είναι μια συναισθηματική έκρηξη απέναντι σε μια μακρόχρονη περίοδο θυματοποίησης που υπέστησαν.

Ανεξάρτητα από τον ρόλο τους, όλα τα παιδιά βιώνουν σοβαρές αρνητικές συνέπειες. Πιο συγκεκριμένα, οι θύτες διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο να εκδηλώσουν αντικοινωνική συμπεριφορά στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους και να εμπλακούν σε κατάχρηση ουσιών (Kaltiala-Heino et al., 2000). Τα θύματα, μπορεί να παρουσιάσουν σωματικές βλάβες λόγω σωματικής θυματοποίησης, καθώς και εσωτερικευμένες ψυχολογικές διαταραχές (Smokowski & Kopasz, 2005). Λόγω του δυσμενούς σχολικού περιβάλλοντος, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά σχολικών απουσιών, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Foltz-Gray, 1996). Τέλος, σε σύγκριση με τους θύτες και τα θύματα οι θύτες-θύματα είναι πιθανότερο να αντιμετωπίσουν σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα τα οποία τείνουν να επιμένουν στην ενήλικη ζωή (Kaltiala-Heino et al., 2000· Kumpulainen & Rasanen, 2000).

2.2. Η σχέση γονέα-παιδιού και οι εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης των παιδιών

Σύμφωνα τη μετα-αναλυτική μελέτη των Cook et al. (2010), το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης των παιδιών. Ειδικότερα, ένα δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από αρνητικές σχέσεις γονέων-παιδιών, θέτει τα παιδιά σε μεγάλο κίνδυνο να γίνουν θύτες ή θύματα από τους συνομηλίκους τους. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με προβληματικές σχέσεις γονέων-παιδιών και δυσλειτουργική επικοινωνία είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε επεισόδια εκφοβισμού ως θύματα-θύτες και σε μικρότερο βαθμό ως θύτες ή θύματα.

Πολλές μελέτες έχουν εξετάσει την επίδραση της σχέσης γονέων-παιδιών στις εμπειρίες εκφοβισμού των παιδιών και έχουν εντοπίσει συγκεκριμένα στυλ γονικής διαπαιδαγώγησης που λειτουργούν ως παράγοντες κινδύνου. Ειδικότερα, οι θύτες συνήθως μεγαλώνουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου υπάρχει ασυνέπεια στην γονική πειθαρχία, χαρακτηριζόμενη από μια εναλλαγή σκληρής τιμωρίας και επιτρεπτικότητας (Curtner-Smith, 2000). Οι γονείς τους τείνουν να χρησιμοποιούν είτε σωματική τιμωρία είτε ψυχολογικό έλεγχο για να κερδίσουν τη συμμόρφωση του παιδιού τους ή να διαχειριστούν την ακατάλληλη συμπεριφορά του, σε συνδυασμό με αντιδράσεις θυμού (Roberts & Morotti, 2000). Ενώ η σωματική τιμωρία είναι μια πιο άμεση και αυστηρή μορφή γονικού ελέγχου, ο ψυχολογικός έλεγχος βασίζεται στη χειραγώγηση των συναισθημάτων των παιδιών και της προσωπικής σχέσης τους με τους γονείς (Kuppens et al., 2009). Ένα χαρακτηριστικό

παράδειγμα γονεϊκού ψυχολογικού ελέγχου είναι όταν οι γονείς αγνοούν τα παιδιά τους για μεγάλο χρονικό διάστημα ή ισχυρίζονται ότι θα σταματήσουν να τα αγαπούν, εκτός αν αλλάξουν τη συμπεριφορά τους. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αναπτύσσουν γνωστικά σχήματα που ερμηνεύουν την επιθετική και εχθρική συμπεριφορά ως μέσο για να επιτύχουν τους στόχους τους και να πείσουν τους άλλους να συμβιβαστούν με τους κανόνες και τις επιθυμίες τους.

Η έρευνα των Kuppens et al. (2009) επιβεβαιώνει την τάση των παιδιών να μιμούνται τη επιθετική συμπεριφορά των γονέων τους, όταν αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι τα παιδιά που ήταν αποδέκτες σωματικής τιμωρίας από τους γονείς τους εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα άμεσης επιθετικότητας, ενώ εκείνα που βίωναν ψυχολογικό έλεγχο στις οικογένειές τους εμφάνιζαν υψηλότερη σχεσιακή επιθετικότητα. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι όταν και οι δύο γονείς χρησιμοποιούσαν την ίδια στρατηγική για να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους, τα παιδιά δρούσαν ακόμη πιο επιθετικά.

Ωστόσο, στις οικογένειες των θυτών, η αυστηρή πειθαρχία των γονέων και η έλλειψη ζεστασιάς συχνά αντικαθίστανται από την επιτρεπτικότητα και την αδιαφορία προς την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών (Olweus, 1993). Η γονική παρακολούθηση των δραστηριοτήτων και των φιλικών σχέσεων των παιδιών είναι συνήθως ανεπαρκής και επομένως είναι πιο πιθανό να αλληλεπιδρούν με αποκλίνουσες παρέες (Smokowski & Kopasz, 2005). Ιδιαίτερα για τα επιθετικά αγόρια, οι γονείς τείνουν να ισχυρίζονται ότι η επιθετικότητα είναι ένα φυσιολογικό και διακριτό χαρακτηριστικό της ανδρικής τους ταυτότητας, μια στάση που μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς (McNamara & McNamara, 1997). Γενικά, έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες όπου υπάρχει έλλειψη φροντίδας και γονικής ζεστασιάς και ταυτόχρονα έλλειψη εποπτείας, είναι πιθανότερο να γίνουν θύτες (Olweus, 1993).

Από την άλλη πλευρά, η θυματοποίηση έχει συνδεθεί με την υπερπροστατευτικότητα και την παρεμβατικότητα των γονέων στη ζωή των παιδιών (Smokowski & Kopasz, 2005). Οι γονείς των θυμάτων παρεμβαίνουν σε μεγάλο βαθμό στην προσωπική ζωή των παιδιών τους χωρίς να τους δίνουν την ευκαιρία να αποφασίσουν για τον εαυτό τους. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά δεν μπορούν να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που είναι απαραίτητες για να δημιουργήσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Ωστόσο, ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι ο υπερπροστατευτικός γονεϊκός τύπος, που καθιστά τα παιδιά πιο ευάλωτα στη θυματοποίηση, απαντάται πιο συχνά στη σχέση των παιδιών με τις μητέρες παρά με τους πατέρες (Georgiou, 2008). Ενώ μια ανταποκρινόμενη και στοργική μητέρα αποτελεί προστατευτικό παράγοντα που συμβάλλει στην κοινωνική προσαρμογή και συναισθηματική ευημερία των παιδιών, μια υπερπροστατευτική μητέρα θέτει το παιδί σε μεγάλο κίνδυνο θυματοποίησης, καθώς το εμποδίζει να αναπτύξει δεξιότητες διεκδίκησης, καθιστώντας το εύκολο στόχο. Παρ' όλα αυτά, η έρευνα των Finnegan et al. (1998) έδειξε ότι η υπερπροστατευτικότητα της μητέρας αποτελεί παράγοντα κινδύνου μόνο για τα αγόρια, καθώς τα κορίτσια θύματα συνήθως απορρίπτονται από τις μητέρες τους και αντιμετωπίζονται με εχθρότητα. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στις διαφορετικές προσδοκίες που έχουν οι συνομήλικοι για τα αγόρια και τα κορίτσια. Τα αγόρια αναμένεται να είναι κυρίαρχα στις σχέσεις τους, προκειμένου να κερδίσουν τον σεβασμό των συνομηλίκων τους, και επομένως ένας υπερπροστατευτικός γονεϊκός τύπος δεν τα βοηθά να αναπτύξουν τέτοια χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Αντίθετα, τα κορίτσια αναμένεται να εκφράζουν συναισθήματα ζεστασιάς και φροντίδας στις σχέσεις τους. Συνεπώς, όσα δεν έχουν βιώσει μητρική αγάπη και στοργή είναι πιθανότερο να είναι αποσυρμένα στις σχέσεις τους, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα να αποκλειστούν και να θυματοποιηθούν από τους συνομηλίκους τους.

