60 χρόνια Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837

Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τμήμα Ψυχολογίας

ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΠΜΣ «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση»

Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο

Εκπαίδευση, Διδασκαλία και Δια Βίου Μάθηση στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και Προοπτικές

14, 15 & 16 Ιουνίου 2024

Συνεδριακό Κέντρο "Κάρολος Παπούλιας"
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Β'

ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

«Εκπαίδευση, Διδασκαλία και Δια Βίου Μάθηση στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και Προοπτικές»

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

14,15 &16 Ιουνίου 2024

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Β΄

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

και

Μαρία Σακελλαρίου

Παναγιώτα Στράτη

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου

Πολυξένη Μήτση

Κωνσταντίνα Καραμέρη

Αικατερίνη Παπουτσή

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

45110, Ιωάννινα

Σχεδιασμός: Μαρία Σακελλαρίου

Κωνσταντίνα Καραμέρη

Διορθώσεις: Παναγιώτα Στράτη

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου

Πολυξένη Μήτση

Αικατερίνη Παπουτσή

Γραφιστική επιμέλεια - Ηλεκτρονική Σελιδοποίηση:

Τμήμα Εκδόσεων-Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ISBN: **978-960-233-313-6**

Copyright @ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ 2026





ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

«Εκπαίδευση, Διδασκαλία και Δια Βίου Μάθηση στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και Προοπτικές»

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Β΄

Επιστημονική Επιμέλεια:
Μαρία Σακελλαρίου

Σε συνεργασία με:

Παναγιώτα Στράτη

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου

Πολυξένη Μήτση

Κωνσταντίνα Καραμέρη

Αικατερίνη Παπουτσή

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΤΙΜΗΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Καθηγήτρια Άννα Μπατιστάτου, Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καθηγητής Γεράσιμος Σιάσος, Πρύτανης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος:

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, π. Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Διευθύντρια του Εργαστηρίου «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας», Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αντιπρόεδρος:

Θωμάς Μπάμπαλης, Καθηγητής, Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, Διευθυντής του ΔΠΜΣ «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη:

Αγγελίδης Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Αλεξόπουλος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Αναστασίου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αρτινοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Βαμβακούση Ξανθή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γιώτσα Άρτεμις, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Δημάκη-Ζώρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Ευαγγέλου Φίλιππος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ζμάς Αριστοτέλης, Επίκουρος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ηλία Ιλιάδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κακάμπουρα Ρέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Καλογήρου Τζίνα, Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Καλογιαννάκη Πελαγία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Καραβίδα Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κατσιαμπούρα Γιάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Κληρίδης Ελευθέριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κόνσολας Μάνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κορνελάκη Αθηνά, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κουτρομάνος Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Κουτσελίνη Μαίρη, Ομότιμη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κυπριανός Παντελής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κυριακίδης Λεωνίδας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κωτσιόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Λαζαράκου Ελισάβετ, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λοΐζου Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μαλαφάντης Δ. Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Μάντζιος Άκης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μικρόπουλος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μορφίδη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπάκας Θωμάς, τ. Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικηφορίδου Ζωή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Οικονομίδης Βασίλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παγγέ Πολυξένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παπαντωνίου Γεωργία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πάτσιου Βασιλική, Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Πλακίτση Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πλιόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ράπτης Θεοχάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ρέντζου Κωνσταντίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σαρρής Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σκορδούλης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σπανάκη Μαριάνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σταμάτης Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σταυρινίδης Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Στεργίου Αμαρυλλίς, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Συμεού Λοϊζος, Καθηγητής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Συμεωνίδου Σιμώνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Συνώδη Ευανθία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τσαντόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Τσιμπουκλή Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέττα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τσώλη Κωνσταντίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Φάντης Κώστας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Φιλίππου Σταυρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Φραγκούλης Ιωσήφ, Καθηγητής, ΑΣΠΑΙΤΕ

Φτιάκα Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χαραλάμπους Χαράλαμπος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χουρδάκης Αντώνης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Μέλη:

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια, π. Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Διευθύντρια του Εργαστηρίου «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας», Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αναγνωστοπούλου Ροδόκλεια, Εκπαιδευτικός, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καραούλας Απόστολος, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καραμέρη Κωνσταντίνα, Νομικός, Med, Senior Project Manager Stimmuli for Social Change

Κατσαδήμα Ευθαλία, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κοκολάκη Μαρία, Ε.ΔΙ.Π., ΕΚΠΑ

Κολοκούρη Ελένη, Διδάκτωρ, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μήτση Πολυξένη, Εκπαιδευτικός, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπάνου Μαρία, Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπουκουβάλα Παρασκευή, Ε.ΔΙ.Π., Med, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νάτσια Ελευθερία, Εκπαιδευτικός, Med, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ντίνου Μαγδαληνή, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Οικονομοπούλου Βάσω, Ε.ΔΙ.Π., ΕΚΠΑ

Παπουτσή Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παππά Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στεφάνου Χρήστος, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός φοιτητής, ΔΙΠΑΕ

Στράτη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Α.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Α1. Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης

Α2.Κριτική και Συγκριτική Παιδαγωγική

Α3. Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα

Α4.Προσχολική Αγωγή κα ιΕκπαίδευση

Α5.Σχολική Παιδαγωγική

Α6.Αξιολόγηση στηνΕκπαίδευση

Α7.Εκπαιδευτική Πολιτική κα ιΗγεσία

Α8.Οργάνωση, Διοίκηση κα ιΟικονομία της Εκπαίδευσης

Α9.Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Α10.Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Ενεργός Πολιτειότητα

Α11. Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Προσφύγων και Μεταναστών

Α12.Η Πρόσβαση των Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων στο Σύγχρονο Δημοκρατικό Σχολείο

Α13.Ηθική και Δεοντολογία στην Εκπαίδευση

Α14.Τεχνητή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση

Β.ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Β1.Μεθοδολογία,Στρατηγικές και Τεχνικές Διδασκαλίας: Συνεργατική και Διερευνητική Μάθηση, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση, Τεχνητή Νοημοσύνη, Παιδαγωγική του Παιχνιδιού, ο Χώρος σε Περιβάλλοντα Μάθησης

Β2.Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Β3.Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Β4.Διδακτική Μεθοδολογία: Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Σχολικά Εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Β5. Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση: Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας- Κοινότητας, Προγράμματα Μετάβασης, Συναισθηματικής Ανάπτυξης, Πολιτιστικά,Περιβάλλοντος και Αειφορίας, Ευρωπαϊκά Προγράμματα

Β6.Νέες Τεχνολογίες και ΠρογράμματαΣπουδών

Β7.Αξιοποίηση της Τέχνης και του Πολιτισμού στην Εκπαίδευση

Β8. Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και Εκπαίδευση: Πρακτικές, Αξιοποίηση και Αξιολόγηση των Ψηφιακών καιΤεχνολογικών Μέσων, Κοινωνικές Ανισότητες και Αντιμετώπισή τους

Γ. ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Γ1.Δια Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτική Κοινότητα: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Γ2.Δια Βίου Μάθηση και Ανάπτυξη ΚοινωνικώνΔεξιοτήτων

Γ3.Αναβάθμιση και Επαναπροσανατολισμός των Ήπιων Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση του 21ου αιώνα

Γ4.Πρακτικές Δια Βίου Μάθησης και Αξιολόγηση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Γ5.Διλήμματα και Αυτοαξιολόγηση της Δια Βίου Μάθησης Γ6.Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Περιεχόμενα

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ 25

Πανελλήνια σχολική δράση κατά της βίας και αξιολόγησή της: «Σπάμε τη σιωπή, ενώνουμε τις φωνές ενάντια στη βία» 26

Θάνος Θεόδωρος 26

Μπουκουβάλα Παρασκευή 26

Σόγιας Κωνσταντίνος 26

Καραούλας Απόστολος 26

«Μουσική και συναισθήματα»: από έναν λόγο χειραγώγησης προς έναν λόγο χειραφέτησης για τα συναισθήματα στη μουσική αγωγή 38

Ράπτης Θεοχάρης 38

Η συναισθηματική ευεξία και η ενεργός συμμετοχή στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών: ερευνητικό πρόγραμμα δημοκρατικής εκπαίδευσης για μαθητές με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη 48

Σακελλαρίου Μαρία 48

Στράτη Παναγιώτα 48

Μήτση Πολυξένη 48

Αναγνωστοπούλου Ροδόκλεια 48

Παπουτσή Αικατερίνη 48

Η κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) μέσα από την ψυχοκινητική αδεξιότητα 68

Σαρρής Δημήτριος. 68

Τσόδουλος Κυριάκος 68

Ζάραγκας Χαρίλαος 68

Θάνος Θεόδωρος 68

Παπαδημητροπούλου Παναγούλα 68

Κουλτούρα βίας και παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: η περίπτωση των ΕΠΑΛ Ιωαννίνων 89

Ζάγκος Χρήστος 89

Λαδιάς Γεώργιος 89

Τζαφέα Όλγα 89

Μια φορά κι έναν καιρό… ένα οδοιπορικό για τη δημιουργικότητα 102

Μπαμπάλης Θωμάς 102

Τσώλη Κωνσταντίνα 102

Αντιλήψεις, παραδοχές και συναισθήματα μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση μέσω της δημιουργίας ιχνογραφήματος 110
Λαζαράκου Ελισάβετ 110
Using Digital Storytelling to Engage Students in Green Practices 126
and Environmental Actions 126
Geramani Konstantina 126
Ioannidis George 126
Skarkos Christos 126
Sideris Thanassis 126
Echevarria Ana Belen 126
Jónsdóttir Jóna Guðrún 126
Thorkelsdóttir Rannveig Björk 126
Karameri Konstantina 126
Schina Despoina 126
Avtzi Emma 126
Ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων μέσω της Τεχνητής Νοημοσύνης 134
Κατσαρού Δήμητρα 134
Μάντσος Ευάγγελος 134
Παιδαγωγική και αναπτυξιακή προσέγγιση στη σχέση τεχνητής νοημοσύνης και ειδικής αγωγής 140
Κατσαρού Δήμητρα 140
Μάντσος Ευάγγελος 140
Σαρρής Δημήτριος 140
Συνεργασία Σχολείου-Τοπικής Αυτοδιοίκησης: Απόψεις εκπαιδευτικών και αντιδημάρχων παιδείας 146
Αλεξόπουλος Νικόλαος 146
Παπαφιλίππου Γεωργία 146
Γονείς παιδιών με ΔΑΦ: Η σχέση της Καταθλιπτικής Συμπτωματολογίας και των διαστάσεων Χρονικής Προοπτικής 161
Καρατζένη Ισμήνη-Χαρίκλεια 161
Κούτρας Βασίλειος 161
Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος 161
Η Φύση της Επιστήμης στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών «Φυσικά» για το Δημοτικό Σχολείο 174
Στεφανίδου Κωνσταντίνα 174
Σταύρου Ιωάννα 174

Σκορδούλης Κωνσταντίνος 174

Η διδασκαλία της γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές/τριες Νηπιαγωγείου με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο: ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με βάση τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση 186

Τάλλου Κωνσταντίνα 186

Γιαννακού Ευαγ. Μαρία 186

Τεχνητή νοημοσύνη και ενίσχυση της υπολογιστικής σκέψης των μαθητριών και των μαθητών, προοπτικές και προκλήσεις 196

Μισαηλίδου Χριστίνα 196

Μπισμπίκη Βασιλίνα 196

Η ανακύκλωση ως καινοτόμο μέσο για τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο 208

Μανουηλίδου Ευμορφία 208

Καρακεχαγιόγλου Δημήτριος 208

Παπαδοπούλου Ελένη 208

Η επίδραση της πανδημίας Covid-19 και της απομακρυσμένης διαδικτυακής διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης στην κοινωνική και ψυχική υγεία μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 218

Ιωαννίδη Ευθυμία 218

Μπαμπάλης Θωμάς 218

Κουτρομάνος Γεώργιος 218

Βιωματικές Δράσεις - Συμπερίληψη και Ομαδοσυνεργασία 233

Καλαμάρη Βασιλική 233

Μούτλια Αθανασία 233

Τρόποι και ετοιμότητα διαχείρισης μαθητικών κρίσεων στο σχολικό χώρο_η περίπτωση του COVID 239

Πώς τα παιδιά σχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τον COVID-19 239

Καλαμάρη Βασιλική 239

Η επίδραση των γονικών πρακτικών στα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών 245

Καραβαλάκη Παναγούλα 245

Γεωργίου Στέλιος 245

Μπαμπάλης Θωμάς 245

Πρόταση διδασκαλίας της δραματικής ποίησης στο Πρότυπο Λύκειο στο πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων: η σύνδεσή της με το νεότερο θέατρο και τις Νέες Τεχνολογίες 256

Καρανάσιου Ελένη 256

ChristmasEveL. Η K-pop στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου 268

Καρούμπαλη Ευγενία 268

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου και ηλεκτρονική χορευτική μουσική. Το παράδειγμα του τραγουδιού *33 MaxVerstappen* 278

Καρούμπαλη Ευγενία 278

Ο Σχολικός Εκφοβισμός και η θυματοποίηση σε σχολεία των προαστίων της πρωτεύουσας 290

Κατσέλης Ιωάννης 290

Γεωργίου Στέλιος 290

Μπαμπάλης Θωμάς 290

Τσώλη Κωνσταντίνα 290

Η ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής αγωγής σε δομές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: ένα καινοτόμο μοντέλο μουσειακής αγωγής 296

Κοτσιφάκος Δημήτριος 296

Η Συστασιακή Θεώρηση της Coliva ως μεθοδολογική πρακτική προσέγγισης εννοιών στη σχολική τάξη 309

Κυριακού Φωτεινή 309

Δυνατότητες καλλιέργειας της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από Μετάφραση: Ανάλυση περιεχομένου των ερωτήσεων των σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου 317

Κωστούλα Αναστασία 317

Κωστούλα Χριστίνα 317

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα eTwinning: Γνωρίζω την πόλη μου. Μια Διαθεματική Προσέγγιση STEAM 333

Λάμπρου Αθηνά-Μαρία 333

Γκαντόλιας Βασίλειος 333

Τοπικές κοινότητες και προστατευόμενες περιοχές Natura 2000: η περίπτωση της ΒΔ Ζακύνθου στα δημοσιεύματα του τοπικού τύπου 340

Λιβέρη Άννα 340

Σκορδούλης Κωνσταντίνος 340

Καλώς ήρθατε στον κόσμο των ερωτήσεων 354

Αναγνώστου Μαρία 354

Ανάλυση περιεχομένου για τον γραπτό κώδικα σχολικών εγχειριδίων Φυσικής: η περίπτωση του μαγνητισμού 363

Αποστολάκη Δήμητρα 363

Τσιχουρίδης Χαρίλαος 363

Η σχέση της τεχνητής νοημοσύνης με την δημιουργική γραφή 373

Μαυρέλη Ευαγγελία Μαρκέλλα 373

Η διδασκαλία εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στο Λύκειο. Η εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στη Λογοτεχνία 381

Αζέλη Ερασμία 381
Μπότσαρη Λαμπρινή 381
Ψηφιακό Κέντρο Εκπαίδευσης για την Αειφορία: Το Υδάτινο Περιβάλλον στην Ήπειρο 396
Μαλισόβας Λεωνίδας 396
Κολοκούρη Ελένη 396
Επίδραση μουσικοκινητικού προγράμματος στις γλωσσικές δεξιότητες μαθητών ηλικίας 6-9 ετών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες 412
Κάσσαρη Ελένη 412
Ράπτης Θεοχάρης 412
Η συμβολή της μουσικής στην αντιμετώπιση προβλημάτων μαθητών Δημοτικού με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού 428
Ζιάγκου Μάνθα 428
Μικρασιάτες πρόσφυγες στη Φλώρινα: Αναπαράσταση του βιώματος μέσα από την ταινία "Για μια κορδέλα κόκκινη" 440
Κουρεμένου Ειρήνη 440
Τασσοπούλου Χριστίνα 440
Βογλίδης Νικόλαος 440
Ανοίκειος λόγος και οικείες εικόνες: μια διδακτική πρόταση για την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές Γυμνασίου 448
Μενούτη Κανέλλα 448
Τσιαπλές Γεώργιος 448
Σχεδιαστικός τρόπος σκέψης και ενεργός πολίτης με αειφορική σκέψη και δράση 464
Μοσχοπούλου Α. 464
Καρακατσάνη Δ. 464
Μεγάλες προκλήσεις στη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου. Μια μικρή, στοχευμένη σταχυολόγηση 478
Μαστρογιάννης Αλέξιος 478
Η χρήση της Νοηματικής Γλώσσας για την κάλυψη κοινωνικο-εκπαιδευτικών αναγκών 493
Μουσουλή Κωνσταντίνα-Ευθυμία 493
Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος 493
Στρατηγική βιώσιμης συμπεριφοράς: Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος ειδικής αγωγής 504
Σερεμέτη Λαμπρινή 504
Παντερμαλή Μαρία 504
Καραχρήστος Χριστόφορος 504
Πατρόπουλος Αθανάσιος 504