Όσον αφορά τα παιδιά που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα, φαίνεται ότι οι σχέσεις με τους γονείς τους είναι σημαντικά διαταραγμένες, σε σύγκριση με τους θύτες και τα θύματα. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που τείνουν να εκφοβίζουν και να θυματοποιούνται ταυτόχρονα είναι πιο πιθανό να μεγαλώσουν σε οικογένειες όπου οι γονείς χρησιμοποιούν αυταρχικό γονεϊκό στυλ (Baldry & Farrington, 1998). Ένα αυταρχικό γονεϊκό στυλ χαρακτηρίζεται από αυστηρή πειθαρχία, γονική εχθρότητα και επιθετική συμπεριφορά προς τα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά στερούνται την ευκαιρία να αναλάβουν ευθύνες και να αποφασίζουν για τη ζωή τους. Αντίστοιχα, τα ευρήματα των Schwartz et al. (1997) επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά θύτες-θύματα προέρχονται από πιο

δυσλειτουργικά οικογενειακά περιβάλλοντα σε σχέση με τους θύτες και τα θύματα και έχουν βιώσει εμπειρίες επιθετικών και τιμωρητικών γονιών. Επισης, τα παιδιά θύτες-θύματα είναι πιθανότερο να έχουν βιώσει σωματική κακοποίηση ή να υπήρξαν μάρτυρες ενδοοικογενειακής βίας. Η σωματική κακοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική και συμπεριφορική απορρύθμιση, η οποία τα καθιστά πιο ευάλωτα σε θυματοποίηση, ενώ ο επιθετικός και σκληρός γονεϊκός τύπος λειτουργεί ως πρότυπο για επιθετικές πράξεις.

2.3. Παρεμβάσεις

Τα ερευνητικά ευρήματα υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η σχέση γονέα-παιδιού στις εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης των παιδιών. Ωστόσο, εάν δεν εφαρμοστούν έγκαιρα οι απαραίτητες παρεμβάσεις, τα παιδιά που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού και θυματοποίησης διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να εμφανίσουν σοβαρές ψυχοκοινωνικές διαταραχές (Smokowski & Kopasz, 2005). Επομένως, η εφαρμογή παρεμβάσεων που εστιάζουν στην οικογένεια είναι επιτακτική για την άμβλυνση του προβλήματος και την ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

Σε ό,τι αφορά τα θυματοποιημένα παιδιά, οι οικογενειακοί θεραπευτές θα πρέπει να εστιάζουν στη δημιουργία ενός φιλικού οικογενειακού περιβάλλοντος που να στοχεύει στην επούλωση των συναισθηματικών τραυμάτων που προκάλεσε η θυματοποίηση και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διεκδίκησης που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Οι θετικές σχέσεις γονέα-παιδιού φαίνεται ότι βοηθούν τα θυματοποιημένα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες προσαρμογής και τους παρέχουν καθοδήγηση για το πώς να συμπεριφέρονται στις προκλήσεις των συνομηλίκων τους, ώστε να αποφεύγουν τη θυματοποίηση (Bowes et al., 2010). Επίσης, η μητρική ζεστασιά τείνει να προβλέπει την συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή αυτών των παιδιών.

Επιπλέον, ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση εκδηλώνονται συχνά στο σχολικό πλαίσιο, επομένως είναι αναγκαία η επαρκής και συχνή επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών (Fekkes et al., 2005), καθώς πολλές φορές οι γονείς δεν είναι πλήρως ενήμεροι για τη σοβαρότητα του προβλήματος και τείνουν να το εκλογικεύουν. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητήσουν κατά τις συναντήσεις τους για τις κοινές στρατηγικές που θα εφαρμόσουν προκειμένου να μειώσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά των παιδιών ή να τα βοηθήσουν να ξεπεράσουν τη θυματοποίηση από τους συνομηλίκους τους. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις μπορούν να παρέχουν χρήσιμες συμβουλές στους γονείς για το πώς να αναπτύξουν καλύτερες σχέσεις και αποτελεσματική επικοινωνία με τα παιδιά τους, στοχεύοντας στην πρόληψη του εκφοβισμού ή/και της θυματοποίησης.

Τέλος, η δομική οικογενειακή θεραπεία αποτελεί μια υποσχόμενη στρατηγική παρέμβασης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης κατά την παιδική ηλικία (Powell & Ladd, 2010). Επικεντρώνεται στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών, καθώς αυτή είναι συχνά διαταραγμένη στις οικογένειες των δραστών εκφοβισμού. Επιπλέον, οι οικογενειακοί θεραπευτές που εφαρμόζουν αυτό το είδος παρέμβασης προσπαθούν να διδάξουν στους γονείς στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, ώστε να επιλύουν πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις με τα παιδιά τους, χωρίς να είναι απαραίτητη η χρήση σκληρής πειθαρχίας και τιμωριών. Οι ερευνητές που μελέτησαν την αποτελεσματικότητα της δομικής οικογενειακής θεραπείας τόσο σε αγόρια (Wolf et al., 2006) όσο και σε κορίτσια (Nickel et al., 2005) παρατήρησαν μείωση στις συμπεριφορές εκφοβισμού και στις εκφράσεις θυμού, αποτελέσματα που διατηρήθηκαν ακόμα και ένα έτος μετά την παρέμβαση.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί μια πολυδιάστατη πρόκληση που απασχολεί όχι μόνο το σχολικό αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον. Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σημαντική επιρροή που ασκεί η σχέση γονέα-παιδιού στην εμπλοκή των παιδιών σε περιστατικά

εκφοβισμού, είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Πιο συγκεκριμένα, οι θύτες φαίνεται να προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα όπου επικρατούν αυστηρές, συχνά τιμωρητικές ή επιτρεπτικές γονεϊκές πρακτικές, με περιορισμένη συναισθηματική σύνδεση (Curtner-Smith, 2000· Kuppens et al., 2009· Olweus, 1993). Αντίθετα, τα θύματα προέρχονται συνήθως από υπερπροστατευτικά πλαίσια, ιδιαίτερα από την πλευρά των μητέρων, γεγονός που δυσχεραίνει την ανάπτυξη αυτονομίας και κοινωνικών δεξιοτήτων (Finnegan et al., 1998· Georgiou, 2008). Τα παιδιά που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα εμφανίζουν τις πιο διαταραγμένες σχέσεις με τους γονείς τους, με αυταρχικά πρότυπα ανατροφής και ιστορικό βίας ή παραμέλησης (Baldry & Farrington, 1998· Schwartz et al., 1997).

Η συμβολή της παρούσας μελέτης έγκειται στην εστίασή της στη σχέση γονέα-παιδιού ως κρίσιμο προβλεπτικό παράγοντα του φαινομένου, καλύπτοντας ένα σημαντικό κενό στην ελληνική βιβλιογραφία, καθώς η πλειοψηφία των μελετών στηρίζεται σε διεθνή ερευνητικά δεδομένα. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας το έργο τους στην πρόληψη και πρώιμη παρέμβαση, ειδικά μέσω οικογενειακών παρεμβάσεων και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (Bowes et al., 2010· Fekkes et al., 2005).

Παρά την αξία της συνθετικής προσέγγισης, μια βασική αδυναμία του άρθρου είναι η έλλειψη πρωτογενών εμπειρικών δεδομένων από τον ελληνικό πληθυσμό, γεγονός που περιορίζει την εμβάθυνση στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής οικογένειας και κοινωνίας.

Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η διεξαγωγή μελλοντικής ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, με έμφαση στις διαφορές ως προς το φύλο, τη δομή της οικογένειας και τον ρόλο των γονέων. Ιδιαίτερη σημασία έχει η εστίαση στην επίδραση της μητέρας και του πατέρα ξεχωριστά, καθώς και η ένταξη της οπτικής των ίδιων των παιδιών, ώστε να διαμορφωθεί μια πιο σφαιρική και πολιτισμικά κατάλληλη προσέγγιση στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία

Andreou. E. (2001). Bully/victim problems and their associacion with coping behaviour in confliaual peer interactions among school-age children. Educational Psychology, 2(1), 59-66.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. Legal and Criminological Psychology, 3(2), 237-254.

Beale, A. V., & Scott, P. C. (2001). " Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. Professional School Counseling, 4(4), 300-305.

Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51(7), 809-817.

Cole, J. C., Cornell, D. G., & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. Professional School Counseling, 9(4), 305-313.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. School Psychology Quarterly, 25(2), 65-83.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. Child Development, 66(3), 710-722.

Curtner-Smith, M. E. (2000). Mechanisms by which family processes contribute to school-age boys' bullying. Child Study Journal, 30(3), 169-186.

Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra-and extra-familial bullying. Journal of Interpersonal Violence, 14(8), 871-886.

Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. Health Education Research, 20(1), 81-91.

Finnegan, R. A., Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother–child interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 75(4), 1076.

Fite, J. E., Goodnight, J. A., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2008). Adolescent aggression and social cognition in the context of personality: Impulsivity as a moderator of predictions from social information processing. Aggressive Behavior, 34(5), 511-520.

Foltz-Gray, D. (1996). The bully trap: Young tormentors and their victims find ways out of anger and isolation. Teaching Tolerance, 5(2), 18-23.

Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. British Journal of Educational Psychology, 78(1), 109-125.

Hansen, T. B., Steenberg, L. M., Palic, S., & Elklit, A. (2012). A review of psychological factors related to bullying victimization in schools. Aggression and Violent Behavior, 17(4), 383-387.

Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. Professional School Counseling, 11(1), 1-9.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. Journal of Adolescence, 23(6), 661-674.

Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: An epidemiological sample. Child Abuse & Neglect, 24(12), 1567-1577.

Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., & Michiels, D. (2009). Associations between parental control and children's overt and relational aggression. British Journal of Developmental Psychology, 27(3), 607-623.

Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. Computers in Human Behavior, 23(4), 1777-1791.

Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. Developmental Psychology, 28(6), 1006.

Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & Cura, Y. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. Aggressive Behavior, 32(6), 551-569.

McNamara, B. E., & McNamara, F. J. (1997). Keys to dealing with bullies. Hauppauge, NY: Barron’s.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. Social Development, 16(2), 361-388.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. JAMA: The Journal of the American Medical Association, 285(16), 2094-2100.

Nickel, M., Luley, J., Krawczyk, J., Nickel, C., Widermann, C., Lahmann, C., . . . Leiberich, P. (2005). Bullying girls–changes after brief strategic family therapy: A randomized, prospective, controlled trial with one-year follow-up. Psychotherapy and Psychosomatics, 75(1), 47-55.

O’Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior, 27*(4), 269-283.

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools, 46*(2), 100-115.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do.* Cambridge, MA: Blackwell.

Powell, M. D., & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *The American Journal of Family Therapy, 38*(3), 189-206.

Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior, 20*(5), 359-368.

Roberts Jr, W. B., & Morotti, A. A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully–victim dyad. *Professional School Counseling, 4*(2), 148-155.

Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development, 68*(4), 665-675.

Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development, 74*(6), 1869-1880.

Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9*(3), 98-103.

Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools, 27*(2), 101-110.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the united states: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375.

Wolf, K., Mass, R., Kiefer, F., Wiedemann, K., Naber, D., Debnath, M., . . . Chaudhuri, T. K. (2006). Influence of family therapy on bullying behaviour, cortisol secretion, anger, and quality of life in bullying male adolescents: A randomized, prospective, controlled study. *Canadian Journal of Psychiatry, 51*(6), 355-362.

Young, E. L., Boye, A. E., & Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools, 43*(3), 297-312.

Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: a comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in public health*, *9*, 634909.

ΚΑΛΛΙΕΡΓΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Καλογιαννίδου Ολυμπία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, φοιτήτρια Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, ΔΙΠΑΕ Σίνδου

Περίληψη

Η εργασία διερευνά την έννοια της ενσυναίσθησης και τη σημασία της στην εκπαιδευτική διαδικασία, εστιάζοντας στον ρόλο των εκπαιδευτικών και στη συμβολή της σχολικής συμβουλευτικής. Μέσα από μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, με ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, αναλύονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι στρατηγικές που εφαρμόζουν και οι ανάγκες που αναδύονται για υποστήριξη σε συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη καλλιέργειας της ενσυναίσθησης για την ενίσχυση της συμπερίληψης και της συναισθηματικής ασφάλειας στο σχολείο, ενώ επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο της διεπιστημονικής συνεργασίας και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στην ανάδειξη πρακτικών εφαρμογών και στην πρόταση βελτιωτικών παρεμβάσεων για τη σχολική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, εκπαίδευση, συμβουλευτική, συναισθηματική διαχείριση, συμπερίληψη

1. Εισαγωγή

Είναι, πράγματι, δύσκολο να αποδοθεί ένας ορισμός, προκειμένου να αποδώσει το περιεχόμενο της έννοιας ενσυναίσθησης, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο πολλών προσεγγίσεων της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία αποδίδεται με τον αγγλικό όρο empathy, ενώ, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Τσίτσας (2009), κατά καιρούς πολλοί μελετητές ασχολήθηκαν με το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου, μεταξύ των οποίων οι Mead (1934), Παπανούτσος (1985), Read (1994), Greenberg & Elliott (1997), Σταλίκας & Χαμόδρακα (2004). Στο πλαίσιο αυτό, η Χατζηχρήστου (2011) συμπυκνώνει τους προηγούμενους ορισμούς, δηλώνοντας πως η ενσυναίσθηση ορίζεται ως κοινωνική δεξιότητα η οποία συνδέεται με συγκεκριμένες λειτουργίες του εγκεφάλου, και ειδικότερα με τον προμετωπιαίο φλοιό, ενώ η ανάπτυξή της επηρεάζεται από γενετικούς, περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Μάλιστα, εμφανίζεται ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία ως απόρροια της συναισθηματικής ανάπτυξης και θεωρείται κρίσιμη για την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, την πρόληψη συγκρούσεων και την προώθηση της συνεργασίας, στο πλαίσιο της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού. Η συναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου διαφαίνεται ήδη από τη βρεφική ηλικία, οπότε εμφανίζονται τα πρώτα συναισθήματα, η χαρά, ο θυμός, ο φόβος και η έκπληξη, ως αντιδράσεις του βρέφους για διαφοροποίηση και σύνδεση των συναισθηματικών τους αντιδράσεων με συγκεκριμένα γεγονότα, ενώ στη μετέπειτα εξελικτική πορεία του ατόμου, η συναισθηματική ανάπτυξη αφορά στη διαμόρφωση των συναισθημάτων σε συνάρτηση με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο. Έτσι, συνάμα με τα βασικά, προστίθενται και τα πιο σύνθετα συναισθήματα της οργής, της αηδίας, της ενοχής, της ντροπής και της υπερηφάνειας (Wade & Tavris, 2021). Σύμφωνα με τον Βράχα (2023), όλα τα συναισθήματα πυροδοτούνται από κάποιου είδους αντίδραση, με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται αφενός οι προμετωπιαίες περιοχές του εγκεφάλου, κάνοντας το άτομο να ανταποκρίνεται κατάλληλα τόσο στα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων, αφετέρου ο αμυγδαλοειδής πυρήνας παρέχοντας κριτική αποτίμηση του συναισθήματος.

Βάσει των δεδομένων αυτών, μπορεί να λεχθεί πως η ενσυναίσθηση αφορά στην ικανότητα του ατόμου να βιώνει την κατάσταση της άλλου ατόμου σε επίπεδο αντίληψης συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφοράς, όπως υποστηρίζουν οι Bru-Luna et al. (2021) και οι Barker et al. (2022).

Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη γνωστική και συναισθηματική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τη δυνατότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, να κατανοεί τη συναισθηματική της κατάσταση και να ανταποκρίνεται με κατάλληλο τρόπο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, γίνεται αντιληπτό πως διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στις ανθρώπινες σχέσεις και την κοινωνική λειτουργία ως κυρίαρχο, μάλιστα, στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η παραδοχή αυτή εξηγείται στη βάση της νευροβιολογικής διάστασης της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με τους Ferri et al. (2015), επειδή οι κατοπτρικοί νευρώνες στα διάφορα μέρη του εγκεφάλου ενεργοποιούνται ως απόκριση στις ενέργειες ή στα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου, οδηγώντας σε συγχρονισμό, προάγοντας την ενσυναίσθηση και προκαλώντας μετάθεση διάθεσης.

Στη βάση αυτή, η παρούσα μελέτη βασίζεται σε ευρήματα μεικτής μεθοδολογίας (ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις). Επικεντρώνεται στην εξέταση της ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον και διερευνά τον ρόλο της στη διαμόρφωση θετικού κλίματος μάθησης, καθώς και τις πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν για τη βελτίωση της συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών και μαθητριών. Για τον λόγο αυτόν, η έρευνα επικεντρώθηκε στην απάντηση των παρακάτω ερωτημάτων:

- Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ενσυναίσθηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Πώς επηρεάζει η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών;
- Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσα στην τάξη;
- Πώς μπορεί η συμβουλευτική υποστήριξη να συμβάλει στη διαχείριση συναισθηματικών καταστάσεων, όπως το πένθος, στο σχολικό περιβάλλον;

2. Κυρίως μέρος

2.1 Γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διακρίνονται δύο κύριοι τύποι ενσυναίσθησης. Από τη μία πλευρά, η γνωστική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην νοητική κατανόηση της εμπειρίας των άλλων ατόμων, και αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, χωρίς, ωστόσο, το ίδιο το άτομο να βρίσκεται σε αντίστοιχη συναισθηματική κατάσταση. Στη βάση αυτή, η γνωστική ενσυναίσθηση συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση της κοινωνικής λειτουργίας των ανθρώπων, εφόσον τα υψηλά επίπεδά της επιτρέπουν αφενός θετική κοινωνική δράση και παροχή βοήθειας, αφετέρου μπορεί να δράσει προστατευτικά σε περιπτώσεις έκθεσης αρνητικών συναισθημάτων. Από την άλλη πλευρά, η συναισθηματική ενσυναίσθηση αφορά στην ικανότητα αίσθησης και συμμετοχής στα συναισθήματα και την ψυχική κατάσταση των άλλων, εισχωρώντας ενσυνείδητα στον νου, καθώς παρατηρείται απόλυτη ή εν μέρει απόλυτη ταύτιση συναισθημάτων. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητη η ενεργητική και συμμετοχική ακρόαση, καθότι η επικοινωνία δεν δύναται να είναι μονομερής, εφόσον περιλαμβάνει συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή σε ένα ενσυναίσθητο περιβάλλον συλλήβδην (Εσαγιάν κ.ά, 2019).

Συνεπώς, σύμφωνα με την Παππά (2022), γίνεται αντιληπτό πως η αναγνώριση και η κατανόηση των συναισθημάτων αποτελούν την κορωνίδα της ενσυναίσθησης. Η γνωστική ενσυναίσθηση βοηθά το άτομο να κατανοήσει τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων, ενώ η συναισθηματική ενσυναίσθηση αποσκοπεί στη βίωση της συναισθηματικής τους εμπειρίας. Αυτή η συναισθηματική κατανόηση είναι καθοριστική για τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων που βασίζονται στην αμοιβαία κατανόηση, την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη. Ελλείψει αυτών, το άτομο αδυνατεί να κατανοήσει και να ανταποκριθεί στις ανάγκες των άλλων, το οποίο εκδηλώνεται είτε ως πλήρης αδιαφορία προς τις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων είτε ως δυσκολία αναγνώρισης των συναισθημάτων τους. Άμεση απόρροια της συναισθηματικής αυτής δυσλειτουργίας αποτελούν οι συγκρούσεις, η αποξένωση και η απόσυρση λόγω απουσίας

συναισθηματικής σύνδεσης και κατανόησης. Ταυτόχρονα, στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η έλλειψη ενσυναίσθησης συνδέεται με την εγωκεντρικότητα, την έλλειψη αλληλεγγύης και την ανάπτυξη επιθετικών ή/και αντικοινωνικών συμπεριφορών. Για παράδειγμα, η έλλειψη κατανόησης και συμπόνοιας βρίσκεται συχνά στη ρίζα του ρατσισμού και του εκφοβισμού. Μάλιστα, αξίζει να αναφερθεί πως τα στοιχεία αυτά αποτελούν ενισχυτικούς παράγοντες ανάπτυξης ψυχοπαθολογίας, η οποία εκδηλώνεται είτε με τη μορφή άγχους και ανηδονίας είτε με τη μορφή καταθλιπτικών συμπεριφορών, εξαιτίας της διατάραξης της ψυχοσυναισθηματικής ευημερίας (Wilmshurst, 2021).

2.2 Ενσυναίσθηση και εκπαίδευση

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι ζωτικής σημασίας τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο τόσο στη συναισθηματική τους ανάπτυξη όσο και στη γνωστική τους εξέλιξη, άμεσα σχετιζόμενη με την ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών και των μαθητριών, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης, υποστήριξης, αποδοχής και συνεργασίας. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν ενσυναίσθηση είναι σε θέση αφενός να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών, να προλαμβάνουν συγκρούσεις, επιθετικές συμπεριφορές, αφετέρου να ενισχύουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και τη δική τους ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα (Χατζηχρήστου, 2014). Παράλληλα, η διαχείριση συναισθηματικά φορτισμένων καταστάσεων αποτελεί μια πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ύπαρξη υποστηρικτικών μηχανισμών στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμβουλευτική προσέγγιση στην εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά τόσο για τους μαθητές και τις μαθήτριες όσο και για τους εκπαιδευτικούς, προάγοντας τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και τη συμπεριληπτική κουλτούρα, όπως επισημαίνει ο Βελέτης (2018).

3. Μέθοδος της έρευνας

3.1. Ποσοτική και ποιοτική μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, συνδυάζοντας ποσοτική και ποιοτική ανάλυση. Αναλυτικότερα, η ποσοτική έρευνα διεξήχθη σε διάστημα 3 μηνών (Νοέμβριος 2024-Φεβρουάριος 2025) μέσω του ερωτηματολογίου Perth Empathy Scale (PES) (Brett et al., 2022). Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο με ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert (κλίμακα 1-5), το οποίο διανεμήθηκε σε 80 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών, με σκοπό να διερευνήσει τον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και τη συσχέτισή του με τη διδακτική προσέγγιση. Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω βασικών στατιστικών εργαλείων του Excel με χρήση περιγραφικής στατιστικής (πίνακες και ραβδογράμματα), με σκοπό την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση.