Σταμάτης Βασίλειος 504

Μελετώντας την ψυχική υγεία των φροντιστών παιδιών με οπτική ή νοητική αναπηρία: Μια συστηματική ανασκόπηση 512

Αγοραστός Ευθύμιος 512

Μυλωνά Ιωάννα 512

Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος 512

Το πανηγύρι του Συρράκου και άλλες εορταστικές εκδηλώσεις της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς»: Εκπαιδευτικό Πολιτιστικό Πρόγραμμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 529

Τζουρντού Αναστασία 529

Κακάμπουρα Ρέα 529

Ανάλυση αναγκών των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών 546

Τσιμπλή Γεωργία 546

WebQuests: an effective means for skills integration in the teaching of English as a foreign language 557

Τσιπλακίδης Ιάκωβος 557

Αντιλήψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των θεμάτων ψυχικής υγείας των μαθητών 566

Χαϊδεμενάκη Διονυσία 566

Χριστοπούλου Αθηνά-Άννα 566

Μπαμπάλης Θωμάς 566

Βιωματική Ρυθμική: η σημασία της χρήσης του ρυθμού ως εκφραστικού και αναστοχαστικού μέσου διαπαιδαγώγησης 578

Χεσμέ Σαμουήλ 578

Παιδιά με ψυχικά ασθενείς γονείς: Συναισθήματα ενοχής και ντροπής μετά την ενηλικίωση 589

Χρηστάκη Ειρήνη 589

Γεωργίου Στέλιος 589

Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής και Επιχειρείν: Ένα φυτώριο καλών πρακτικών για μελλοντικούς επαγγελματίες του 21ου αιώνα με νου και καρδιά 602

Χρηστίδη Τίνα 602

Η συμβολή της μοντεσσοριανής αγωγής στην ηθικοθρησκευτική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Διδακτική Παρέμβαση 611

Χριστακοπούλου Αγλαΐα 611

Παρουσίαση υλοποίησης διδακτικού σεναρίου σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών του 2023: Γαλλικά στο Λύκειο. «Lavieauféminin»- Ομαδοσυνεργατική-Διαφοροποιημένη Διδασκαλία 624

Ψυλοπαναγιωτοπούλου Ελένη 624

Ξεκινώντας το "ταξίδι" της ζωής μας από το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. 639

Σουλτάνη Μαργαρίτα 639

Σχέσεις Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας στον Προφορικό και Γραπτό Λόγο Δίγλωσσων Μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 646

Δάλλα Μαριαλένα 646

Μορφίδη Ελένη 646

Δυσαριθμησία: Επίπεδο Γνώσης των Ειδικών Παιδαγωγών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 660

Δημάκης Ευθύμιος 660

Σούλης Σπυρίδων 660

Υιοθετώντας ένα Βυζαντινό Μνημείο 670

Νάκου Ευφροσύνη 670

Η Λογοτεχνία και το Θέατρο στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας: Πρόταση διδασκαλίας για την περίοδο μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο βάσει των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του 2021 681

Δούκα Αρετή Δήμητρα 681

Γκρίνια Καλλιόπη 681

Τελίδου Νίκη 681

Ο «φόβος να μην μείνεις εκτός από όσα συμβαίνουν γύρω σου» και συμπτώματα κατάθλιψης στους εφήβους 695

Δρακούλη Νικολέττα 695

Σταυρινίδης Παναγιώτης 695

Δραστήριοι μαθητές και ενεργοί πολίτες μέσα από το δρόμο της λογοτεχνίας, του πολιτισμού και της δικτύωσης: νέες δυνατότητες και προκλήσεις 711

Φελέκη Δέσποινα 711

Τεχνικές και πρακτικές συναισθηματικής αγωγής στο οικογενειακό πλαίσιο 722

Δώδου Χαρίκλεια 722

Τσώλη Κωνσταντίνα 722

Λαζαράκου Ελισάβετ 722

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεματικές Εβδομάδες στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 731

Βαγιάνου Στυλιανή 731

Τσώλη Κωνσταντίνα 731

Λαζαράκου Ελισάβετ 731

«Δουλεύει» η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας; 743

Βαλιαντή Σταυρούλα 743

Βιωματικό Εργαστήριο: “Το Ραδιόφωνο στο Σχολείο” 756

Μιχαηλίδου Ευδοξία 756

Νένου Μαρία 756

Η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) στην Εκπαίδευση: Εφαρμογές, Προκλήσεις και Προοπτικές 763

Γεωργίου Αναστασία 763

Σχεδίαση και Ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων στο Scratch για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά 769

Γκαντόλιας Βασίλειος 769

Λάμπρου Αθηνά – Μαρία 769

Δυσλεξία: Οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού 779

Μπέη Στεργιανή 779

Η συμβολή δραστηριοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην ανάπτυξη του παιδιού: εφαρμογή μεθόδου Project σε σχολείο ReggioEmilia 786

Νικολάτου Δήμητρα 786

Τσώλη Κωνσταντίνα 786

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης 797

Ξανθοπούλου Βασιλική 797

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος 797

Παίζοντας με την Τέχνη: Μία μεθοδολογική προσέγγιση του εικαστικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο 806

Τριάντου Ιωάννα 806

Σχολικός εκφοβισμός σε παιδιά με οπτική αναπηρία που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, Τμημάτων Ένταξης των σχολείων γενικής εκπαίδευσης 815

Παπαζάνη Ουρανία 815

Κασσιανός Παναγιώτης 815

Μπαμπάλης Θωμάς 815

Εισαγωγή στον Οπτικό Προγραμματισμό μέσω ScratchJr: εκπαιδευτικό σενάριο για μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας 828

Παπάζογλου Θεοδώρα 828

Παπάζογλου Μαγδαληνή 828

Πρεβέντας Ευθύμιος 828

«ΤΟ ΠΑΡΚΟ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ» 838

Ένα παιχνίδι σοβαρού σκοπού για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά 838

Παπουτσή Χαρά 838

Σκορδούλης Κωνσταντίνος 838

Δρίγκας Αθανάσιος 838

Σκιάνης Χαράλαμπος 838

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής: Εμπόδια, υφιστάμενες πρακτικές και καινοτόμα προγράμματα 853

Παππάς Μιχαήλ 853

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα μέσα από μία ερευνητική βιβλιογραφική ανασκόπηση 864

Σακελλαρίου Μαρία 864

Κεραμίδα Αρετή 864

Το σεντούκι του παππού: το αγαθό συναπάντημα της Δημιουργικής Μάθησης με την Κοινωνία 874

Σαμαρτζοπάνου Ευτυχία 874

Μπράτιτσης Θαρρενός 874

Πολυπολιτισμική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων 887

Ουάελ Σαρσούρ 887

Απεικονίσεις της καλοσύνης και της ευτυχίας 901

σε εικονογραφημένες μυθοπλασίες για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (2002-2022) 901

Σκιαδά Γεωργία 901

Η εφαρμογή της μεθόδου CLIL/EMILE στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 914

Σολακίδου Ζωή 914

Ψυλοπαναγιωτοπούλου Ελένη 914

Εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης στα δημοτικά σχολεία της Λευκάδας 933

Νταλάκας Χαράλαμπος 933

Σολδάτου Μαρία 933

Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία: Ενσωμάτωση και Καινοτομία στην Εκπαίδευση και Διδασκαλία του 21ου Αιώνα 939

Κατσικάς Απόστολος 939

Αρμένη Κρυσταλένια Κελεστίνα 939

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις μαθητών Ρομά Δημοτικών Σχολείων της Δυτικής Ελλάδας 946

Κατσιώπη Παρασκευή 946

Τσαντόπουλος Γεώργιος 946

Από το Νέο – Ιμπρεσιονισμό στη θεωρία των χρωμάτων 960

Θεοδωροπούλου Μαρία 960

Χιωτέλης Ιωάννης 960

Οι επιπτώσεις της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη ψυχολογία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και στο οικογενειακό τους περιβάλλον κατά τη διάρκεια του COVID-19.....970

Τσίτσικας Ευθύμιος.....970

Φραντζή Κατερίνα.....970

Τριβιζά Χρυσούλα.....970

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πανελλήνια σχολική δράση κατά της βίας και αξιολόγησή της: «Σπάμε τη σιωπή, ενώνουμε τις φωνές ενάντια στη βία»

Θάνος Θεόδωρος

Καθηγητής Π.Τ.Νηπιαγωγών, Παν/μιο Ιωαννίνων

Μπουκουβάλα Παρασκευή

ΕΔΙΠ, Π.Τ.Νηπιαγωγών, Υποψ. Διδάκτορας, Παν/μιο Ιωαννίνων

Σόγιας Κωνσταντίνος

Υποψ. Διδάκτορας Π.Τ.Νηπιαγωγών, Παν/μιο Ιωαννίνων

Καραούλας Απόστολος

ΕΔΙΠ, Π.Τ.Νηπιαγωγών, Παν/μιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών. Η 6η Μαρτίου, η Πανελλήνια Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, αποτελεί μια ευκαιρία για ευαισθητοποίηση και δράση ενάντια σε αυτά τα ζητήματα. Μια εξαιρετική εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί η εκδήλωση που διοργανώθηκε από το Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η σχολική βία και ο εκφοβισμός είναι πολυσύνθετα φαινόμενα που μελετώνται από πολλές επιστήμες, όπως η κοινωνιολογία, η εγκληματολογία, η ψυχολογία και η παιδαγωγική. Η κατανόηση του φαινομένου επηρεάζεται από τη διαφορετική εμπειρία και αντίληψη των ατόμων, καθώς και από το πολιτισμικό πλαίσιο. Υπάρχουν, επίσης, διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ακόμα και στο ίδιο επιστημονικό πεδίο. Η ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σχετικά με τη βία και τις συνέπειές της είναι ζωτικής σημασίας για την πρόληψη. Η δημιουργία μιας κουλτούρας αναφοράς, όπου οι μαθητές μπορούν να αναφέρουν περιστατικά βίας ανοιχτά και με ασφάλεια, είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Αυτό δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για τα θύματα και ενθαρρύνει την αναφορά περιστατικών βίας. Στη δράση της 6ης Μαρτίου συμμετείχαν 570 σχολεία από όλη την Ελλάδα και ένα σχολείο από την Ίμβρο. Πριν από την ημέρα της δράσης, οι μαθητές των συμμετεχόντων σχολείων έλαβαν μέρος σε μουσικά και εικαστικά εργαστήρια και συμμετείχαν σε ενημερωτικές συζητήσεις για την ευαισθητοποίηση και την καταπολέμηση του εκφοβισμού. Η συγκέντρωση των μαθητών σε κεντρικά σημεία πόλεων και χωριών και το ταυτόχρονο σπάσιμο μπαλονιών στις 11 π.μ. συμβόλιζαν τη διάλυση της σιωπής και την ενότητα των φωνών κατά της βίας. Μέσα από αυτή τη δράση, οι μαθητές έμαθαν να αναγνωρίζουν τα φαινόμενα βίας και να αισθάνονται ότι δεν είναι μόνοι. Επίσης, ενισχύθηκε η κουλτούρα αναφοράς και αλληλεγγύης, που αποτελούν βασικά στοιχεία για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Η διοργάνωση αυτής της πανελλήνιας δράσης αποτέλεσε μια πρωτότυπη πρακτική, μέσω της οποίας προωθήθηκε η ευαισθητοποίηση, η αναφορά περιστατικών βίας και η ενότητα της σχολικής κοινότητας. Οι πολίτες αλληλεπίδρασαν ενεργά με τους συμμετέχοντες στη δράση, ενθαρρύνοντάς τους και στηρίζοντας τις προσπάθειες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική βία - Εκφοβισμός, Ευαισθητοποίηση, Εκπαιδευτικές δράσεις, Σχολική κοινότητα, Πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας

Abstract

School violence and bullying have a significant impact on students' physical and mental health. The 6th of March, the National Day against School Violence and Bullying, is an opportunity for awareness and action against these issues. An excellent educational practice is the event organized by the Network of School Mediation Schools of the Department of Early Childhood Education of the University of Ioannina. School violence and bullying are complex phenomena studied by many sciences, such as sociology, criminology, psychology and pedagogy. The understanding of the phenomenon is influenced by the different experience and perception of individuals, as well as by the cultural context. There are also different theoretical approaches even in the same scientific field. Raising awareness in the school community about violence and its consequences is crucial for prevention. Creating a culture of reference, where students can report incidents of violence openly and safely, is critical to addressing the phenomenon. This creates a safe environment for victims and encourages reporting of violence. 570 schools from all over Greece and one school from Imvros participated in the action of March 6th. Before the day of the action, students of the participating schools took part in music and visual arts workshops and participated in informative discussions to raise awareness and combat bullying. The gathering of students in central parts of towns and villages and the simultaneous breaking of balloons at 11 a.m. symbolized the breaking of silence and the unity of voices against violence. Through this action, students learned to recognize the phenomena of violence and feel that they are not alone. Also, the culture of reference and solidarity, which are key elements for preventing and tackling school violence, was strengthened. The organization of this nationwide action was an original practice, through which awareness, reporting of incidents of violence and the unity of the school community were promoted. Citizens actively interacted with the participants in the action, encouraging them and supporting the efforts of the educational community.

Keywords: School violence - Bullying, Awareness, Educational activities, School community, Panhellenic Day against School Violence

1. Εισαγωγή

Η βία και ο εκφοβισμός στα σχολεία είναι σημαντικά ζητήματα που παρουσιάζουν συνεχή αύξηση, επηρεάζοντας αρνητικά τόσο την καθημερινότητα των μαθητών όσο και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), ο εκφοβισμός περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες επιθετικές συμπεριφορές που αποσκοπούν να προκαλέσουν βλάβη ή δυσφορία, με την ανισότητα δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος να καθιστά τον εκφοβισμό μια ιδιαίτερα επιβλαβή μορφή βίας. Οι επιπτώσεις της σχολικής βίας περιλαμβάνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, κατάθλιψη, ακόμα και αυτοκτονικές τάσεις (Rigby, 2003; Smith, 2016). Τα περιστατικά βίας δεν επηρεάζουν μόνο τα θύματα αλλά και τους παρατηρητές, δημιουργώντας κλίμα φόβου και ανασφάλειας στη σχολική κοινότητα (Espelage & Swearer, 2004).

Για να αντιμετωπιστούν οι αρνητικές συνέπειες που δημιουργούνται από τη σχολική βία, απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση, που περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και διοικητικού προσωπικού (Cross etal., 2011). Στην Ελλάδα, η ανάγκη για δράση αναγνωρίστηκε με την καθιέρωση της

6ης Μαρτίου ως Πανελλήνιας Ημέρας κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, δίνοντας την ευκαιρία για ευαισθητοποίηση, εκπαίδευση και πρόληψη. Η δράση που οργανώθηκε από το Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων την 6η Μαρτίου 2024, ανέδειξε τη σημασία της συνεργασίας όλων για την καταπολέμηση του φαινομένου.

Οι μορφές σχολικής βίας είναι ποικίλες και επηρεάζουν ευρύτερα την εκπαιδευτική διαδικασία, καθιστώντας τη συνεργασία όλων ακόμη πιο σημαντική. Ειδικότερα, η σχολική βία μπορεί να εκδηλωθεί με πολλές μορφές, όπως σωματική, λεκτική, ψυχολογική και ηλεκτρονική, με τον διαδικτυακό εκφοβισμό να είναι αυξανόμενο πρόβλημα (Olweus, 1993). Σύμφωνα με τον Πανούση (2013), οι κοινωνικές ανισότητες και οι διακρίσεις αυξάνουν τον κίνδυνο βίαιων συμπεριφορών, ιδιαίτερα σε ευάλωτες ομάδες, καθώς το σχολείο συχνά αναπαράγει τις κοινωνικές εντάσεις. Η ανισότητα δύναμης παίζει καθοριστικό ρόλο στον εκφοβισμό, καθώς τα θύματα συχνά αδυνατούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, γεγονός που τα καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτα. Ο Θάνος (2017) υπογραμμίζει ότι η βία μπορεί να εκδηλωθεί με "αφανείς" μορφές, όπως ψυχολογική ή συναισθηματική κακοποίηση, που προκαλούν μακροχρόνιες επιπτώσεις στα θύματα.

Οι ποικίλες μορφές της σχολικής βίας και οι βαθιές επιπτώσεις της καθιστούν αναγκαία την ανάλυσή της μέσα από ευρύτερα θεωρητικά πλαίσια. Η θεωρία της κοινωνικής οικολογίας του Bronfenbrenner (1979) προσφέρει μια τέτοια προσέγγιση, καθώς εξετάζει τα πολλαπλά επίπεδα επιρροής που διαμορφώνουν τη σχολική βία, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι κοινωνικές δομές. Αυτή η πολυδιάστατη προσέγγιση προτείνει παρεμβάσεις που εμπλέκουν ενεργά ολόκληρη την κοινότητα. Παράλληλα, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977) υποστηρίζει ότι οι επιθετικές συμπεριφορές συχνά αναπτύσσονται μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπων, καθιστώντας την προώθηση θετικών προτύπων από εκπαιδευτικούς και γονείς ιδιαίτερα σημαντική (Smith & Sharp, 1994).