Αντίθετα, για την ποιοτική ανάλυση αξιοποιήθηκαν δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες βασίστηκαν σε θεματικούς άξονες που αφορούν στην επίδραση της ενσυναίσθησης στη μαθησιακή διαδικασία και τις σχέσεις μέσα στην τάξη, αλλά και στον ρόλο της συμβουλευτικής υποστήριξης ως προς τη διαχείριση συναισθηματικά φορτισμένων περιστατικών, την ανάγκη επιμόρφωσης και τη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες της σχολικής κοινότητας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Το δείγμα περιλαμβάνει 6 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής (α’ και β’ δημοτικού) και 8 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Η έρευνα διεξήχθη στο χρονικό διάστημα Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 2024 στην Ιερισσό Χαλκιδικής, προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος οι στάσεις, οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις σχετικά με την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη διαχείριση έντονων και μη συναισθηματικών καταστάσεων, όπως το πένθος, τη σημασία της γλωσσικής επικοινωνίας και τη διαπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης στη σχολική τάξη μέσα

από παιχνίδια ρόλων, αλλά και στην ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης λόγω ελλείψεων και ανεπάρκειας δομών και προσωπικού.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα εργαλεία συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο και θεματικοί άξονες συνεντεύξεων) είναι διαθέσιμα κατόπιν αιτήματος.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος του ερωτηματολογίου

Φύλο	f	%
Άνδρες	17	21.25
Γυναίκες	63	78.75
Σύνολο	80	100

Πίνακας 2: Ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών σε σύνολο 80 συμμετεχόντων και συμμετεχουσών

Μεταβλητές	f	%
Ηλικία 30-45	45	56.25
Ηλικία 45-60	35	43.75
Σύνολο	80	100

Πίνακας 3: Εκπαιδευτικό επίπεδο των 80 εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	f	%
ΑΕΙ	32	40
Μεταπτυχιακό-διδακτορικό	48	60
Σύνολο	80	100

- **Αποτελέσματα της έρευνας**

Πίνακας 4: Αντιλήψεις γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των 80 εκπαιδευτικών

Τύπος ενσυναίσθησης	Ενδεικτική δήλωση	Ποσοστό συμφωνίας %	Ποσοστό διαφωνίας %
Γνωστική ενσυναίσθηση	Κατανοώ τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων	85	15
	Κατανοώ τα συναισθήματά τους	87	13
Συναισθηματική ενσυναίσθηση	Ταυτίζομαι με τα συναισθήματα των άλλων	66	34
	Νιώθω τη χαρά ή τη λύπη σαν δική μου	58	42

Πίνακας 5: Αντιλήψεις των 14 εκπαιδευτικών για την ενσυναίσθηση

Ερευνητικό ερώτημα	Ενδεικτικές απόψεις εκπαιδευτικών
Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ενσυναίσθηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;	- «Προσπαθώ να κατανοώ τις ανάγκες των μαθητών μου και να προσαρμόζω τη διδασκαλία μου, ειδικά όταν δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη σε παιδιά που τη χρειάζονται».

	- «Νομίζω ότι είναι σημαντικό να μπαίνουμε στη θέση των παιδιών και να βλέπουμε τον κόσμο από τη δική τους οπτική. Είναι όλα πιο απλά, πιο όμορφα και πιο εύκολα. Τα παιδιά έχουν από τη φύση τους ενσυναίσθηση». - «Συναισθάνομαι, αναγνωρίζω τις διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες και προσπαθώ να προσαρμόζω τις μεθόδους μου, αλλά δεν είναι πάντα εφικτό. Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι ο χρόνος και το πρόγραμμα. Δεν υπάρχει πάντα χώρος για συναισθηματική έκφραση στην τάξη».
Πώς επηρεάζει η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών και των μαθητριών;	- «Όταν ένας μαθητής νιώθει ότι τον καταλαβαίνεις, γίνεται πιο δεκτικός και προσπαθεί περισσότερο. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να μας νιώθουν κοντά τους, δεν μας βλέπουν σαν ξένους». - «Οι μαθητές που αισθάνονται ότι τους καταλαβαίνουμε είναι πιο συνεργάσιμοι και έχουν λιγότερα ξεσπάσματα και επιθετική συμπεριφορά, διαχειρίζονται πιο εύκολα τα συναισθήματά τους, αποφεύγεται το bullying». - «Η ενσυναίσθηση βελτιώνει τη σχολική ατμόσφαιρα και κάνει τα παιδιά πιο θετικά στη μάθηση, την ισότητα, τη διαφορετικότητα, τις ανθρώπινες αξίες γενικά. Η ίδια η ενσυναίσθηση είναι το μεγαλύτερο μάθημα, είναι εφόδιο ζωής».
Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσα στην τάξη;	- «Χρησιμοποιώ ιστορίες, αφηγήσεις, ερωτήσεις και παραδείγματα για να τους βοηθήσω να μπουν στη θέση των άλλων (πχ τι θα έκανες στη θέση του; πώς μπορεί να νιώθει;)». - «Ενθαρρύνω τις ομαδικές δραστηριότητες, ώστε τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται και να κατανοούν ο ένας τον άλλον. Δεν κατακτούν μόνο τη γλώσσα. Μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν, να κοινωνικοποιούνται, να επιχειρηματολογούν, να ασκούν κριτική, να σέβονται τη γνώμη του άλλου». - «Δουλεύουμε πάνω σε κοινωνικά-συναισθηματικά προγράμματα, αλλά νομίζω ότι χρειαζόμαστε περισσότερη

	εκπαίδευση ως εκπαιδευτικοί. Εμείς προσεγγίζουμε καταστάσεις εμπειρικά, τα νεότερα παιδιά εκπαιδεύονται καλύτερα σε αυτό».
Πώς μπορεί η συμβουλευτική υποστήριξη να συμβάλει στη διαχείριση συναισθηματικών καταστάσεων, όπως το πένθος, στο σχολικό περιβάλλον;	- «Κατανοούμε και συναισθανόμαστε τον πόνο του μαθητή που βιώνει μια απώλεια. Μιλάμε, εξηγούμε, αγκαλιάζουμε τα παιδιά, ζωγραφίζουμε, ακούμε τραγούδια και παίζουμε θέατρο. Όμως, δεν είμαι σίγουρη αν αρκεί μόνο αυτό. Η συμβουλευτική και σε παιδιά και σε εμάς τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη». - «Έχουμε ελάχιστη εκπαίδευση πάνω σε τέτοια θέματα, γι' αυτό η συμβουλευτική θα μπορούσε να μας δώσει τα κατάλληλα εργαλεία και τον σωστό τρόπο προσέγγισης. Η επαγγελματική επικοινωνία κρίνεται πιο αναγκαία από ποτέ». - «Αν υπήρχαν ειδικοί στο σχολείο, όπως ψυχολόγοι κοινωνικοί λειτουργοί, και κατάλληλες υποδομές, θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε καλύτερα τους μαθητές σε δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις. Είναι πολύ τρυφερή η ηλικία τους και θεωρώ πως τέτοια ζητήματα προσεγγίζονται καλύτερα από τους κατάλληλους επαγγελματίες παρά από εμάς».

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε την ύπαρξη υψηλών επιπέδων γνωστικής ενσυναίσθησης στους/στις εκπαιδευτικούς, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα, το 85% δήλωσε ότι κατανοεί τις ανάγκες των άλλων, ενώ το 87% ότι αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά τους. Αντίθετα, η συναισθηματική ενσυναίσθηση φάνηκε να υστερεί, καθώς μόλις το 58% των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών δήλωσε πως «νιώθει τη χαρά ή τη λύπη σαν δική του», ενώ το 42% διαφώνησε με αυτή τη δήλωση, γεγονός που ενδεχομένως συνδέεται με επαγγελματική εξουθένωση ή απουσία επιμόρφωσης. Η ποιοτική ανάλυση ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση ως εργαλείο διαχείρισης της σχολικής ζωής και ως αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργία θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος. Επιπλέον, τονίστηκε ότι η ενσυναίσθηση επιδρά θετικά στη συνεργασία και στη μείωση επιθετικών συμπεριφορών, ενώ επισημάνθηκαν οι δυσκολίες ενσωμάτωσής της στην καθημερινότητα, λόγω έλλειψης χρόνου ή υποστηρικτικών δομών. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν περιλαμβάνουν αφηγήσεις, ερωτήσεις ενσυναίσθησης και παιχνίδια ρόλων, ενώ ιδιαίτερη μνεία έγινε στην ανάγκη επιμόρφωσης, αλλά και παρουσίας εξειδικευμένου προσωπικού, όπως ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί. Τέλος, στο ερώτημα αναφορικά στη συμβουλευτική υποστήριξη, οι απαντήσεις υπογράμμισαν τον ρόλο της ως καθοριστικού παράγοντα στην αντιμετώπιση καταστάσεων όπως το πένθος, ενώ αναγνωρίστηκε η ανεπάρκεια σχετικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ανάγκη ενίσχυσης της διατμηματικής συνεργασίας στο σχολείο.

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει την ενσυναίσθηση ως βασική κοινωνική δεξιότητα στο σχολικό περιβάλλον αναλύοντας τις διαφορές στην ενσυναίσθηση βάσει φύλου, ηλικίας και εκπαιδευτικού επιπέδου, εστιάζοντας τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική της διάσταση.

Αρχικά, οι διαφυλικές διαφορές παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθότι, βάσει πρόσφατων ερευνών (Antunes et al., 2019· Christov-Moore et al., 2014· Καραγιάννης και συν., 2020· Rochat, 2023· Τσίτσας, 2009), οι ερευνητές/ερευνήτριες έχουν εντοπίσει αξιόπιστες διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών που συμφωνούν με τα στερεότυπα περί αρσενικού και θηλυκού. Για παράδειγμα, οι διαφορές στο φύλο όσον αφορά στην έκφραση του συναισθήματος εντοπίζονται στην εσωτερίκευση και εξωτερίκευση. Με άλλα λόγια, οι γυναίκες έχουν την τάση να επιδεικνύουν συναισθήματα θλίψης και άγχους, ενώ οι άντρες κυρίως θυμού. Παράλληλα, οι γυναίκες φαίνεται πως εκφράζουν μεγαλύτερα επίπεδα γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άντρες, σύμφωνα με τις αντιλήψεις της κοινωνίας αναφορικά με τον κοινωνικό ρόλο του φύλου, όπως είναι η έννοια της μητρότητας, οι δεξιότητες συναισθηματικής αντιληπτικότητας, η συναισθηματική υποστήριξη και η κοινωνική ευαισθησία.

Επιπλέον, η ηλικία του δείγματος (30-60 ετών) αποτελεί μία ενδιαφέρουσα περίπτωση, καθώς καλύπτει ένα μεγάλο ηλικιακό εύρος. Πράγματι, η ενσυναίσθηση διαμορφώνεται ως κοινωνική δεξιότητα στην πρώιμη παιδική ηλικία και μεταβάλλεται στα μετέπειτα εξελικτικά στάδια, καθότι αναπτύσσονται και εξελίσσονται οι γνωστικές δομές. Μάλιστα, στην ενήλικη ζωή ενισχυτικοί παράγοντες περαιτέρω ανάπτυξης ενσυναίσθησης αποτελούν οι εμπειρίες του ατόμου καθώς και η κοινωνική αλληλεπίδραση, είτε λόγω της γνωστικής ωρίμανσης, είτε λόγω της μίμησης είτε λόγω της διαδικασίας της μάθησης (Καραγιάννης, και συν., 2020· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Ωστόσο, στην περίοδο της μέσης ενήλικης ζωής, οι συνέπειες των σωματικών αλλαγών διαφαίνονται στις ψυχολογικές διεργασίες με τη γήρανση ιδίως του προμετωπιαίου φλοιού και των υποφλοιωδών περιοχών, το βασικότερο κέντρο του εγκεφάλου (Feldman, 2019).

Επιπροσθέτως, όπως επιβεβαιώνουν οι πρόσφατες μελέτες του Κουντουρά (2017), του Βελέτη (2018), της Δημακοπούλου (2019) και της Lada (2019), υπάρχει μεγάλη συσχέτιση όχι μόνο ενσυναίσθησης και ακαδημαϊκών ικανοτήτων, αλλά και ανάπτυξης κριτικής σκέψης, της προσωπικής εξέλιξης, της συμμετοχής, της συνεργασίας, της κατανόησης, της αποδοχής της γνώμης του άλλου/της άλλης, της προαγωγής της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας, της αποτελεσματικότερης κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων. Στο πλαίσιο αυτό οφείλει να κινείται και το σχολείο ως δευτερογενής φορέας κοινωνικοποίησης. Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ευαισθητοποιημένος/η και κατάλληλα καταρτισμένος/η, προκειμένου να αναγνωρίζει τα σημάδια συναισθηματικής μεταβολής, όπως απομόνωση, παλινδρόμηση σε προηγούμενο αναπτυξιακό στάδιο, αλλαγές στη συμπεριφορά ή πτώση στη σχολική επίδοση. Με τον τρόπο αυτόν, δύναται να παρέχει ενθάρρυνση, συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη, δείχνοντας κατανόηση και ενσυναίσθηση μέσα σε ένα σταθερό περιβάλλον ενεργητικής ακρόασης, ενισχύοντας, παράλληλα, την αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης του παιδιού (Δικαίου & Μπρούζος, 2017· Efftoda, 2021). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε με σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είτε με εφαρμογή προγραμμάτων σε συνεργασία με τους αρμόδιους/τις αρμόδιες επαγγελματίες, προκειμένου να μειώνονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και βίας, αλλά και το στρες των εκπαιδευτικών (Τσίτσας, 2009).

Με βάση τα δεδομένα αυτά, η συμβουλευτική αποτελεί ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για ενδελεχή ενδοσκόπηση και ενσυνειδητότητα, προσφέροντας στο άτομο την ευκαιρία να επεξεργαστεί τα συναισθήματά του σε ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον (Νταφοπούλου κ.ά, 2023). Ειδικά για το παιδί, η συμβουλευτική μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά ως προς την αποκατάσταση της συναισθηματικής ισορροπίας, επειδή αδυνατεί να εκφράσει τα συναισθήματά του με τον λόγο. Η αξία της έγκειται στην παροχή καθοδήγησης, ενσυναίσθησης και πρακτικών εργαλείων που βοηθούν στην κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή των συναισθημάτων του παιδιού, ανεξάρτητα από τις αντιδράσεις ή τις σκέψεις του. Έτσι, ο/η σύμβουλος με ειλικρίνεια, επιμονή και ευαισθησία εφαρμόζει αποτελεσματικές θεραπευτικές μεθόδους και προσεγγίσεις θεραπείας