Η καλλιέργεια θετικών προτύπων είναι κρίσιμη για την πρόληψη της βίας, και σε αυτό το πλαίσιο η δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο. Η προώθηση της σχολικής διαμεσολάβησης και η δίκαιη διαχείριση συγκρούσεων μέσω διαλόγου μπορούν να ενισχύσουν την αίσθηση κοινότητας και να μειώσουν τα περιστατικά βίας. Έρευνες υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών για την πρόληψη της βίας, προτείνοντας παρεμβάσεις που ενισχύουν την εμπιστοσύνη και την αλληλεγγύη. Η δημιουργία μιας κουλτούρας ασφαλούς αναφοράς περιστατικών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική πρόληψη και την έγκαιρη αντιμετώπιση της βίας (Θάνος, 2019).

Όλες αυτές οι δράσεις προϋποθέτουν την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας μέσα στη σχολική κοινότητα, καθώς η σχολική βία και ο εκφοβισμός επηρεάζουν άμεσα τις κοινωνικές δομές και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η βιβλιογραφία τονίζει την αναγκαιότητα για παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, προωθώντας τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την ενδυνάμωση. Η ενεργή συμμετοχή όλων είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων και τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

2. Μεθοδολογία

2.1 Στόχοι της Δράσης

Η συγκεκριμένη δράση είχε ως βασικό στόχο την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Οι δραστηριότητες επικεντρώθηκαν στην ενημέρωση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων για τις σοβαρές συνέπειες της σχολικής βίας στην ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών, καθώς και για τις στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν. Η ευαισθητοποίηση και η εκπαίδευση είναι απαραίτητες για την κατανόηση και αντιμετώπιση αυτού του σύνθετου φαινομένου (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994).

Ένας επιπλέον στόχος ήταν η προώθηση μιας κουλτούρας αναφοράς εντός της σχολικής κοινότητας. Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να αναφέρουν περιστατικά βίας και εκφοβισμού, χωρίς να φοβούνται αντίποινα ή στιγματισμό, είναι καθοριστική για την άμεση παρέμβαση και τη μακροπρόθεσμη μείωση της βίας στα σχολεία (Espelage & Swearer, 2004).

Επίσης, κεντρικός στόχος της δράσης ήταν η ενδυνάμωση των μαθητών, δίνοντάς τους τα κατάλληλα εργαλεία και γνώσεις για να αντιμετωπίσουν τη σχολική βία. Μέσω εκπαιδευτικών εργαστηρίων που είχαν ως στόχο την προετοιμασία για τη δράση (κατασκευή μασκών, προετοιμασία θεατρικών δρωμένων και δημιουργία μουσικών κομματιών), οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν στη διαχείριση συγκρούσεων, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους (Rigby, 2003). Αυτή η διαδικασία είναι σημαντική για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας.

Η ενίσχυση της αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών και η προώθηση της ενότητας στη σχολική κοινότητα ήταν, επίσης, βασικός στόχος της δράσης. Οι κοινές δραστηριότητες, όπως το συμβολικό σπάσιμο μπαλονιών, ενθάρρυναν τη συνεργασία και την αμοιβαία υποστήριξη, ενισχύοντας το κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης (Cross et al., 2011).

Τέλος, η δράση περιλάμβανε την αξιολόγηση της επίδρασής της στους συμμετέχοντες. Η συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών, θα επιτρέψει την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων και θα προσφέρει χρήσιμα στοιχεία για τη βελτίωση μελλοντικών παρεμβάσεων (Smith, 2016). Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να συμβάλουν στη μακροπρόθεσμη μείωση της σχολικής βίας.

2.2 Δείγμα της έρευνας

Στη μελέτη συμμετείχαν 619 εκπαιδευτικοί από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, εκπροσωπώντας και τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Από αυτούς, 224 (36,2%) ήταν νηπιαγωγοί, 198 (32%) δάσκαλοι, 123 (19,9%) καθηγητές γυμνασίου και 72 (11,6%) καθηγητές λυκείου. Υπήρξε επίσης μία συμμετοχή από καθηγητή μουσικού σχολείου (0,3%).

(*Κυκλικό διάγραμμα 1*)

2.3 Ερευνητικό εργαλείο: Ανάπτυξη και σκοπός

Στο πλαίσιο της Πανελλήνιας Δράσης που διοργανώθηκε για την Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 14 ερωτήσεις, το οποίο είχε στόχο την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων της δράσης. Επιπλέον, περιλάμβανε 12 ερωτήσεις που αφορούσαν την ταυτότητα των συμμετεχόντων σχολείων, με πληροφορίες όπως η περιοχή, η εκπαιδευτική βαθμίδα, ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών, ο χώρος διεξαγωγής της δράσης, καθώς και ο βαθμός συνεργασίας, τόσο μεταξύ των μαθητών του ίδιου σχολείου όσο και με μαθητές ή εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία της περιοχής.

2.4 Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς των συμμετεχόντων σχολείων, χρησιμοποιώντας τη φόρμα Google, αποστέλλοντας σχετικό σύνδεσμο μέσω e-mail. Η φόρμα ήταν διαθέσιμη αμέσως μετά την ολοκλήρωση της δράσης και παρέμεινε ανοιχτή για περίπου ενάμιση μήνα.

3. Αποτελέσματα

3.1 Περιγραφικά στατιστικά ως προς το δείγμα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, στη δράση συμμετείχαν 2.082 τμήματα μαθητών από όλες τις τάξεις και εκπαιδευτικές βαθμίδες, με συνολικά 32.519 μαθητές και 3.510 εκπαιδευτικούς. Η δράση πραγματοποιήθηκε εκτός σχολείου από 341 σχολεία (55,1%), εντός του σχολικού χώρου από 181 σχολεία (29,2%), ενώ 57 σχολεία (15,7%) υλοποίησαν τη δράση τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου.

(*Πίνακας 1*)

3.2 Περιγραφικά στατιστικά ως προς τους στόχους

Στο ερώτημα σχετικά με την ενημέρωση των μαθητών για τη βία και τον εκφοβισμό, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (55,7%) ανέφερε ότι οι μαθητές ενημερώθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, γεγονός που υποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της δράσης. Επιπλέον, το 35,1% των μαθητών δήλωσε ότι ενημερώθηκε σε μεγάλο βαθμό, ενώ το 8,7% αισθάνθηκε ότι ενημερώθηκε αρκετά. Μόνο το 0,5% δήλωσε ότι ενημερώθηκε λίγο, χωρίς καμία αναφορά στην κατηγορία "Καθόλου". (*Κυκλικό διάγραμμα 2*)

Σχετικά με την ενημέρωση για τις μορφές βίας, το 50,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές ενημερώθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, με το 36,8% να πιστεύει ότι η ενημέρωση ήταν πολύ καλή. Το 11,3% ανέφερε ότι οι μαθητές ενημερώθηκαν αρκετά, ενώ μόλις το 1,8% δήλωσε ότι η ενημέρωση ήταν ελάχιστη. Αυτό δείχνει ότι ο αριθμός των μαθητών που αισθάνθηκε ανεπαρκώς ενημερωμένος είναι εξαιρετικά μικρός. (*Κυκλικό διάγραμμα 3*)

Όσον αφορά την κατανόηση των εκ μέρους των μαθητών για τη δράση του "σπασίματος της σιωπής", το 48,4% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι οι μαθητές κατανόησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη σημασία της. Το 36,9% πίστευε ότι οι μαθητές είχαν πολύ καλή κατανόηση του συμβολισμού, ενώ το 14% θεώρησε ότι η κατανόηση ήταν ικανοποιητική. (*Κυκλικό διάγραμμα 4*)

Σε ό,τι αφορά την έκφραση ιδεών για τη βία και τον εκφοβισμό κατά την προετοιμασία και υλοποίηση της δράσης, το 35% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι οι μαθητές κινητοποιήθηκαν σημαντικά και εξέφρασαν σε μεγάλο βαθμό τις σκέψεις τους. Επιπλέον, το 39,3% παρατήρησε ότι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην έκφραση των απόψεών τους, ενώ το 23,3% δήλωσε ότι οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους σε ικανοποιητικό βαθμό. (*Κυκλικό διάγραμμα 5*)

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (68,1%) σημείωσε ότι οι μαθητές συμμετείχαν με εξαιρετικό ενδιαφέρον στις δράσεις, ενώ ένα 26,4% ανέφερε ότι οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους. (*Κυκλικό διάγραμμα 6*)

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (54,5%) δήλωσαν ότι η δράση συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος, ενώ το 34% πίστευε ότι το κλίμα ήταν αρκετά θετικό. Μόνο το 11% θεώρησε ότι η δράση είχε μικρό θετικό αντίκτυπο. (*Κυκλικό διάγραμμα 7*)

Όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ μαθητών από διαφορετικά τμήματα ή τάξεις, το 38,6% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η δράση προώθησε τη συνεργασία σε πολύ μεγάλο βαθμό. Το 31,2% δήλωσε ότι οι μαθητές συνεργάστηκαν σε σημαντικό βαθμό, ενώ το 19% παρατήρησε ότι υπήρξε αρκετή συνεργασία. (*Κυκλικό διάγραμμα 8*)

Η συμμετοχή των γονέων υπήρξε καθοριστική για την επιτυχία της δράσης σε αρκετά σχολεία, καθώς συνέβαλαν εθελοντικά τόσο στην προετοιμασία όσο και στην υλοποίησή της. Η ενεργή τους εμπλοκή ενίσχυσε σημαντικά το αποτέλεσμα, δείχνοντας τη στήριξή τους στην προσπάθεια αυτή.

4. Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 90,8% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι οι μαθητές τους ενημερώθηκαν πολύ ή πάρα πολύ για φαινόμενα βίας και εκφοβισμού. Αντίθετα, μόλις το 0,5% ανέφερε ανεπαρκή ενημέρωση, γεγονός που υποδεικνύει ότι η πλειονότητα των μαθητών έλαβε τις απαραίτητες πληροφορίες. Αυτά τα ευρήματα τονίζουν την αποτελεσματικότητα των δράσεων ενημέρωσης, αν και παραμένουν περιθώρια βελτίωσης για όσους δεν ενημερώθηκαν επαρκώς.

Οι δράσεις του Δικτύου Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης (Δ.Σ.Σ.Δ) στην Ελλάδα ευθυγραμμίζονται με διεθνείς πρωτοβουλίες, όπως οι εκθέσεις της UNESCO (2017) και των UN Women (2016) για τη σχολική βία, οι οποίες υπογραμμίζουν την ανάγκη για συντονισμένες προσεγγίσεις. Παρά την πρόοδο στην ενημέρωση, η συνεχιζόμενη υποστήριξη και η προσαρμογή των προγραμμάτων είναι κρίσιμες για τη βιώσιμη αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία (UNESCO, 2019).

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (85,3%) θεώρησαν ότι οι μαθητές κατανόησαν πλήρως τη σημασία της δράσης και τη συμβολική πράξη του «σπασίματος της σιωπής» μέσω των μπαλονιών, επιβεβαιώνοντας την επιτυχία της στην επικοινωνία του κεντρικού μηνύματος. Παρ' όλα αυτά, το 14% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι οι μαθητές κατανόησαν τη σημασία της δράσης σε ικανοποιητικό βαθμό, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης του συμβολισμού.

Δεδομένου ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μια σύνθετη κοινωνική διαδικασία, απαιτεί ανάλυση που να υπερβαίνει τις ενέργειες θυτών και θυμάτων. Τα σχολεία πρέπει να εξετάσουν τις κοινωνικές δυναμικές που συμβάλλουν στον εκφοβισμό, υιοθετώντας ολιστικές προσεγγίσεις. Πρακτικές όπως η αποκατάσταση σχέσεων και η εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση ενδυναμώνουν τους μαθητές και προάγουν την αντίσταση στον εκφοβισμό. Σε συνδυασμό με δράσεις όπως το «σπάσιμο της σιωπής», συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού κοινωνικού κλίματος που ενισχύει την κατανόηση και τη συνεργασία (Thornberg, 2011).

Η ικανότητα των μαθητών να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη βία και τον εκφοβισμό αναδείχθηκε ως κρίσιμος παράγοντας στην επιτυχία της δράσης. Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών ανέφερε ότι οι μαθητές παρακινήθηκαν να συμμετάσχουν στη συζήτηση, με το 35% να θεωρεί ότι η έκφραση των απόψεών τους έγινε σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 39,3% σε μεγάλο βαθμό. Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η δράση δημιούργησε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για ανοιχτές συζητήσεις. Σύμφωνα με την UNESCO (2020), η ενδυνάμωση και συμμετοχή των μαθητών στην καταπολέμηση της σχολικής βίας ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τις σχέσεις τους στην κοινότητα, επιτρέποντάς τους να εκφράζονται υγιώς και εποικοδομητικά.

Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην επίλυση ζητημάτων όπως η βία οδηγεί σε πιο αποτελεσματικές στρατηγικές και προάγει τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνοντας ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, όπου όλοι οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια και ενδυνάμωση. Αυτή η συμμετοχή ήταν καθοριστική για την επιτυχία των δράσεων, καθώς το 94,5% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι οι μαθητές συμμετείχαν με μεγάλο ή πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, δείχνοντας ότι οι δράσεις τους αφορούσαν άμεσα και προάγουν ένα κλίμα εμπλοκής και εμπιστοσύνης. Όπως αναφέρει η «Εθνική Στρατηγική για την Πρόληψη και Διαχείριση της Βίας στο Σχολείο 2018-2022», η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση πολιτικών είναι κρίσιμη για την ανταπόκριση στις ανάγκες τους και τη μείωση της σχολικής βίας. Έρευνες δείχνουν ότι σχολεία που ακούν τις ανησυχίες των μαθητών είναι πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση της βίας (Pinheiro, 2006).

Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στις δράσεις φάνηκε να ενίσχυσε σημαντικά το θετικό κλίμα στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα το 54,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η δράση είχε απόλυτα θετική επίδραση, με το 34% να αναφέρει ότι το κλίμα ήταν αρκετά θετικό. Μόνο το 11% θεώρησε ότι η δράση είχε περιορισμένα αποτελέσματα, γεγονός που υποδηλώνει ότι η πλειονότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών αντιλήφθηκε θετικές αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, το 69,8% των εκπαιδευτικών παρατήρησε σημαντική συνεργασία μεταξύ μαθητών διαφορετικών τμημάτων, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση κοινότητας. Επιπλέον, οι μαθητές καλλιέργησαν κοινωνικές δεξιότητες, κάτι που είναι κρίσιμο για τη δημιουργία θετικού κλίματος στον χώρο του σχολείου.

Σύμφωνα με τις Καλκάνη και Σκοπελίτου (n.d.), είναι απαραίτητο να υλοποιούνται προληπτικές δράσεις για την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας. Η θετική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει ότι αυτές οι δράσεις προάγουν τη συνεργασία και ενδυναμώνουν τις σχέσεις, δημιουργώντας μια αρμονική σχολική κοινότητα.

Τέλος, η συμμετοχή των γονέων ως εθελοντών ήταν ένα πολύ θετικό στοιχείο της δράσης. Η εθελοντική βοήθειά τους, τόσο στην προετοιμασία όσο και στη

διεξαγωγή της δράσης, συνέβαλε στην επιτυχία της, προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Σύμφωνα με τους Epsteinetal. (2002), μια τέτοια συνεργατική προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη εκπαιδευτική ποιότητα και να ενισχύσει την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των παιδιών.

5. Αξιολόγηση δράσης

Η δράση κατά της σχολικής βίας και εκφοβισμού, που πραγματοποιήθηκε σε εθνικό επίπεδο με τη συμμετοχή 571 σχολείων, αποτέλεσε σημαντικό βήμα για την ευαισθητοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών στην καταπολέμηση της βίας. Η μαζική συμμετοχή δείχνει την αποδοχή της δράσης και την αναγνώριση του προβλήματος από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι δραστηριότητες, όπως η χρήση μασκών που απεικόνιζαν τα συναισθήματα των θυμάτων και το «σπάσιμο μπαλονιών», ενίσχυσαν την κατανόηση των μαθητών για τα συναισθήματα των θυμάτων βίας, προάγοντας την ενσυναίσθηση, έναν βασικό παράγοντα για τη μείωση της επιθετικότητας (Olweus, 1993· Gini et al., 2014). Η βιωματική προσέγγιση συνέβαλε στη συναισθηματική σύνδεση των μαθητών με το πρόβλημα, καθιστώντας την κατανόηση πιο ουσιαστική και βιωματική.

Η δημόσια υλοποίηση της δράσης ενημέρωσε και ευαισθητοποίησε την ευρύτερη κοινωνία για τα ζητήματα της σχολικής βίας, ενισχύοντας την κοινωνική ευθύνη στην εκπαίδευση (Smith, Pepler, & Rigby, 2004). Έτσι, η δράση προώθησε την κοινωνική ευαισθητοποίηση και ενίσχυσε την αίσθηση κοινότητας, αναδεικνύοντας την ανάγκη για συλλογική προσπάθεια κατά της σχολικής βίας.

Οι στόχοι της δράσης, όπως η ενθάρρυνση των μαθητών να «σπάσουν τη σιωπή», επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση ασφαλέστερων σχολικών περιβαλλόντων (Farrington &Ttofi, 2009). Οι μαθητές που νιώθουν υποστήριξη από το σχολείο και την κοινότητα είναι πιο πιθανό να αναλάβουν δράση κατά της βίας (Craig, Pepler, & Blais, 2007), συμβάλλοντας στην προώθηση ενός κλίματος ασφάλειας και αλληλεγγύης.

Η συμμετοχή γονέων και κοινοτικών μελών κατά την προετοιμασία και διεξαγωγή της δράσης ενίσχυσε τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Η βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι αυτή η συνεργασία είναι κρίσιμη για τη μείωση της βίας και τη συνολική ασφάλεια των παιδιών (Epstein, 2001). Όταν η κοινότητα ενώνεται για την πρόληψη της σχολικής βίας, τα αποτελέσματα είναι πιο βιώσιμα και μακροπρόθεσμα.

Συνολικά, η δράση αυτή υπηρέτησε ως εργαλείο ευαισθητοποίησης και ενδυνάμωσης, προσφέροντας χώρο για διάλογο και συνεργασία κατά της βίας. Η επιτυχία της φαίνεται από την ευρεία συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και την ανταπόκριση των μαθητών, οι οποίοι ενίσχυσαν τις δεξιότητες ενσυναίσθησης και δράσης τους. Η ενσωμάτωση τέτοιων δράσεων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος. Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας παραμένει κομβικής σημασίας στη διαρκή καταπολέμηση της σχολικής βίας.

6. Προεκτάσεις μελέτης

Η μελέτη των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κατά της βίας είναι κρίσιμη, καθώς προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι πολυδιάστατα προγράμματα που εστιάζουν στη συναισθηματική νοημοσύνη και την επίλυση συγκρούσεων μειώνουν την επιθετική συμπεριφορά (Smith, 2016· Espelage&Holt, 2012). Επιπλέον, ποσοτικές μελέτες αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα αναπτύσσουν υψηλότερη ενσυναίσθηση και διαπροσωπικές δεξιότητες (Ttofi&Farrington, 2011). Αυτό δείχνει ότι η στοχευμένη παρέμβαση στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά κατά της βίας.

Παράλληλα, η ενσωμάτωση προγραμμάτων πρόληψης βίας στο σχολικό πρόγραμμα έχει αποδειχθεί αποτελεσματική, προάγοντας τη βιωματική μάθηση και την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων (Farrington & Ttofi, 2009). Η εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση και την επικοινωνία μπορεί να ενισχύσει τη διαχείριση συγκρούσεων και να αποτρέψει την ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών (Bradshawetal., 2013). Η δικτύωση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο ενισχύει αυτές τις πρακτικές, επιτρέποντας την ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών, και συμβάλλει στην ανάπτυξη ενοποιημένων στρατηγικών (Cross et al., 2011).

Όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αυτή είναι ζωτικής σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκπαιδευτεί στην πρόληψη και τη διαχείριση της βίας είναι πιο ικανοί να εντοπίζουν και να παρεμβαίνουν σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού (Yoon & Bauman, 2014). Η εκπαίδευση τους επιτρέπει να αναγνωρίζουν έγκαιρα τα σημάδια βίας και να εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης.

Η αξιολόγηση της μακροπρόθεσμης αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων είναι εξίσου σημαντική, καθώς δείχνει τον αντίκτυπό τους στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι μακροχρόνιες παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού μειώνουν σημαντικά τα περιστατικά βίας και ενισχύουν το θετικό κλίμα στο σχολείο (Olweus, 2013). Συνεπώς, η σταθερή εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων μπορεί να διαμορφώσει μακροχρόνια οφέλη για το σχολικό σύστημα.

Τέλος, η χρήση τεχνολογίας για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού αναδύεται ως μια καινοτόμος προσέγγιση. Μελέτες δείχνουν ότι οι εφαρμογές για την αναφορά περιστατικών βίας και οι πλατφόρμες επικοινωνίας διευκολύνουν την αντιμετώπιση του φαινομένου, προσφέροντας στους μαθητές ασφαλή μέσα για να αναφέρουν περιστατικά (Heiman & Olenik-Shemesh, 2020). Αυτή η τεχνολογική προσέγγιση μπορεί να συμπληρώσει τις παραδοσιακές παρεμβάσεις, προσφέροντας νέες δυνατότητες στην παρακολούθηση και πρόληψη της σχολικής βίας.

7. Περιορισμοί

Παρά το γεγονός ότι η μελέτη περιλαμβάνει ένα μεγάλο δείγμα (619 εκπαιδευτικοί), η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία, περιορίζοντας τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας. Τα σχολεία που συμμετείχαν ενδέχεται να είχαν ήδη υψηλότερη ευαισθητοποίηση γύρω από το θέμα της βίας, γεγονός που ενδέχεται να επηρέασε τα ευρήματα.

Επιπλέον, η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς παρουσιάζει τον κίνδυνο «κοινωνικής επιθυμητότητας», όπου οι συμμετέχοντες μπορεί να απάντησαν σύμφωνα με τις κοινωνικές προσδοκίες, παρά με βάση την πραγματική τους εμπειρία (Paulhus&Vazire, 2007). Αυτό περιορίζει την αξιοπιστία των δεδομένων και τη δυνατότητα επαλήθευσής τους, καθιστώντας τα αποτελέσματα εν μέρει αμφίβολα.

Η μελέτη επικεντρώθηκε κυρίως στα ποσοτικά δεδομένα, γεγονός που περιόρισε την ικανότητα βαθύτερης κατανόησης των εμπειριών των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Εάν είχαν χρησιμοποιηθεί ποιοτικές μέθοδοι, όπως συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης, θα μπορούσε να επιτευχθεί μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των αντιλήψεων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εμπλεκόμενοι.

Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός ήταν η χρονική στιγμή της αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιήθηκε σχεδόν αμέσως μετά την ολοκλήρωση της δράσης. Αυτό περιόρισε την κατανόηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεών της. Προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι οι αλλαγές στη συμπεριφορά και την πρόληψη της βίας απαιτούν χρόνο για να εδραιωθούν (Olweus, 2013). Η έλλειψη μακροχρόνιας παρακολούθησης στερεί τη δυνατότητα αξιολόγησης της βιωσιμότητας των αλλαγών.

Επιπλέον, η μελέτη δεν ερεύνησε πολιτισμικές διαφορές μεταξύ σχολείων και περιοχών, κάτι που περιορίζει την κατανόηση του κατά πόσο οι στρατηγικές ήταν κατάλληλες για διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Migliaccio & Raskauskas, 2015). Αυτό είναι σημαντικό, καθώς διαφορετικές περιοχές της χώρας ενδέχεται να παρουσιάζουν ποικίλα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη σχολική βία.

Τέλος, είναι πιθανό να υπήρχαν διαφορές στις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με την επιτυχία της δράσης. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι δύο αυτές ομάδες συχνά έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη σχολική βία και τις παρεμβάσεις, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει την αντίληψη και την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών κατά της βίας (Yoon&Bauman, 2014).

8. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της δράσης κατά της σχολικής βίας υποδεικνύουν σημαντική ευαισθητοποίηση και συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών. Η πλειονότητα των μαθητών ενημερώθηκε επαρκώς, και η δράση ενίσχυσε την κατανόηση για τα συναισθήματα των θυμάτων, προάγοντας την ενσυναίσθηση. Η συμμετοχή γονέων και κοινοτικών μελών συνέβαλε στην επιτυχία της δράσης, ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Παρά την επιτυχία, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, κυρίως στη βαθύτερη κατανόηση των μηνυμάτων από όλους τους μαθητές. Η βιωματική προσέγγιση και η ενεργή συμμετοχή αποδείχθηκαν καθοριστικοί παράγοντες για τη μείωση της βίας και τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Η διαδικασία της συνεχούς αξιολόγησης της δράσης, ακόμη και μετά την ολοκλήρωσή της, είναι κρίσιμη για την παρακολούθηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεών της. Μέσω της συλλογής δεδομένων και ανατροφοδότησης από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, μπορεί να εκτιμηθεί η διαρκής αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που εφαρμόστηκαν και να γίνουν απαραίτητες προσαρμογές για τη συνεχιζόμενη καταπολέμηση της σχολικής βίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Θάνος, Θ. (2016). Ειρηνική επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο: Σχολική διαμεσολάβηση. Στο Πολίτης, Φ., Φουρίδης, Ι. &Χανδιόλας, Σ. (Επιμ.), *Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις* [Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου] (σσ. 226-232). Γύθειο: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνίας.

Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, αξιολόγηση, εφαρμογή* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. (2019). Σχολική διαμεσολάβηση: Μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Β΄*(6), 28-36.

Θάνος, Θ. (2020). Μεθοδολογικά ζητήματα στη μελέτη της σχολικής βίας. Στο *Εγκληματολογία: Περίβλεπτον αλεξίφωτον*; Τιμητικός Τόμος για τον Ομ. Καθηγητή Γ. Πανούση (σσ. 179-188). Αθήνα: Σιδέρης.

Καλκάνη&Σκοπελίτου (n.d.). *Καλές πρακτικές για την καλλιέργεια θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα*. Ανακτήθηκε απόhttps://www.eduportal.gr/kales-praktikes-gia-tin-kalliergia-thetikou-klimatos-sti-scholiki-kinotita/

Πανούσης, Γ. (2011). Συγκρούσεις και διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Στο Θάνος, Θ. (Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία* (σελ. 29 επ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Πανούσης, Γ. (2013). (Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Κουρκούτας, Η. & Θάνος. Θ. (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα: Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις – Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σελ. 21 επ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Πανούσης, Γ. (2013). Κοινωνικά πρότυπα. Στο Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα: Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις – Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σελ. 181 επ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2018). Εθνική στρατηγική για την πρόληψη και διαχείριση της βίας στο σχολείο: 2018 - 2022. Παρατηρητήριο για τη βία στο σχολείο (Συντονισμός σχεδιασμού εθνικής στρατηγικής). Ανακτήθηκε απόhttps://www.pi.ac.cy/pi/files/pavis/ethniki_stratigiki/teliko_keimeno_ethikis_stratigikis.pdf

Ξενόγλωσση

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., &O'Brennan, L. M. (2013). Teachers' and education support professionals' perspectives on bullying and prevention: Findings from a National Education Association (NEA) survey. *School Psychology Review, 42*(3), 280-297.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School psychology international*, *28*(4), 465-477.

Cross, D., Monks, H., Campbell, M., Spears, B., & Slee, P. (2011). School-Based Strategies to Address Cyberbullying. *Youth Studies Australia, 30*(4), 27-33.

Cross, D., Shaw, T., Epstein, M., Monks, H., Dooley, J., & Hearn, L. (2011). Cyberbullying in Australia: Is school context related to cyberbullying behavior? *Children and Youth Services Review, 33*(3), 273-278.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). School, family, and community partnerships: Your handbook for action (2nd ed.). Corwin Press.https://www.corwin.com/en-us/nam/school-family-and-community-partnerships/book251935

Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2012). Understanding and preventing bullying and sexual harassment in schools. *Theory Into Practice, 51*(4), 248-255.

Farrington, D. P., &Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews, 5*(1), 1-149.

Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive behavior, 40*(1), 56-68.

Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Cyberbullying involvement: The role of coping strategies, loneliness, and self-efficacy. *The Journal of Psychology, 154*(3), 205-223.

Migliaccio, T. A., &Raskauskas, J. (2015). *Bullying as a social experience: The impact of power, interaction, and culture.* Routledge.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751-780.

Paulhus, D. L., &Vazire, S. (2007). The self-report method. In Robins, R. W., Fraley, R. C., & Krueger, R. F. (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224-239). Guilford Press.

Pinheiro, P. S. (2006). *World report on violence against children*. Geneva: United Nations.

Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences, and intervention. *Social and Personality Psychology Compass, 10*(1), 48-60.

Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). Bullying in schools: How successful can interventions be?

Thornberg, R. (2011). 'She's weird!'—The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society, 25*(4), 258-267.https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x

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.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying.* UNESCO.https://doi.org/10.54675/TRVR4270

UNESCO. (2020). What you need to know about school violence and bullying. Retrieved fromhttps://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-school-violence-and-bullying

Yoon, J. S., & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *TheoryIntoPractice, 53*(4), 308-314.

«Μουσική και συναισθήματα»: από έναν λόγο χειραγώγησης προς έναν λόγο χειραφέτησης για τα συναισθήματα στη μουσική αγωγή

Ράπτης Θεοχάρης

Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια τα συναισθήματα και η διαχείρισή τους έχουν κυρίαρχη θέση στις συζητήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα και της μουσικής εκπαίδευσης ειδικότερα. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια σύντομη διερεύνηση ορισμένων πλευρών του λόγου (discourse) που προτάσσει την ανάγκη ενίσχυσης των συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού, όπως αυτός συγκροτείται στο ευρύτερο πλαίσιο της μουσικής αγωγής. Το ευρύτερο αυτό μουσικοπαιδαγωγικό πλαίσιο μπορεί να περιλαμβάνει τόσο σχετικές αναφορές στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών για τη μουσική, όσο και διαδικτυακούς τόπους, όπου συχνάπροτάσεις που παρουσιάζονται ως αυτονόητες αλήθειες, τελικά ενισχύουν και ενισχύονται από τον κυρίαρχο, νεοφιλελεύθερο λόγο, αναπαράγοντάς τον. Στην εργασία αυτή θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση τέτοιων ενδεικτικών περιπτώσεων από το διαδίκτυο. Αξιοσημείωτη ωστόσο είναι η απουσία σχετικής ακαδημαϊκής συστηματικής συζήτησης στον χώρο της επιστήμης της μουσικής παιδαγωγικής. Μια κριτική προσέγγιση αυτών των εκφάνσεων του λόγου για τα συναισθήματα στις μέρες μας μέσα από μια φουκωική οπτική, θα μπορούσε από τη μια (α) να αποκαλύψει τρόπους με τους οποίους η οικονομία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας την αντίληψή μας για τη φύση των συναισθημάτων, και από την άλλη (β) να λειτουργήσει ως δίοδοςχειραφέτησης, δημιουργώντας ένα πλαίσιο δράσης και πρακτικών εφαρμογών στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: συναισθήματα, μουσική αγωγή, συναισθηματικήεπάρκεια, discourse

Abstract

In recent years, emotions and their management have dominated discussions in the field of educationand music education. This paper attempts a brief exploration of the discourse centres ona perceived need toenhance children's emotional skills within the broader context of music education. This context may include both official music curriculum documents and online sites, where unexamined propositions presented as self-evident truths ultimately reinforce and amplify the dominant (neoliberal) discourse on emotional 'skills'. It is noteworthy that there is a dearth of relevant systematic academic discussion in the field of music pedagogy. As a remedy to this, this paper attempts a Foucauldian reading of specific examples drawn from music education internet sources. A critical approach to these contemporary manifestations of discourse on emotions through a Foucauldian perspective could revealthe role ofeconomistic discourses in the field of education, and their power to shape our understanding of the nature of emotions. At the same time, a critical Foucauldian approach to the matter at hand could serve as a stimulus for emancipation, creating a framework for action and praxis in music education.

Keywords: emotions, music education, emotional competence, discourse

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο λόγος για τα συναισθήματα στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στη μουσική εκπαίδευση.Η συζήτηση λαμβάνει χώρα τόσο σε κείμενα που εκφράζουν την επίσημη βούληση της πολιτείας, όπως τα προγράμματα σπουδών, όσο και σε χώρους, όπου διαφαίνεταικαλύτερα η παιδαγωγική καθημερινότητα και πραγματικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών. Η προσέγγισή μας θα δώσει έμφαση ακριβώς σε αυτές τις καθημερινές και μη θεσμοθετημένεςπραγματώσεις συναισθηματικής αγωγής που φωτίζουν τελικά από πολλές πλευρές τους τρόπους που συγκροτούνται «λόγοι» για το συναίσθημα στη μουσική εκπαίδευση. Θα γίνει λοιπόν μια ενδεικτική παρουσίαση τριών προτάσεων προς μια κατεύθυνση συναισθηματικής αγωγής με μουσική, τις οποίες μπορεί να συναντήσει κανείς στο διαδίκτυο. Θα ακολουθήσει μια κριτική προσέγγισηαυτών των προτάσεων σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο και θα ακολουθήσουν κάποιες βασικές κατευθυντήριες προτάσεις για μια ουσιαστική συναισθηματική αγωγή με μουσική.