(παιχνιδοθεραπεία, δραματοθεραπεία, καλλιτεχνική θεραπεία, Aleem, 2018· Efftoda, 2021), προκειμένου να τονώσει τις εγκεφαλικές λειτουργίες του παιδιού μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης και αυτοέκφρασης και να θωρακίσει τον ψυχοσυναισθηματικό του κόσμο (Βλαχόπουλος, 2021· Παππά, 2022· Χατζηχρήστου, 2023).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σύνδεση θρησκευτικών (Lim & Putnam, 2010· Παπανικολόπουλος & Καπρίνης, 2021· Van Ments et al., 2018) και πολιτικών πεποιθήσεων (Zmigrod, 2021· Zmigrod & Tsakiris, 2021· Zych et al., 2019) με στάσεις και αξίες που συνδέονται στενά με την ανάπτυξη ή την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Η θρησκευτικότητα, ως δέσμευση σε πρακτικές και διδασκαλίες που προωθούν αξίες όπως η καλοσύνη, η συμπόνοια, η αλληλεγγύη και η ανεκτικότητα, φαίνεται να λειτουργεί ενισχυτικά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνοχής. Αντίστοιχα, οι πολιτικές και κοινωνικές αντιλήψεις σχετίζονται με τον βαθμό ανεκτικότητας απέναντι στο διαφορετικό, την αποδοχή της ετερότητας και την ενεργή στάση κατά φαινομένων όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο εκφοβισμός, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη στάση ενσυναίσθησης στο σχολείο. Παρά το θεωρητικό αυτό υπόβαθρο, η παρούσα έρευνα δεν εμβάθυνε στη στατιστική διερεύνηση της σχέσης αυτών των παραμέτρων με τα ευρήματα για την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, καθώς κάτι τέτοιο ξεπερνούσε το πεδίο και την έκταση της μελέτης. Ωστόσο, τα δημογραφικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αποτελούν αφετηρία για περαιτέρω εμβάθυνση σε επόμενες έρευνες, οι οποίες θα μπορούσαν να διερευνήσουν πιο συστηματικά τον ρόλο θρησκευτικών και πολιτικών πεποιθήσεων ως κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων που πιθανώς επηρεάζουν την ενσυναισθητική στάση και πρακτική των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βελέτης, Κ. (2018). *Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 01-04-2025 από https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43080

Βλαχόπουλος, Λ. (2021). *Συμβουλευτική θρήνου. Η απώλεια στη ζωή μας και η διαχείρισή της.* Νότιος Άνεμος.

Βράχας, Χ. (2023). Η συναισθηματική επικοινωνία με το παιδί. Στο *Ανεμοπετάλιο,* τ. 1, 12-20. Ανακτήθηκε στις 20-03-2025 από file:///C:/Users/user/Downloads/656e26b92d0a6.pdf

Δημακοπούλου, Φ. (2019). Ενσυναίσθηση και εκπαίδευση. Στο *CVP Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε στις 05-03-2025 από https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/dimakopoylou-foteini/empathy-and-education-dimakopoulou-foteini.htm

Δικαίου, Γ., Μπρούζος, Α. (2017). Πένθος στην παιδική ηλικία: Στάδια και ο ρόλος του σχολείου. Στο *Πότε πρέπει να πεθαίνομε; (ΠΠΠ)*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αποθετήριο Ολυμπιάς. Ανακτήθηκε στις 07-03-2005 από https://www.researchgate.net/publication/348391342_Penthos_sten_paidike_elikia_Stadia_kai_o_rolos_tou_scholeiou_Childhood_mourning_Stages_and_the_role_of_school

Εσαγιάν, Γ., Εσαγιάν-Πουφτσής, Σ., & Καπρίνης, Σ.Γ. (2019). Η ενσυναίσθηση στην ψυχιατρική πράξη και στην ψυχοθεραπεία. Στο *Ψυχιατρική,* τ. 30, 156-164. Ανακτήθηκε στις 28-02-2025 από https://psychiatriki-journal.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1510&Itemid=1062&lang=el

Feldman, R. (2019). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Διά βίου Προσέγγιση* (Ε. Γαλανάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.* Κάλλιπος Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Καραγιάννης, Γ., Ρούπα, Ζ., Νούλα, Μ., Φαρμακάς, Α., & Παπασταύρου, Ε. (2020). Θεωρητική προσέγγιση της διαφοράς της ενσυναίσθησης ανάμεσα στα δύο φύλα. Στο *Το Βήμα του*

Ασκληπιού, τ. 19, 5-24. Ανακτήθηκε στις 24-02-2025 από https://www.vima-asklipiou.gr/articles/190/

Κουντουράς, Γ. (2017). Ενσυναίσθηση και κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση. Στο *Κοινωνική Εργασία,* τ. 125. Ανακτήθηκε στις 04-03-2025 από https://www.socwork.gr/journal_det.php?id=647

Lada, St. (2019). Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση. Στο *Νέος Παιδαγωγός*, τ. 15, 115-120. Ανακτήθηκε στις 29-03-2025 από https://www.researchgate.net/publication/387792640_E_synaisthematike_noemosyne_sten_ekpaideuse

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μία κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. Στο *Ψυχολογία,* τ. 10, 295-309. Ανακτήθηκε στις 07-03-2025 από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/psychology/article/view/24033/20125

Νταφοπούλου, Χ., Πολύζος, Ν., Τσάτσου, Ι. (2023). Η αξία της ενσυνειδητότητας στη συμβουλευτική διαδικασία. Στο *Το βήμα του Ασκληπιού,* τ. 22*,* 663-679. Ανακτήθηκε στις 17-03-2025 από https://www.vima-asklipiou.gr/images/upload/various/files/858504648990463766 8A0mfcHTEViB1hxNK4khM8585114111034720761.pdf

Παππά, Β. (2022). *Επικοινωνία και ενσυναίσθηση.* Αθήνα: Οκτώ.

Παπανικολόπουλος, Π.Ν., & Καπρίνης, Σ.Γ. (2021). Θρησκευτικότητα και ψυχική υγεία εφήβων και νεαρών ενηλίκων: Μία ανασκόπηση. Στο *Ψυχιατρική 2022,* τ. 33, 157-164. Ανακτήθηκε στις 24-02-2025 από https://www.psychiatriki-journal.gr/documents/psychiatry/33.2-GR-2022-157.pdf

Τσίτσας, Γ. (2009). *Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στη διεκδικητική συμπεριφορά, τον τόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση σε Έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 25-03-2025 από https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24242?lang=el#page/104/mode/2up

Wade, C., & Tavris, C. (2021). *Ψυχολογία* (Π. Πολυματίδου, Μετάφρ.). Αθήνα: Τζιόλα.

Wilmshurst, L. (2021). *Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία* (Η. Γ. Μπεζεβέγκης, & Χ. Παπαηλιού, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων. Στο Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο.* Αθήνα: Τυπωθήτω, 7-71.

Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα.* Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. (2023). *Σχολική Ψυχολογία.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Aleem, S. (2018). *Bereavement in childhood and the role of attachment*. Luton: University of Bedforshire. Ανακτήθηκε στις 06-03-2025 από https://uobrep.openrepository.com/bitstream/handle/10547/622704/aleem.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Antunes, C., Sousa, N., Pinto, L., & Marques, C.J. (2019). TET enzymes in neurophysiology and brain function. *Neuroscience & Biobihevioral Reviewes,* 102 (July 2019), 102, 337-344. Ανακτήθηκε στις 20-03-2025 από https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S014976341830856X?via%3Dihub

Barker, M.E., Crowfoot, G., & King, J. (2022). Empathy development and volunteering for undergraduate healthcare students: A scoping review. *Nurse Education Today,* 116, 105441. Ανακτήθηκε στις 26-03-2025 από https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691722001770#preview-section-introduction

Brett, Jack & Becerra, Rodrigo & Maybery, Murray & Preece, David. (2022). Perth Empathy Scale (PES): Copy of questionnaire and scoring instructions. Perth. Ανακτήθηκε στις 02-03-2025 από https://www.researchgate.net/publication/358919980_Perth_Empathy_Scale_PES_Copy_of_questionnaire_and_scoring_instructions

Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional Intelligence Measures: A Systematic Review. *Healthcare*, 9(12), 1696. Ανακτήθηκε στις 06-03-2025 από https://doi.org/10.3390/healthcare9121696

Christov-Moore L., Simpson E.A., Coudé G., Grigaityte K., Iacoboni M., Ferrari P.F. (2014). Empathy: gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and biobehavioral review,* 4(4), 604-27. Ανακτήθηκε στις 05-03-2025 από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25236781/