2. Τα συναισθήματα στο πεδίο της Μουσικής Παιδαγωγικής

Στα τελευταία Προγράμματα Σπουδών για την Προσχολική Ηλικία και για τη Μουσική Αγωγή διαπιστώνεται ότι στις πρώτες,πιο γενικές εισαγωγικές επισημάνσεις οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες αποκτούν μεγάλη βαρύτητα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021α· 2021β). Μάλιστα στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, στα θεματικά πεδία «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» και «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» υπάρχουν σαφείς αναφορές στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό ωστόσο που κάνει εντύπωση είναι ότι στη συνέχεια αυτή η γενική κατεύθυνσητων εισαγωγικών επισημάνσεων δεν αποτυπώνεται και στην εξειδίκευση στις προτάσεις που ακολουθούν. Αυτή η έλλειψη

προτάσεων για την πράξη συχνά καλύπτεται από τις/τους εκπαιδευτικούς μέσα από άλλες πηγές, κυρίως από το διαδίκτυο.

Αλλά και στο επίπεδο της επιστημονικής διερεύνησης διαπιστώνεται ότι στο πεδίο της Μουσικής Παιδαγωγικής, μετά το ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε στο πλαίσιο της λεγόμενης Μουσικής αγωγής ως Αισθητικής Αγωγής με πιο σημαντικό εκπρόσωπο τον Bennet Reimer (1970· 1989· 2003) ελάχιστες είναι οι σχετικές αναφορές και η συστηματική επιστημονική διερεύνηση των συναισθημάτων. Ο Jürgen Vogt (2012) επισημαίνει ότι, ενώ έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια σημαντική πρόοδος στη μελέτη της σχέσης μουσικής και συναισθήματος στο πεδίο της ψυχολογίας, δεν είναι καθόλου σαφές πώς μπορεί τα πορίσματα αυτής της έρευνας να εντάσσονται και να αξιοποιούνται στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Πράγματι, οι αντίστοιχες αναφορές στα βασικά μουσικοπαιδαγωγικά εγχειρίδια και οι επικεντρωμένες στα συναισθήματα έρευνες στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής παραμένουν λίγες. Με την παραπάνω διαπίστωση φαίνεται να συμφωνεί ο Edgar Scott, ο οποίος συμβάλλει με κείμενα και συγκεκριμένες προτάσεις στη διαμόρφωση μιας μουσικής εκπαίδευσης που θα μπορούσε να ενισχύσει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL). Όπως επισημαίνει, η συστηματική έρευνα και η θεωρητική τεκμηρίωση παραμένουν ανεπαρκείς στο πεδίο της επιστήμης της Μουσικής Παιδαγωγικής, παρότι τα τελευταία χρονιά γίνεται μια σημαντική προσπάθεια εκπαιδευτικών, οργανισμών, διαδικτυακών ομάδων, που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν προγράμματα και προτείνουν καλές πρακτικές (Scott, 2013). Η σχέση της μουσικής αγωγής με τα συναισθήματα, φαίνεται λοιπόν να αποτελεί περισσότερο μια κοινώς αποδεκτή υπόθεση, παρά μια συστηματική και επιστημονικά επεξεργασμένη θεωρία(Vogt, 2012).

3. Ο λόγος χειραγώγησης σε τρία παραδείγματα

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας, λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω επισημάνσεις αλλά και τη μουσικοπαιδαγωγική πραγματικότητα, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση στο διαδίκτυο με κάποιες σχετικές λέξεις κλειδιά, όπως «μουσική και συναισθήματα», «συναισθήματα και εκπαίδευση», «μουσική αγωγή για μικρά παιδιά», που μας οδήγησε στην επιλογή τριών διαφορετικών περιπτώσεων. Πρόκειται (α) για ένα παιχνίδι-κουίζ ακρόασης, (β) για ένα τραγούδι στο youtube και (γ) για ένα τραγούδι στο πλαίσιο τηλεοπτικής εκπομπής, που έχει οδηγήσει μάλιστα και σε εξαιρετικά δημοφιλή θεατρική παράσταση. Επιλέχθηκε υλικό, που η κάθε περίπτωση διαφοροποιείται από την άλλη ως προς τον τρόπο που αυτό παρουσιάζεται στο διαδίκτυο, και που γενικότερα βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση, όπως φαίνεται και από τις προβολές και τα σχόλια. Το υλικό αυτό αντικατοπτρίζει εν μέρει αλλά και καθορίζει την μουσικοπαιδαγωγική σκέψη και δράση πολλών παιδαγωγών.

α) Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για βίντεο-κουίζ στο youtube από εκπαιδευτικό μουσικής με το άκουσμα μουσικών αποσπασμάτων ορχηστρικής μουσικής, από τον χώρο της λόγιας δυτικής μουσικής και από τον κινηματογράφο, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζονται emojis που εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα και τα παιδιά καλούνται να κάνουν τη σωστή αντιστοίχιση. Στο τέλος κάθε αποσπάσματος εμφανίζεται η σωστή απάντηση κάτω από ένα από τα emojis (Music Education): https://www.youtube.com/watch?v=cY5rK8xvpDI

β) Στη δεύτερη περίπτωση πρόκειται για το τραγούδι «Όλα μου φταίνε» με βίντεο στο youtube υπό το γενικότερο τίτλο Greek SEL songaboutanger , που μπορεί να το βρει κανείς στο κανάλι *UandIinmUsIc,* ενώ υπάρχει και σελίδα στο Facebook με αντίστοιχο περιεχόμενο. Στο ρεφραίν του τραγουδιού ακούμε τα παρακάτω λόγια:

Ας τον να φύγει μη τον κρατάς, ο θυμός δεν ωφελεί

Ας τον να φύγει πολύ μακριά, να εξαφανιστεί

Το θυμό, το θυμό, θα διώξω με μια αγκαλιά

Το θυμό, το θυμό θα τρέψω σε λόγια γλυκά,(UandIinmUsIc).

https://www.youtube.com/watch?v=J2UNfNJXh7I&list=PL1E3iNT6dGqr28Am-cPJBMpymjCpKRdCT&index=4

γ) Στην τρίτη περίπτωση έχουμε έναν από τους πιο γνωστούςδημιουργούς παιδικών τραγουδιών στην Ελλάδα, τον Τάσο Ιωαννίδη με το κομμάτι «ο καλός μου εαυτός». Το τραγούδι ακούγεται στο πλαίσιο τηλεοπτικής σειράς που προβάλλεται από τη δημόσια ελληνική τηλεόραση και μάλιστα έχει οδηγήσει και σε θεατρική παράσταση τα τελευταία δύο χρόνια, η οποία γνωρίζει μεγάλη επιτυχία. Τα λόγια του τραγουδιού είναι μεταξύ άλλων και τα ακόλουθα:

Η γιαγιά μου η καλή μου, η γιαγιά μου μου 'χε πει

Να μιλάω στον εαυτό μου, κάθε βράδυ και πρωί

Να του λέω σ' αγαπάω, να του κι ευχαριστώ

Και συγγνώμη μα και μπράβο, δίχως καν να το σκεφτώ

Έτσι κάνω κολλητό μου τον καλό τον εαυτό μου

Και για ό,τι έγινε ή θα γίνει παίρνω όλη την ευθύνη.(HahanaKids)

https://www.youtube.com/watch?v=f9vFjFS7Kvc&t=304s

Ένας τρόπος να εξετάσουμε τις τρεις αυτές περιπτώσεις είναι μέσα από την οπτική του φουκωικού λόγου (discourse). Η συγκεκριμένη προσέγγιση προτείνεται ιδιαιτέρως για περιπτώσεις που ένας κυρίαρχος λόγος δεν επιβάλλεται ρητά και με τα μέσα της επίσημης εξουσίας, αλλά αναδύεται από τα θραύσματα της καθημερινότητας. Ουσιαστικά με τον όρο «λόγος» αναφερόμαστε στη γλώσσα και σε σχήματα σκέψης που συγκροτούν τα αντικείμενα της εμπειρίας μας. Δεν πρόκειται για μια κατασκευή του κόσμου, αλλά για τρόπους νοηματοδότησης του κόσμου της εμπειρίας και κατά συνέπεια συγκρότησης μέσα από αυτή τη διαδικασία και του ίδιου του υποκειμένου. Οι λόγοι και οι σχετικές πρακτικές, οι λεγόμενες λογοθετικές πρακτικές (discursivepractices) είναι σε θέση να προσδίδουν σε κανόνες και σχήματα σκέψης έναν χαρακτήρα αναγκαίο και οικουμενικό, οπότε ο ρόλος μιας κριτικής προσέγγισης είναι να αναδείξει ακριβώς την ενδεχομενικότητα κανόνων και σχημάτων σκέψης (Zempylas, 2005). Αυτή η διαδικασία της «προβληματοποίησης» κατά τον Φουκώ, αποκαλύπτει τους τρόπους που συγκροτούνται τα αντικείμενα της εμπειρίας μας μέσα από τους κυρίαρχους λόγους, πάντα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο (Foucault, 1984). Ουσιαστικά αυτά είναι τα βήματα τής, σύμφωνα με τον Φουκώ, αρχαιολογικής αρχικά και στη συνέχεια της γενεαλογικής προσέγγισης (Foucault, 2011· 2013α· 2013β, Κιουπκιολής 2015).Είναι

σημαντικό, παράλληλα με τους κυρίαρχους λόγους να φωτιστούν και οι σχέσεις εξουσίας που εγκαθιδρύονται μέσα από τους κανόνες και τις αλήθειες που παρουσιάζονται ως φυσικές και αντικειμενικές (Boler, 1999). Η ανάδειξη της ενδεχομενικότητας διανοίγει την προοπτική ύπαρξης εναλλακτικών λόγων και κατά συνέπεια διαφορετικής διαμόρφωσης των δεδομένων της πραγματικότητας και της συγκρότησης του εαυτού. Όπως επισημαίνει και ο Zempylas (2005: 938) «…η εξέταση του πώς και γιατί τα υποκείμενα συγκροτούνται ως τέτοια ανοίγει τη δυνατότητα δημιουργίας νέων μορφών υποκειμενικότητας». Καθώς ο λόγος (discourse) διαμορφώνει αυτό στο οποίο αναφέρεται, οι λόγοι για τα συναισθήματα δεν καθορίζουν απλώς τους τρόπους που αυτά μπορεί να εκφράζονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, κάτι που γίνεται μάλλον εύκολα αποδεκτό, αλλά πολύ περισσότερο καθορίζουν το τι αισθανόμαστε και με ποια ένταση. Ο Zempylas (2005) αναφέρει σχετικά:

> *Μέσα και μέσω αυτών των λόγων αποδίδουμε στον εαυτό μας σωματικά αισθήματα, συναισθήματα, προθέσεις και όλα τα άλλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά που για τόσο πολύ καιρό αποδίδονταν σε έναν ενιαίο εαυτό. Με αυτή την έννοια, τα υποκείμενα δημιουργούν τα συναισθήματά τους– τα συναισθήματα δεν τους συμβαίνουν απλώς. (p. 938)*

Με βάση αυτές τις σύντομες επισημάνσεις, προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε ποιοι είναι οι κυρίαρχοι λόγοι που αναδύονται στα τρία παραδείγματα που παραθέσαμε. Στο πρώτο παράδειγμα, η προτεινόμενη πρακτική προσεγγίζει τη μουσική ουσιοκρατικά, υποστηρίζοντας ότι εμπεριέχει κάποια εγγενή χαρακτηριστικά-ποιότητες, με βάση τα οποία γεννώνται συγκεκριμένα συναισθήματα μέσω της ακρόασης. Η συγκεκριμένη αντίληψη αντανακλά το μουσικοπαιδαγωγικό παράδειγμα της λεγόμενης Μουσικής Αγωγής ως Αισθητικής Αγωγής, για το οποίο έγινε ήδη αναφορά και το οποίο ήταν κυρίαρχο για δεκαετίες κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες, οδηγώντας στην υιοθέτηση συγκεκριμένων μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών (Reimer, 1970· 1989·2003). Πέρα όμως από αυτό, η πρόταση που γίνεται σε σχέση με τα συναισθήματα εντάσσεται σε έναν λόγο για τα συναισθήματα που θέτει ως κεντρικό στόχο μια μορφή γνωστικής προσέγγισης και ταξινόμησης των συναισθημάτων. Τα συναισθήματα απαιτείται να αναγνωρίζονται και να τακτοποιούνται σε κατηγορίες, καθώς έτσι ελέγχονται πιο εύκολα. Οι κρίσεις για τα συναισθήματα με βάση τη μουσική αξιολογούνται και κατηγοριοποιούνται ως σωστές ή λάθος με βάση αντικειμενικούς και ουδέτερους κανόνες, ενώ μέσω της διαδικασίας προφανώς η λειτουργία της τάξης μπορεί να καθίσταται πιο ομαλή.

Στο επόμενο παράδειγμα έχουμε ένα τραγούδι για τον θυμό (ή μάλλον, για να είμαστε πιο ακριβείς, για τον μη-θυμό). Πρόκειται για μια προτροπή να αφήσουμε τον θυμό να φύγει. Το τραγούδι από μουσικής πλευράς δε φαίνεται να επιδιώκει να οδηγήσει σε κάποια μορφή βίωσης των αντίστοιχων συναισθημάτων. Εδώ γίνεται αρκετά φανερός ένας από τους κυρίαρχους λόγους για τα συναισθήματα: κάποια συναισθήματα, και μεταξύ αυτών κυρίως ο θυμός, θεωρούνται αρνητικά, άρα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο αυτό που απαιτείται να γίνει είναι τα συναισθήματα αυτά να μην εκδηλώνονται, καθώς προκαλούνται εντάσεις και δυσλειτουργίες. Όλο το ενδιαφέρον στρέφεται λοιπόν προς μια κατεύθυνση διαχείρισης του θυμού, που, σύμφωνα με τους στίχους του τραγουδιού, ισοδυναμεί με την εξαφάνιση του. Όπως επισημαίνει η Boler (1999:p. 63) «Η εξίσωση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τον αυτοέλεγχο αποδεικνύει το γεγονός ότι το συναισθηματικά έξυπνο άτομο

εξακολουθεί να είναι ο άνθρωπος της λογικής». HValGillies(2011), κάνει αναφορά στον όρο "συναισθηματικός γραμματισμός" (emotionalliteracy), σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να ονοματίζουν και να μιλούν με ευχέρεια για τα συναισθήματά τους στο πλαίσιο της τάξης, αλλά όχι και να υποκύπτουν σε αυτά. Σημαντικό είναι να παίρνουν απόσταση από τα συναισθήματα, να τα ελέγχουν και να μπορούν να τα τροποποιούν (Furedi 2004). Η Gillieskαταλήγει χαρακτηριστικά: «Κάπως παράδοξα λοιπόν, η πραγματική εκδήλωση συναισθημάτων στο πλαίσιο της τάξης σηματοδοτεί ότι κάποιος είναι συναισθηματικά αναλφάβητος» (2011: p. 187).

Στο τρίτο παράδειγμα βλέπουμε έναν κυρίαρχο λόγο ο οποίος αποτελεί μέρος του προηγούμενου και ορίζει ως ύψιστο καθήκον του παιδαγωγού να ωθεί τους μαθητές και τις μαθήτριές του σε μια στροφή προς τον εαυτό τους. Ουσιαστικά η αιτία κάθε προβλήματος και ταυτοχρόνως η επίλυσή του εντοπίζεται αποκλειστικά στον χώρο του προσωπικού. Ο λόγος αυτός συνδέεται άμεσα με έναν ευρύτερα θεραπευτικό λόγο που έχει επίσης επικρατήσει τα τελευταία χρόνια και υπερτονίζει την ευαλωτότητα όλων μας και την ανάγκη θεραπείας. Η επίλυση κάθε προβλήματος μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια μορφή διαρκούς ενδοσκόπησης και αυτό προτείνεται να ξεκινά ήδη από τις μικρές ηλικίες, όπως στο τραγούδι που ακούγεται.

Στο πλαίσιο αυτού του λόγου που υπαγορεύεται κυρίως από τη θετική ψυχολογία και εκλαϊκεύεται και διαχέεται με πολλούς τρόπους, τα συναισθήματα τείνουν να προσεγγίζονται α-κοινωνικά και ανιστορικά και έτσι αποκρύπτονται οι τρόποι και οι διαδικασίες που αυτά σε μεγάλο βαθμό συγκροτούνται κοινωνικά. Ακόμη και το κοινωνικό ορίζεται τελικά σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων και πρόκειται ουσιαστικά για επιλογές με ατομιστικούς όρους. Με τον τρόπο αυτό φαίνεται παράλληλα να αποκρύπτεται και το γεγονός ότι τα συναισθήματα μάς οδηγούν στο να εσωτερικεύουμε σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν σε κάθε κοινωνία. Ο χώρος του σχολείου είναι ένας από τους κατεξοχήν χώρους όπου εσωτερικεύονται τέτοιες σχέσεις εξουσίας ως συναισθήματα. Αποτέλεσμα της στάσης αυτής είναι οι προσπάθειες να βελτιώνουμε τη συναισθηματική μας ζωή και τη ζωή μας γενικότερα να αφορούν αποκλειστικά τους τρόπους που εμείς βλέπουμε τα πράγματα και να μας οδηγούν τελικά σε μια συντηρητική και εγωιστική στάση, που μας αποθαρρύνει από το να επιδιώκουμε αλλαγές σε ένα επίπεδο ευρύτερα κοινωνικό (Cabanas&Illouz, 2020).

4. Προς έναν λόγο χειραφέτησης

Στην προσπάθεια να δημιουργηθεί η προοπτική ενός λόγου χειραφέτησης λειτουργεί ως οδηγός η προτροπή της Ecclestone (2014: 31), η οποία επισημαίνει ότι θα πρέπει « […] να υπάρχει ένα νόημα στην ακαδημαϊκή έρευνα, πέρα από τις ατελείωτες αναλύσεις, την κριτική και την αποδόμηση. Δεν εννοώ το εργαλειοποιημένο "τι λειτουργεί", αλλά μια κανονιστική κατεύθυνση, κάπου να πάμε και κάτι να κάνουμε με την έρευνά μας». Πιστεύω λοιπόν πως απαιτείται να αναρωτηθούμε ως εκπαιδευτικοί εξαρχής για τους στόχους όλων όσων κάνουμε και να αναδείξουμε τις πολλές δυνατότητες που έχει η μουσική να συνδέει το βίωμα με τον αναστοχασμό και το προσωπικό με το κοινωνικό και το παγκόσμιο. Θα προσπαθήσω να σκιαγραφήσω κάποιες αρχές που θα μπορούσαν να αποτελούν τη βάση για μια πιο ουσιαστική προσέγγιση της μουσικής αγωγής στο Νηπιαγωγείο ή στο σχολείο προς μια κατεύθυνση συναισθηματικής ενδυνάμωσης των παιδιών.

Η σύγχρονη έρευνα έχει κάνει αρκετά σαφές ότι η μουσική είναι σε θέση με πολλούς και διαφορετικούς μηχανισμούς να προκαλεί συναισθήματα (Juslin, 2019·Juslin & Sloboda, 2013·Juslin et al. 2010). Αυτό με τη σειρά του μας οδηγεί σε ένα πλαίσιο που θα αναδεικνύει τις πολλές δυνατότητες που έχει η μουσική αγωγή, ιδίως στις μικρές ηλικίες (Raptis, 2020). Θα πρέπει να ξεφύγουμε από τη θεώρηση του παρελθόντος, πως η μουσική ακρόαση είναι αρκετή για τη συναισθηματική αγωγή, επειδή ακριβώς κάποιες μουσικές έχουν εγγενώς συγκεκριμένες ποιότητες που τις καθιστούν κατάλληλες για τη συναισθηματική αγωγή. Ένα ακόμη στοιχείο που απαιτείται να λάβουμε υπόψη, είναι ότι η μουσική και η τέχνη γενικότερα διακρίνονται από αμφισημία. Αυτό μάλιστα αποκτά ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα όταν μιλάμε για συναισθήματα. Υπό την έννοια αυτή, ακόμη και όταν σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται αρκετά ξεκάθαρο ποια συναισθηματική διάθεση μπορεί να προκαλούν κάποια μουσικά αποσπάσματα, δεν μπορεί να υπάρχει και να προτείνεται στα παιδιά στο τέλος η σωστή απάντηση, καθώς έτσι οδηγούνται σε ένα λάθος συμπέρασμα: ότι κάθε μουσική μπορεί να γίνεται αντιληπτή ή να προκαλεί τη μία και μόνη σωστή συναισθηματική διάθεση. Είναι σημαντικό με ό,τι κάνουμε να μη δίνεται η αίσθηση, ότι υπάρχει, ιδίως στον χώρο της τέχνης και στον χώρο των συναισθημάτων, η *μία* σωστή απάντηση. Αυτό μπορεί να φαίνεται να είναι σε αντίθεση με την τάση τακτοποίησης του συναισθηματικού κόσμου που συνήθως επιδιώκεται στην εκπαίδευση, αλλά ανταποκρίνεται στους τρόπους που βιώνουμε και τη μουσική και τα συναισθήματα.

Σε κάθε προσπάθεια μας να αφήσουμε χώρο για τα συναισθήματα στην τάξη, πρέπει ακριβώς να τα αφήνουμε να υπάρχουν και ως βίωμα. Εδώ σημαντική θα πρέπει να θεωρείται η διάκριση ανάμεσα στην αντίληψη συναισθημάτων στη μουσική και στη βίωση συναισθημάτων με τη μουσική. Ο Gabrielsson (2002) διέκρινε μάλιστα τέσσερις δυνατές μορφές συσχέτισης μεταξύ της έκφρασης συναισθημάτων στη μουσική που ακούει κάποιος και της συναισθηματικής του ανταπόκρισης σε αυτή. Σε πολλές περιπτώσεις στο σχολείο μπορεί τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα που εκφράζονται σε ένα μουσικό κομμάτι, χωρίς απαραίτητα να τα βιώνουν (Ράπτης, 2020). Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι στην περίπτωση αυτή η συναισθηματική αγωγή με τη συνδρομή της μουσικής δε διαφέρει και πολύ από κάθε άλλη συζήτηση ή δράση μπορεί να γίνεται σε μια τάξη για τα συναισθήματα, ιδίως όταν βασικός φορέας μηνύματος είναι το κείμενο ενός τραγουδιού, όπως και στο δεύτερο παράδειγμα που συζητήσαμε. Είναι λοιπόν σημαντικό τα συναισθήματα να βρίσκουν χώρο να εκδηλώνονται και να βιώνονται στην τάξη. Η μουσική σε εκπαιδευτικά πλαίσια μπορεί να δημιουργεί έναν ασφαλή χώρο να εκδηλώνονται όλα τα συναισθήματα, με την ένταση όμως και τον τρόπο που τελικά να προστατεύει από συμπεριφορές και καταστάσεις που πληγώνουν (Nussbaum, 2010· Raptis, 2022).

Θεωρώ ακόμη ότι είναι σημαντικό να αποφεύγουμε να μεταφέρουμε άκριτα στα παιδιά αντιλήψεις και πρακτικές ενηλίκων, όπως για παράδειγμα την παρότρυνση για διαρκή εσωτερική αναζήτηση και την ανάληψη όλης της ευθύνης για ό,τι γίνεται, όπως μας προτρέπει ρητά το τελευταίο τραγούδι. Μπορούμε πιστεύω όλοι μας να αναφέρουμε άπειρα παραδείγματα συναισθηματικών καταστάσεων τις οποίες βιώνουν παιδιά και για τις οποίες δε φέρουν καμία ευθύνη. Ασφαλώς είναι σημαντικό τα παιδιά από τη μικρή ηλικία να μαθαίνουν να γίνονται υπεύθυνα, όμως μια τέτοια πρακτική διαρκούς αυτό-ενδοσκόπησης δημιουργεί τελικά ένα πλαίσιο με όλες τις δυσλειτουργίες που εντοπίζονται και στον χώρο των ενηλίκων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι (Cabanas&Illouz, 2020), οι πολίτες μετατρέπονται σταδιακά σε ψυχο-πολίτες, σε Psytizens σε νεοφιλελεύθερες κοινωνίες που υποστηρίζουν ότι η αξία

τους και η λειτουργικότητά τους ως ατόμων εξαρτάται από την εμμονική ενασχόληση με τον ψυχολογικό εσωτερικό τους κόσμο και τη συνεχή αυτοβελτίωσή τους με ψυχολογικά μέσα. Η όλη διαδικασία φαίνεται να μετακυλύει στους ανθρώπους την αποκλειστική ευθύνη για τις κακοτυχίες ή τις αδυναμίες τους. Εσωτερικεύεται έτσι μια στάση ενοχής απέναντι σε αρνητικά συναισθήματα, με πολλαπλές επιπτώσεις και σε ψυχολογικό επίπεδο. Παράλληλα εμπεδώνεται από την μικρή ηλικία η άποψη ότι οι εξωτερικές συνθήκες είναι κάτι που δεν παίζει πρωτεύοντα ρόλο, ενώ παρουσιάζεται ως ανεπίκαιρη και ανώφελη μια στάση που αναζητά την ευτυχία στη συλλογικότητα και στη βελτίωση των κοινωνικών όρων.

Πρωταρχικής σημασίας θεωρείται ο τρόπος που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική αγωγή και κατά συνέπεια τους στόχους που τίθενται στο πλαίσιο της μουσικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των μαθητών, αλλά και τα δικά τους, και να συνυπολογίζουν κάθε φορά το φύλο, την καταγωγή, την οικονομική κατάσταση, τη μόρφωση των γονιών, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, τη γενικότερη οικονομική κατάσταση, το εκπαιδευτικό σύστημα, τη θέση του μαθήματος της μουσικής ανάμεσα στα άλλα μαθήματα, τη θέση του διδάσκοντος σε σχέση με τους άλλους, τη θέση της προσχολικής αγωγής σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, τη θέση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε σχέση με όλα τα άλλα. Όλες αυτές οι κοινωνικές ιεραρχίες και παράμετροι επηρεάζουν ποικιλοτρόπως το πώς ζούμε και δρούμε συναισθηματικά, το πώς βιώνουμε και εκφράζουμε συναισθήματα. Ακόμη ο παιδαγωγός θα πρέπει να κατανοεί ότι ο τρόπος που διαμορφώνεται ο ίδιος συναισθηματικά, επηρεάζει το πώς μπορεί να παρεμβαίνει για να αρχίσει έναν διάλογο (περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά) με τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών.

5. Αντί επιλόγου

Η φουκωική προσέγγιση που ακολουθήσαμε είναι σε θέση να αποκαλύπτει τη διαδικασία που οι κυρίαρχοι λόγοι μετατρέπουν το ενδεχομενικό σε αναγκαίο και αντικειμενικό καθώς και τις σχέσεις εξουσίας που αντανακλώνται και ενισχύονται μέσα από αυτή τη διαδικασία. Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιλαμβάνονται σταδιακά όλο και περισσότερο την κοινωνική και ιστορική διάσταση των συναισθημάτων –των δικών τους, των μαθητών τους, των γονιών και συναδέλφων τους– αλλά και να επαναπροσδιορίζουν τους στόχους τους σχετικά με τη συναισθηματική επάρκεια των παιδιών. Πάνω σε αυτή τη βάση μπορούν στη συνέχεια να αξιοποιήσουν όλες τις δυνατότητες που τους παρέχει η μουσική, ως φαινόμενο πραγματικά πολυδιάστατο. Όπως σωστά υπογραμμίζει η Saarikallio (2019:p. 4) «[η]κοινωνικο-συναισθηματική δύναμη της μουσικής βασίζεται προφανώς στο γεγονός ότι η μουσική είναι ένα πολυδιάστατο πεδίο εμπειρίας και συμπεριφοράς». Ακριβώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν όλες αυτές τις δυνατότητες που η μουσική παρέχει από τη φύση της, κάνοντας το μάθημά τους πολύ πιο ενδιαφέρον και δημιουργικό. Αυτή ακριβώς η προσέγγιση, πέρα από το επίπεδο της μουσικοπαιδαγωγικής πράξης, επιτρέπει να δημιουργούνται οι συνθήκες μέσα στις οποίες ένας νέος, χειραφετικός λόγος μπορεί να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, ώστε να επαναφέρει τη συναισθηματική και μουσική αγωγή στο ευρύτατο πεδίο της ελευθερίας, αυτό δηλαδή των πολιτικών και ηθικών αποφάσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021α). *Πρόγραμμα σπουδών για το Μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό.*

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021β). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση.*

Κιουπκιολής, Α. (2015). *Φιλοσοφίες της ελευθερίας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Ράπτης, Θ. (2020). Αντίληψη συναισθημάτων στη μουσική και πρόκληση συναισθημάτων μέσω της μουσικής: ενισχύοντας τη συναισθηματική επάρκεια του παιδιού στο Νηπιαγωγείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 18, 24-37.

https://www.eeme.gr/publications/musical-pedagogics/3049-teyxos-18-2020.html

Ξενόγλωσση

Boler, M. (1999). *FeelingPower. Emotions and Education*.Routledge.

Cabanas, E. & Illouz, E. (2020). Ευτυχιοκρατία. Πώς η βιομηχανία της ευτυχίας κυβερνά τη ζωή μας, (μτφρ. ΒασιλικήΠέτσα). Πόλις.

Ecclestone, K. (2014). *The emotional and therapeutic turn in education: challenging the 'vulnerability zeitgeist'. Lecture to JustEd* (Nordic Centre for Excellence in Social Justice Through Education), University of Helsinki, April 10th 2014. https://blogs.helsinki.fi/agora-sje/files/2014/05/Ecclestone-Therapeutic-turn-Helskinki-lecture-April-2014.pdf

Foucault, M. (1983a). The subject and power. In H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.), Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics (pp. 208–226). The University of Chicago Press.

Foucault, M. (1984). Polemics, politics and problematizations, based on an interview conducted by Paul Rabinow. In L. Davis. (Trans.*), Essential works of Foucault (Vol. 1), Ethics*. New Press. http://foucault.info/foucault/interview.html

Foucault, M. (2011). *Ιστορία της Σεξουαλικότητας. Τόμος 1. Η δίψα της γνώσης*. Μτφρ. Τάσος Μπέτζελος. Πλέθρον.

Foucault, M. (2013a). *Ιστορία της Σεξουαλικότητας. Τόμος 2. Η χρήση των ηδονών.*Μτφρ. Τάσος Μπέτζελος. Πλέθρον.

Foucault, M. (2013b). *Ιστορία της Σεξουαλικότητας. Τόμος 3. Η μέριμνα για τον εαυτό μας*. Μτφρ. ΒασίλειοςΠατσογιάννης. Πλέθρον.

Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age.* London: Routledge.

Gabrielsson, A. (2002). Emotion perceived and emotion felt: Same or different? *Musicae Scientiae* (Special Issue 20012002), 123147.

Juslin, P.N. (2019). Musical Emotions Explained. *Unlocking the secrets of musical affect*. OxfordUniversity Press.

Juslin, P. N., Liljeström, S., Västfjäll, D., & Lundqvist, L. (2010). How does music evoke emotions? Exploring the underlying mechanisms. Στο P. N. Juslin & J. A. Sloboda (επιμ.), *Series in affective science. Handbook of music and emotion: Theory, Research, Applications,* σ. 605-642. Oxford University Press.

Juslin, P. N. & Sloboda, J.A. (2013). Music and Emotion. Στο Diana Deutsch (επιμ.), *The Psychology of Music* (3rd Edition),σ. 583-645. New York Academic Press.

Nussbaum, M. (2010). Not for Profit. Why Democracy needs the humanities. University Press.

Raptis, T. (2020). A music education project (MEdEC) to strengthen the emotional competence of kindergarten students. *Visions of Research in Music Education, 36*. Article 2. https://digitalcommons.lib.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1240&context=vrme

Raptis, T. (2022). Emotions in music education as an ethical issue. *European Journal of Philosophy in Arts Education*. 7/1, 38-61.https://ejpae.com/index.php/EJPAE/article/view/48

Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education.* Prentice Hall.

Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*, (2nd Edition).Prentice Hall.

Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education. Advancing the vision,* (3rd Edition).Prentice Hall.

Saarikallio, S. (2019). Access-Awareness-Agency (AAA) model of music-based social-emotional competence (MuSEC). Music & Science, 2. doi:10.1177/2059204318815421

Scott, E. (2013). Introducing Social Emotional Learning to Music Education Professional Development. *National Association for Music Education*. 31(2), 28-36.

Val Gillies (2011) Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management, British Journal of Sociology of Education, 32:2, 185-202, DOI: 10.1080/01425692.2011.547305

Vogt, J. (2012). Musikpädagogik und Gefühl. Zu Geschichte und Gegenwart eines problematischen Verhältnisses. In M. Krause & L. Oberhaus (Eds.), *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive,* (pp. 17-40). Olms Verlag.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education* 21, 935-948.