Efftoda K. (2021). Addressing grief in the classroom: A complicated equalizer. *Journal of Graduate Studies in Education*, 13(2), 3–10. Ανακτήθηκε στις 19-03-2025 από https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1306967.pdf

Ferri, S., Peeters, R., Nelissen, K., Vanduffel, W., Rizzolatti, G., & Orban, G. A. (2015). A human homologue of monkey F5c. *NeuroImage,* 111*,* 251-266. Ανακτήθηκε στις 28-03-2025 από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25711137/

Lim, C., & Putnam, R. D. (2010). Religion, Social Networks, and Life Satisfaction. *American Sociological Review*, 75(6), 914-933. Ανακτήθηκε στις 03-04-2025 από https://doi.org/10.1177/0003122410386686

Rochat, M.J. (2023). Sex and gender differences in the development of empathy. *Journal of neuroscience research* 101(5), 718-729. Ανακτήθηκε στις 01-04-2025 από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35043464/

Van Ments, L., Roelofsma, P., & Treur, J. (2018). Modeling the Effect of Religion on Human Empathy Based on an Adaptive Temporal-Causal Network Model. *Computational Social Networks,* 5(1), 1-23. Ανακτήθηκε στις 26-03-2025 από https://www.researchgate.net/publication/321168840_Modeling_the_Effect_of_Religion_on_Human_Empathy_Based_on_an_Adaptive_Temporal-Causal_Network_Model

Zmigrod L. (2021). A neurocognitive model of ideological thinking. *Politics and the Life Sciences*, 40(2), 224-238. Ανακτήθηκε στις 03-04-2025 από https://www.cambridge.org/core/journals/politics-and-the-life-sciences/article/neurocognitive-model-of-ideological-thinking/38CBDADC3414FA5783AE2730FAF36ACD

Zmigrod, L., & Tsakiris, M. (2021). Computational and neurocognitive approaches to the political brain: key insights and future avenues for political neuroscience. *Philosophical transactions of the royal society B,* 376. Ανακτήθηκε στις 27-03-2025 από https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rstb.2020.0130

Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and Callous-Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, violence and abuse,* 20(1), 3-21. Ανακτήθηκε στις 29-03-2025 από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30803395/

Αλφαβητικό Ευρετήριο

Τόμος Δ’

Kokaliari Effrosyni 213
Taylor Joyce 213
Αβδελίδου Ευαγγελία 644
Αδαμοπούλου Ξανθούλα 454
Αθανασάκη Μαρία 514
Αλεπλιώτης Δημήτριος 131
Αραμπατζή Ευδοκία 464
Αρβανιτάκης Μιχαήλ 659
Αυγουστάκη Κατερίνα 182
Αυγουστάκη Κατερίνα 190
Βασιλάκη Ελένη 546
Βασιλείου Δημήτριος 383
Βενιανάκη Αικατερίνη 173
Βόλκου Αναστασία 275
Βουμβουράκη Χριστίνα 499
Βρυώνη Άντρη 350
Γάκη Ανδρονίκη 414
Γάκη Ουρανία 238
Γελαστοπούλου Μαρία 247
Γεωργιάδου Ανθή 336
Γεωργίου Αθανάσιος 131
Γκαντόλιας Βασίλειος 371
Γρίβας Γεράσιμος 614
Δημοσθενίδης Δημήτριος 143
Δραχμάνη Ευτυχία 238
Ζαχαρής Κωνσταντίνος 668
Ηλιοπούλου Παναγοπούλου Άννα Ευγενία 532
Θεοδωρογλάκη Φωτεινή 430
Θεοδωροπούλου Σεβαστή 532
Θωμάκης Ζαφείριος 137
Ιντζίδου Αργυρώ 119
Ιωαννίδη Βασιλική 437
Ιωαννίδου Γεωργία 578
Κακαρούχα Παρασκευή 391
Καλογιαννίδου Ολυμπία 486
Καλογιαννίδου Ολυμπία 704
Κανάρια Χριστίνα 690
Καπελλάκη Ιωάννα 514
Καπράνας Γεώργιος 445
Καρανικόλα Άννα 143
Καργιωτίδης Απόστολος 696
Κατσούγκρη Αναστασία 156
Καφά Σοφία 283
Κεραμίδα Γεωργία 231
Κόγια Αικατερίνη 259
Κόζα Χρυσάνθη 66
Κοζιάκη Βασιλική 399
Κουναλάκης Εμμανουήλ 454
Κούτρα Κλειώ 213
Κουτρούμπας Αθανάσιος 586
Κουτσάκη Χριστίνα 477
Κουτσουλή Μαρία 362
Κοφινάκη Νεκταρία 514
Κυρατζή Δέσποινα 307
Λαδά Αλίκη 111
Λάμπρου Αθηνά-Μαρία 371
Λάσκαρη Λεμονιά 25
Λουάρη Μαρίνα 266
Λουάρη Μαρίνα 437
Λυκουροπούλου Ειρήνη 319
Μακρή Κατερίνα 464

Μακριδάκη- Μαρούση Μαρία 554
Μακρογιάννη Τσαμπίκα 79
Μαργαρίτη Αδαμαντία 66
Μαρκαντές Ιωάννης 653
Μαρκαντώνη Στέλα 205
Μάρκου Κλεοπάτρα 238
Μαυράκη Ζαχαρένια 653
Μαυρογιάννη Αριστέα 546
Μήτση Ελευθερία 198
Μπακιρτζή Ιωάννα 407
Μπελίτσου Νατάσα 198
Μπερμπέρη Καλλιόπη 198
Μπερτσιά Βασιλική 676
Μπλεμένου Άννα 554
Μπουμπουλάκη Στέλλα 554
Μυλωνά Κυριακή 464
Νιάρη Μαρία 328
Νιφόρου Αφροδίτη 319
Νουβάκης Πέτρος 594
Ντούλια Αθηνά 300
Ντούλια Αθηνά 362
Παλιάτσιος Γεώργιος 119
Παντελάκη Νεκταρία 362
Παπαβασιλείου Βασίλειος 606
Παπαδάκη-Μπαχούμα Μαρία 55
Παπαϊωάννου Βασιλική 682
Παπαποστόλου Κορνηλία 173
Παπίστας Φώτιος 127
Πατέλη Ολυμπία 131
Πατσιαλού Κωνσταντίνα 624
Πλέσσα Μαίρη 165
Ποιμενίδης Δημήτριος 578
Ποιμενίδου Σοφία 578
Πολυχρονάτου Ελένη 614
Πομπιέρη Αγγελική 150
Ποργιώτης Ανδρόνικος Συμεών 221
Ρένεση Μαρίνα Παγώνα 350
Σαρακινιώτη Αικατερίνη 319
Σιώπη Ελευθερία 562
Σπυριδάκη Ειρήνη 88
Σταμάτη Ελένη 668
Στέλικου Αντωνία 635
Στεφανίδης Δημήτρης 103
Συμφέρη Αικατερίνη 72
Τζουβελέκης Παναγιώτης 292
Τζουβελέκης Παναγιώτης 540
Τηλιγάδα Ευμορφία (Μορφούλα) 421
Τόλη Θεοδώρα 307
Τόλη Θεοδώρα 49
Τουπογιάννη Μαρίνα 514
Τραχανιάς Ευστράτιος 546
Τσαγκαραντωνάκη Μαρία 606
Τσαούση Ελισάβετ 307
Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία 36
Τσιαούση Ελένη 505
Τσιβοπούλου Δήμητρα 42
Τσιουπλή Ευγενία 25
Τσούση Ελισάβετ 49
Φιλαρέτου Βάγια 464
Φιλιππάκη Καλλιόπη 525
Φιολιτάκη Μαρία 569
Φούρναρη Χαρίκλεια 213
Φρούντα Μαρία 532
Χαμάκος Γεώργιος 319
Χατζηπέμου Θεολόγος 644
Χουρσάν Χρυσή 569

9 786185 506285