Διαδικτυακέςδιευθύνσεις

HahanaKids:https://www.youtube.com/channel/UCTeXh3TDa3IxTq9g8HT70CA

MusicEducation:https://www.youtube.com/@user-MusicEducation
U and I in mUsIc: https://www.youtube.com/@UandIinmUsIc

Η συναισθηματική ευεξία και η ενεργός συμμετοχή στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών: ερευνητικό πρόγραμμα δημοκρατικής εκπαίδευσης για μαθητές με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στράτη Παναγιώτα

Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μήτση Πολυξένη

Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,

Αναγνωστοπούλου Ροδόκλεια

Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπουτσή Αικατερίνη

Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Το πεδίο των ερευνών στο χώρο της εκπαίδευσης εστιάζει στη μελέτη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, που σχετίζονται με κοινωνικούς, συναισθηματικούς, ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην επιτυχία στην ενήλικη ζωή. Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση έχει ενταχθεί η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που ξεκινούν από τα προσχολικά περιβάλλοντα, επεκτείνονται στις επόμενες σχολικές βαθμίδες και συνδέονται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η εν λόγω ερευνητική εργασία επιχειρεί να μελετήσει την ενεργό συμμετοχή και τη συναισθηματική ευεξία των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε σύγχρονες συμπεριληπτικές τάξεις και να διερευνήσει πως η υλοποίηση και η αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος (σχεδίου εργασίας) με θέμα τη δημοκρατική εκπαίδευση (η λειτουργία της ομάδας-κανόνες, τα συναισθήματα, οι υγείες συνήθειες και οι δημοκρατικές αξίες) και η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης συνδέονται με την ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα. Τους συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν δύο τάξεις νηπιαγωγείου με κοινά χαρακτηριστικά. Η έρευνα ολοκληρώθηκε κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2023-2024. Στην προσπάθεια μας να διερευνήσουμε την κοινωνική συμμετοχή αξιοποιήσαμε την Κλίμακα Συμμετοχής του Leuven (Leuven Involvement Scale _LIS) που έχει τις ρίζες της στη βιωματική εκπαίδευση. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαφάνηκε ότι η υλοποίηση σχεδίου εργασίας με θέμα τη δημοκρατική εκπαίδευση ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού, τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, την ικανότητα να εργάζεται μόνο του ή σε ομάδες, την ικανότητα του παιδιού να επιλύει ένα πρόβλημα, τα ενδιαφέροντά του και τις φιλίες του. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι διαφορετικές

μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή τεκμηρίων (αυτοαξιολόγηση, συζητήσεις και συνεντεύξεις, η τήρηση ατομικού φακέλου, η παρατήρηση και οι ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες) ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή και τη συναισθηματική ευεξία στη σχολική τάξη. Με δεδομένο ότι οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις αδυνατούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη σύγχρονη πλουραλιστική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση που προτείνεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών αποτέλεσε πρόκληση τόσο για την αναδιαμόρφωση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος όσο και για την εφαρμογή εκπαιδευτικού μας προγράμματος. Καταδεικνύεται ακόμη, η σημαντικότητα δημιουργίας βιώσιμων σχέσεων μεταξύ των σχολείων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των οικογενειών, προκειμένου να προωθηθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία και η συναισθηματική ευημερία των μαθητών.

Λέξεις Κλειδιά: Συναισθηματική Ευεξία, Ενεργός Συμμετοχή, Μέθοδοι Διδασκαλίας, Δημοκρατική Εκπαίδευση, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Abstract

The field of research in education focuses on the study of students' abilities and skills related to social, emotional, intrapersonal, and interpersonal factors that contribute to success in adulthood. The New Curriculum for Early Childhood Education has integrated the cultivation of social and emotional skills that begin in early childhood settings, extend to subsequent school levels and are linked to students' personal and social development. This research paper attempts to study the active participation and emotional well-being of preschool children of typical and non-typical development in contemporary behavioral classrooms and to investigate how the implementation and evaluation of an educational program (work project) on democratic education (group-rule functioning, emotions, healthy habits and democratic values) and the implementation of Differentiated Teaching and Learning are related to development in this area. The research participants were two kindergarten classes with common characteristics. The survey was completed during the Academic Year 2023-2024. In our effort to explore social participation we used the Leuven Involvement Scale (LIS) which has its roots in experiential education. From the analysis of the survey data, it was evident that implementing a work project on democratic education enhances the child's interactions, the way he/she manages his/her emotions, the ability to work alone or in groups, the child's ability to solve a problem, his/her interests and friendships. It was also found that the different teaching and assessment methods used to collect evidence (self-assessment, discussions and interviews, individual record keeping, observation and specially designed activities) reinforced active participation and emotional well-being in the classroom. Given that traditional teaching approaches are unable to respond effectively to the modern pluralistic educational reality, the Differentiated Teaching and Learning proposed in the New Curriculum has been a challenge both for the reconfiguration and modernization of our educational system and for the implementation of our educational program. It also demonstrates the importance of creating sustainable relationships between schools, teachers, students and families in order to promote academic success and the emotional well-being of students.

Keywords: Emotional Wellbeing, Active Participation, Teaching Methods, Democratic Education, New Curriculum

Εισαγωγή

Η προσχολική και σχολική ηλικία είναι μια κομβική περίοδος για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Jones & Bouffard, 2012˙ Garon-

Carrier, et al., 2024˙ McClelland et al., 2017). Τα αναπτυξιακά θεμέλια της κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας τίθενται κυρίως κατά τα πρώτα παιδικά χρόνια (Spencer et al., 2017). Οι πρώιμες εμπειρίες επηρεάζουν έντονα τον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο που τα περιβάλλει (Yates et al., 2008).

Για την υποστήριξη της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων κατά την παιδική ηλικία, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες: Οι εσωτερικοί παράγοντες αναφέρονται σε χαρακτηριστικά των παιδιών όπως η ιδιοσυγκρασία και η προσωπικότητα. Από την άλλη πλευρά, προκειμένου να συμβάλουμε στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, είναι ζωτικής σημασίας, να παρέχουμε στα παιδιά ένα περιβάλλον, οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό και ένα πολιτιστικό πλαίσιο, όπου θα νιώθουν ασφάλεια (Djamnezhad, Dariush, et al., 2021˙ Yates et al., 2008˙ McClelland et al., 2017).

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, συμβαίνουν σημαντικοί μετασχηματισμοί στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, στον κοινωνικό συλλογισμό, στη συναισθηματική κατανόηση, στη συναισθηματική ρύθμιση, στην αυτογνωσία και στον αυτοέλεγχο (Bierman & Motamedi, 2015). Τις τελευταίες δεκαετίες, στοιχεία από ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει τον κρίσιμο ρόλο των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στη σχολική προσαρμογή και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Nakamichi et al. al., 2021˙ Sakellariou, Strati, & Anagnostopoulou, 2019), καθώς και σε άλλα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που αφορούν τη ζωή, όπως η ψυχική υγεία, η χρήση ουσιών και η εγκληματική συμπεριφορά (Jones et al., 2015). Ως απάντηση, οργανώθηκαν μελέτες και προγράμματα, με στόχο την ενημέρωση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πολιτικών που διευκολύνουν την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων και μεγιστοποιούν την ευημερία των παιδιών (Domitrovich et al., 2017˙ Eklund et al., 2018).

Η εν λόγω ερευνητική εργασία επιχειρεί να μελετήσει την ενεργό συμμετοχή και τη συναισθηματική ευεξία των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε σύγχρονες συμπεριληπτικές τάξεις. Να διερευνήσει επίσης πως η υλοποίηση και η αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος (σχεδίου εργασίας) με θέμα τη δημοκρατική εκπαίδευση (η λειτουργία της ομάδας-κανόνες, τα συναισθήματα, οι υγείες συνήθειες και οι δημοκρατικές αξίες) συνδέονται με την ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα.

Την έννοια της συναισθηματικής ευεξίας μπορούμε να την προσεγγίσουμε μέσα από συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την ικανότητα του μαθητή (Storli & Beate Hansen Sandseter, 2019): να αναπτύσσει σχέσεις με τους συνομιλήκους του και το κοινωνικό περιβάλλον, να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες και τις προκλήσεις του περιβάλλοντος, να εκφράζει τις ιδέες και τις απόψεις του σε ένα περιβάλλον, που δίνει αξία και λαμβάνει υπόψη στη συμμετοχή του, να νιώθει χαρά και ικανοποίηση από την εμπειρία και τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, αυτές μπορούν να αξιολογηθούν με βάση τη συνεργασία, τη διεκδίκηση και τον αυτοέλεγχο των παιδιών (Endedijk, et al, 2015˙ Maleki et al, 2019). Η συνεργασία είναι μια κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω της οποίας τα άτομα αναπτύσσουν τις δραστηριότητές τους με οργανωμένο τρόπο και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως η παροχή βοήθειας

σε άλλους, η συνεργασία και η τήρηση κανόνων. Η διεκδίκηση περιλαμβάνει την έναρξη συμπεριφορών όπως η απόκτηση πληροφοριών από άλλους και ο ρόλος στην ομάδα, ενώ ο αυτοέλεγχος είναι η έκφραση προσωπικών συναισθημάτων και αποτελείται από συμπεριφορές σε διάφορες καταστάσεις που απαιτούν κατάλληλες αντιδράσεις από τον μαθητή.

Στην ερευνητική μας μελέτη η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία σχετίζεται με τη συναισθηματική ευημερία και την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών, αποσαφηνίζεται μέσα από τους άξονες που ακολουθούν (Laevers, 2006, ΙΕΠ, 2022):

Α. Το πλαίσιο, που αφορά τον σχεδιασμό των διδακτικών πρακτικών σε σχέση με τον παιδαγωγικό χώρο, τα άτομα, τα ερεθίσματα, τα μέσα, τις στρατηγικές, τις ρουτίνες και το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

Β. Τη διαδικασία, άξονας ο οποίος συνδέει τη μάθηση των παιδιών με τη συναισθηματικής τους ευεξία και την κοινωνική συμμετοχή.

Γ. Τα αποτελέσματα, τα οποία εξετάζονται σε σχέση με το πλαίσιο και τη διαδικασία και αφορούν τη μαθησιακή πορεία, σε σχέση με τα προσδιοριζόμενα πεδία ενασχόλησής τους.

Μεθοδολογία παρούσας έρευνας

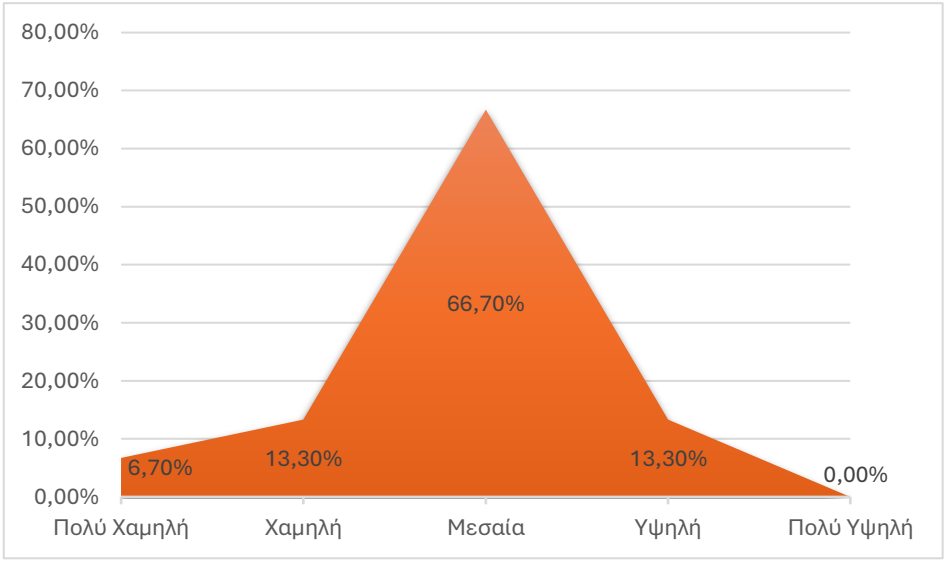
Η έρευνα ολοκληρώθηκε κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2023-2024. Τους συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν δύο τάξεις νηπιαγωγείου με κοινά χαρακτηριστικά. Στην προσπάθεια μας να διερευνήσουμε τη συναισθηματική ευεξία και την ενεργό συμμετοχή αξιοποιήσαμε τις κλίμακες παρατήρησης και συμμετοχής του Leuven (Leuven Involvement Scale _LIS) που έχουν τις ρίζες τους στη βιωματική εκπαίδευση. Οι κλίμακες για μικρά παιδιά αποτέλεσαν εργαλείο παρατήρησης καθώς στοχεύαμε να εκτιμήσουμε και να συγκρίνουμε τη συμμετοχή κάθε παιδιού στο παιχνίδι ή σε δραστηριότητες.

Για την αξιολόγηση των συμμετεχόντων αξιοποιήσαμε: α) την αυτοαξιολόγηση, β) τη συζήτηση και τις συνεντεύξεις, γ) τον ατομικό φάκελο, δ) την παρατήρηση και ε) τις ειδικά σχεδιασμένες και οργανωμένες δραστηριότητες. Στενά συνδεδεμένη με την παρατήρηση είναι η «καταγραφή». Με τον όρο «καταγραφή» εννοούμε τη γραπτή αποτύπωση και καταχώριση των πληροφοριών που συλλέχτηκαν μέσω της παρατήρησης. Η «γραπτή αποτύπωση» αναφέρεται στην εγγραφή τους είτε με τον απλό τρόπο της συμβατικής γραφής είτε με τη χρήση μέσων της τεχνολογίας (όπως φωτογραφίες, ένα μικρό βίντεο) (Ρεκαλίδου, 2016α, 2016β). Η καταγραφή είναι σημαντική, διότι μας επέτρεψε να επανέλθουμε αργότερα σε όσα καταγράψαμε, να τα μελετήσουμε, να στοχαστούμε και να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα. Όσον αφορά τις τεχνικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιήθηκαν (Sakellariou, Mitsi & Strati, 2021), αξιοποιήσαμε: 1) τα δελτία εισόδου, πορείας και εξόδου, 2) Jigsaw 3) διαφοροποιημένες στρατηγικές ερωτήσεων, 4) γραφήματα, 5) ημερολόγια μάθησης, 6) κύβοι, 7) κέντρα ενδιαφέροντος, 8) προσομοιώσεις, 9) ηχογραφημένο υλικό, 10) ΡΑΦΤ, 11) Ατζέντα στόχων, 12) ΓΝΩΘΕ, 13) Νοητικά Στηρίγματα. Η αξιοποίηση τεχνικών διαφοροποίησης μας επέτρεψαν να προσεγγίσουμε το ζήτημα της κοινωνικής συμμετοχής λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

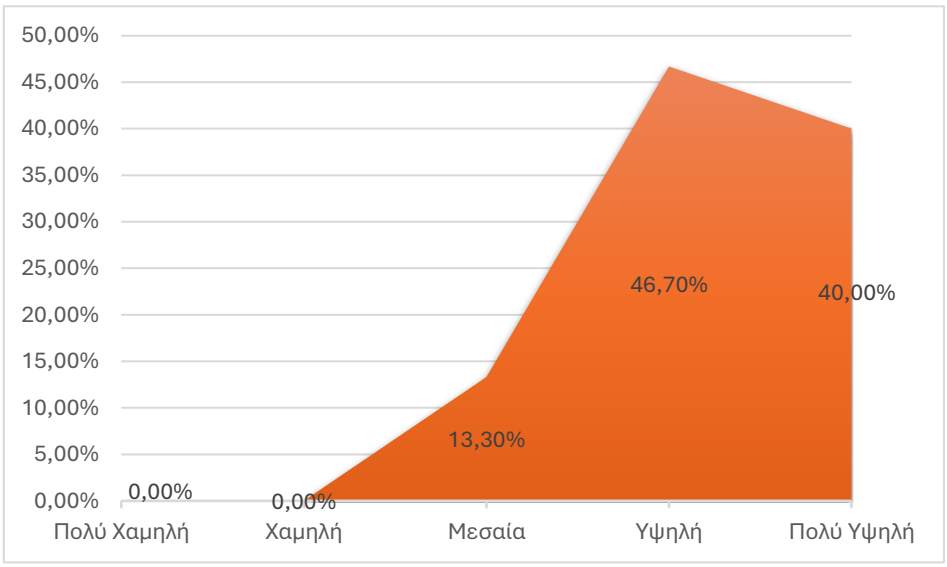
1. Συναισθηματική ευεξία: πειραματική ομάδα – νηπιαγωγείο

1.2 Συναισθήματα: Ποσοτικά Αποτελέσματα



Σχήμα 1: Συναισθηματική Ευεξία - Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συναισθήματα Πειραματική (Pre - Νηπιαγωγείο)

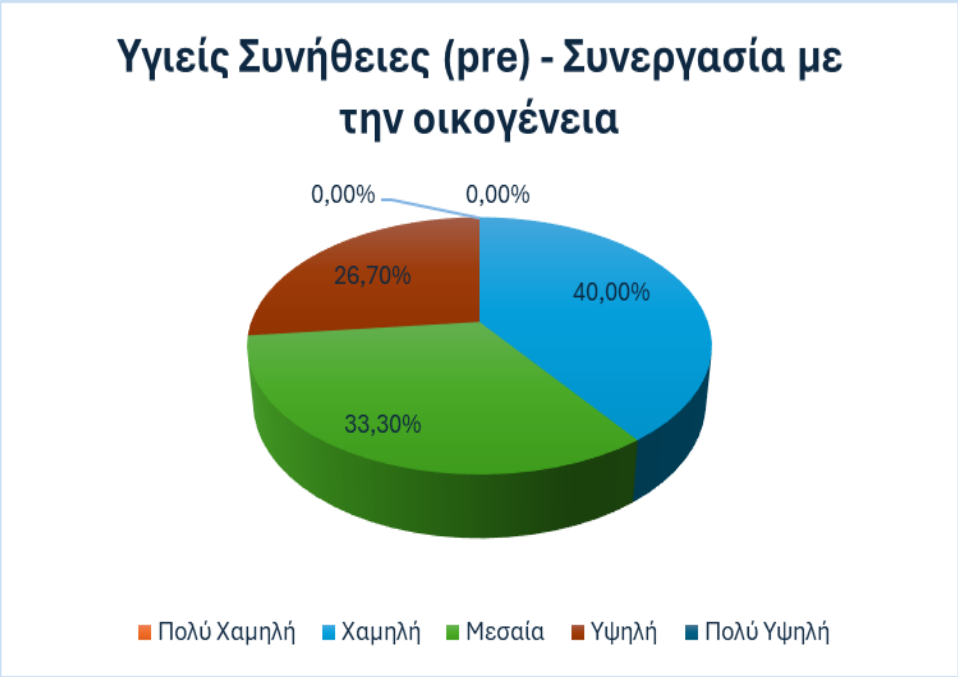
Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του νηπιαγωγείου της πειραματικής ομάδας, στις δραστηριότητες για την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και την επίλυση συγκρούσεων, πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος, η συναισθηματική του ευεξία καταγράφεται μεσαία (66,7%), πολύ χαμηλή για το (6.7%), χαμηλή για το (13,3%), υψηλή για το (13,3%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή.



Σχήμα 2: Συναισθηματική Ευεξία - Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συναισθήματα Πειραματική (Post - Νηπιαγωγείο)

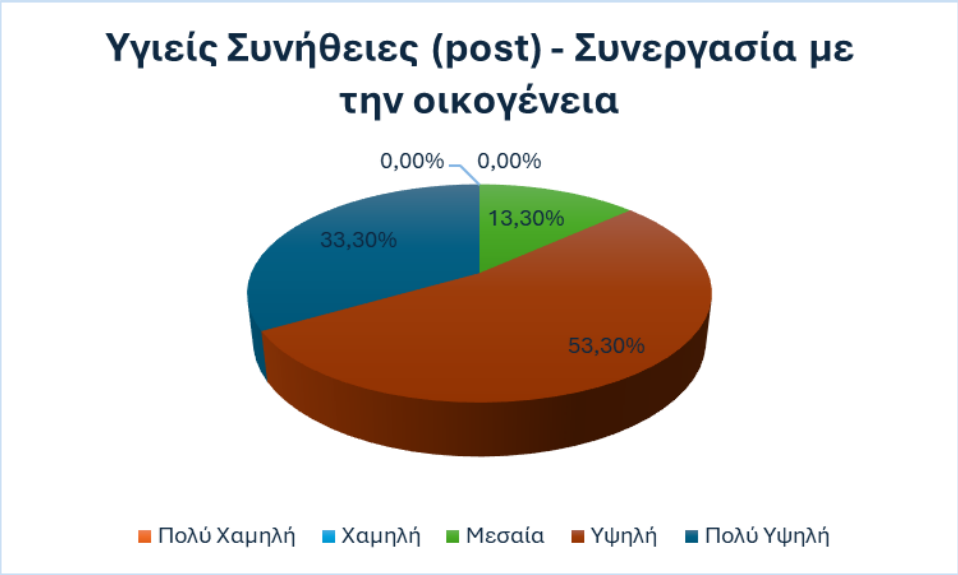
Με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος στην ενότητα για την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και την επίλυση συγκρούσεων διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συναισθηματική ευεξία: υψηλή για το (46,7%) των μαθητών, πολύ υψηλή για το (40%), μεσαία για το (13,3%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή. Για την προσέγγιση των συναισθημάτων, αξιοποιήθηκαν κυρίως οι τέχνες και ιδιαίτερα όλες οι μορφές δραματικής τέχνης.

1.3 Υγιείς Συνήθειες: Ποσοτικά Αποτελέσματα



Σχήμα 3: Συναισθηματική Ευεξία - Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Υγιείς Συνήθειες Πειραματική (Pre - Νηπιαγωγείο)

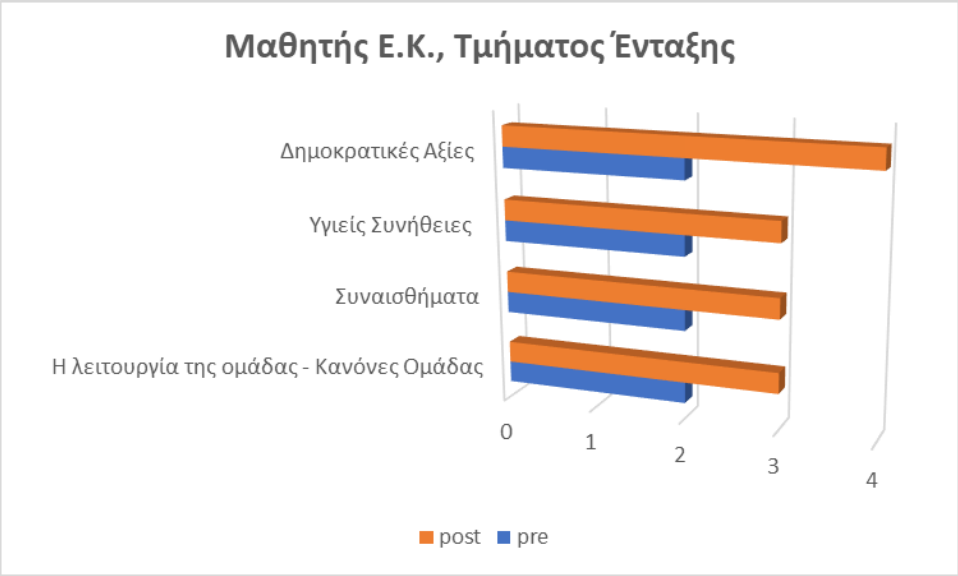
Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του νηπιαγωγείου στην πειραματική ομάδα, όσον αφορά τις υγιείς συνήθειες, πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος, η συναισθηματική του ευεξία καταγράφεται μεσαία (33,30%), χαμηλή για το (40,0%) και υψηλή για το (26,7%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή και πολύ χαμηλή. Για την πρώτη μέτρηση συνεργαστήκαμε και με την οικογένεια των μαθητών.



Σχήμα 4: Συναισθηματική Ευεξία - Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Υγιείς Συνήθειες Πειραματική (Post - Νηπιαγωγείο)

Με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος στην ενότητα για τις υγιείς συνήθειες διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συναισθηματική ευεξία: υψηλή για το (53,3%) των μαθητών, πολύ υψηλή για το (33,3%), μεσαία για το (13,3%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή. Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος στη συγκεκριμένη ενότητα συνεργαστήκαμε με τις οικογένειες των μαθητών.

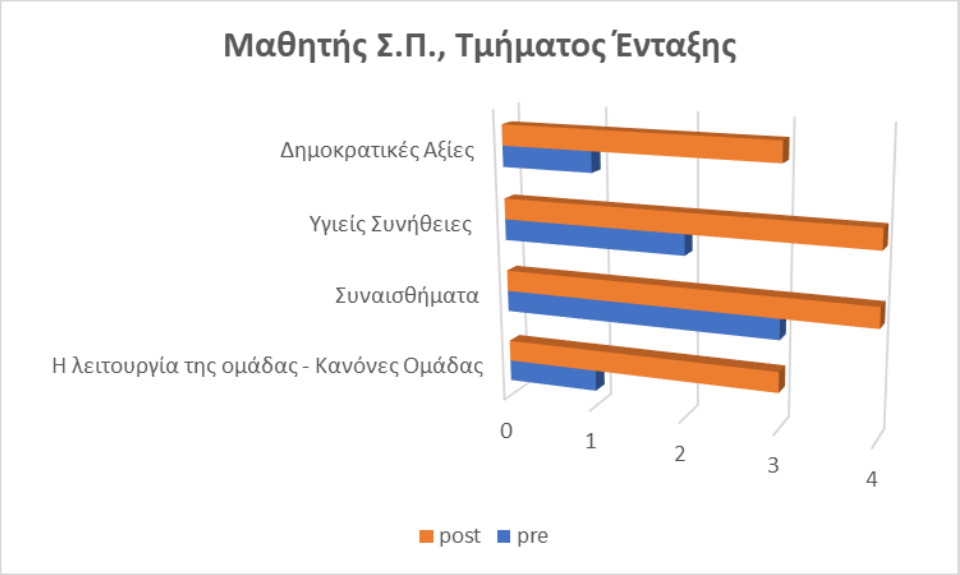
1.4 Μαθητές του Τμήματος Ένταξης



Σχήμα 5: Συναισθηματική Ευεξία Μαθητή (Ε.Κ) Τμήματος Ένταξης – Πειραματική Ομάδα

Πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης, ο μαθητής Ε.Κ. ήταν χαμηλά όσον αφορά τη λειτουργία της ομάδας, τα συναισθήματα, τις υγιείς συνήθειες και τις δημοκρατικές αξίες. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος,

διαπιστώθηκε ότι βρίσκεται υψηλά για τις δημοκρατικές αξίες και μέτρια για όλες τις άλλες ενότητες.

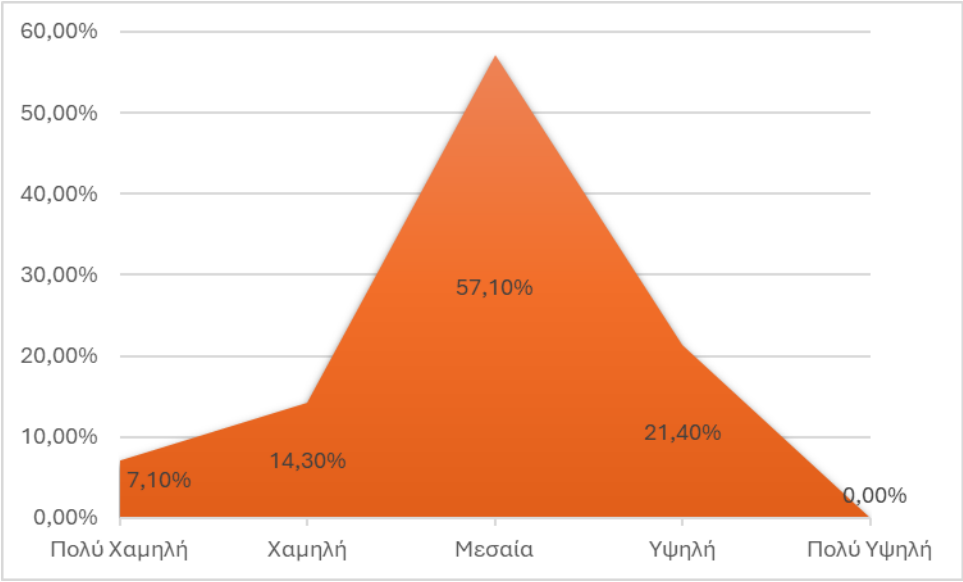


Σχήμα 6: Συναισθηματική Ευεξία Μαθητή (Σ.Π) Τμήματος Ένταξης – Πειραματική Ομάδα

Πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης, ο μαθητής Σ.Π. ήταν πολύ χαμηλά όσον αφορά τη λειτουργία της ομάδας και τις δημοκρατικές αξίες, χαμηλά για τις υγιείς συνήθειες και μέτρια για τα συναισθήματα. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, διαπιστώθηκε ότι βρίσκεται υψηλά για τις υγιείς συνήθειες και τα συναισθήματα και μέτρια για τις άλλες δύο ενότητες.

2. Συναισθηματική ευεξία: ομάδα ελέγχου – νηπιαγωγείο

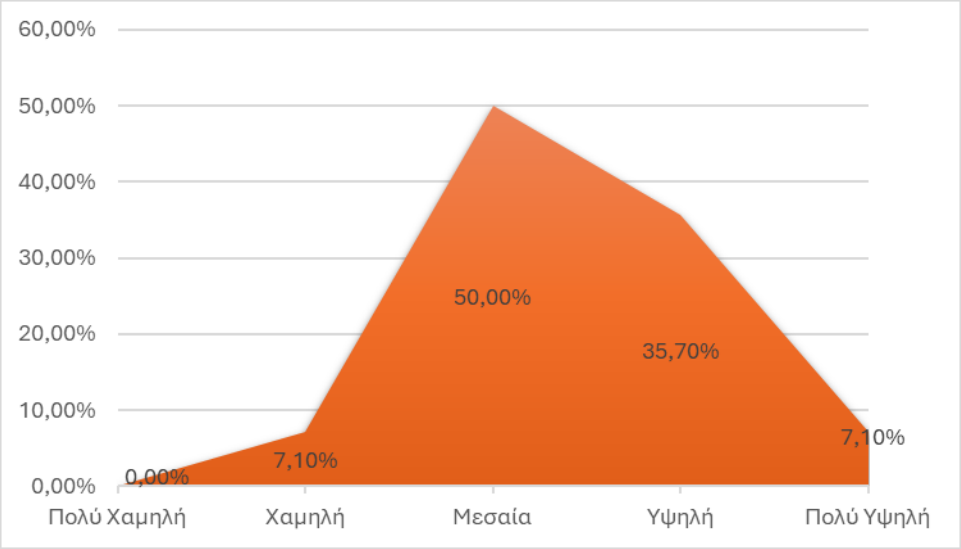
2.1 Συναισθήματα: Ποσοτικά Αποτελέσματα



Σχήμα 7: Συναισθηματική Ευεξία - Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συναισθήματα Ομάδα Ελέγχου (Pre - Νηπιαγωγείο)

Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της ομάδας ελέγχου του νηπιαγωγείου, στην υλοποίηση δραστηριοτήτων για την αναγνώριση και έκφραση των

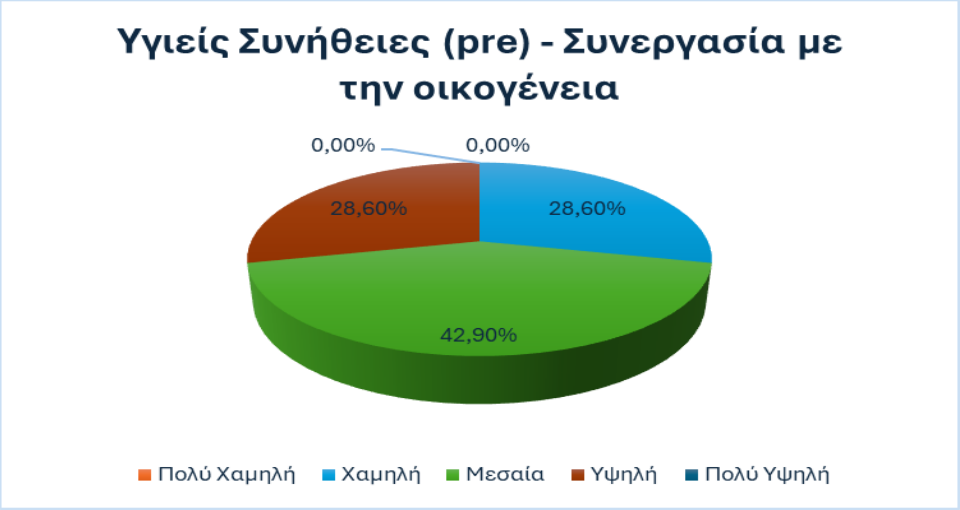
συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και την επίλυση συγκρούσεων, στην αρχή του σχολικού έτους, η συναισθηματική ευεξία καταγράφεται μεσαία (57,1%), πολύ χαμηλή για το (7.1%), χαμηλή για το (14,3%), υψηλή για το (21,4%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή.



Σχήμα 8: Συναισθηματική Ευεξία - Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συναισθήματα Ομάδα Ελέγχου (Post- Νηπιαγωγείο)

Στο τέλος του σχολικού έτους, στην ενότητα για την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και την επίλυση συγκρούσεων διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συναισθηματική ευεξία των μαθητών της ομάδας ελέγχου: πολύ χαμηλή για το (7,1%) των μαθητών, μεσαία για το (50,0%), υψηλή για του (35,7%), πολύ υψηλή για το (7,1%), και κανένας μαθητής πολύ χαμηλή.

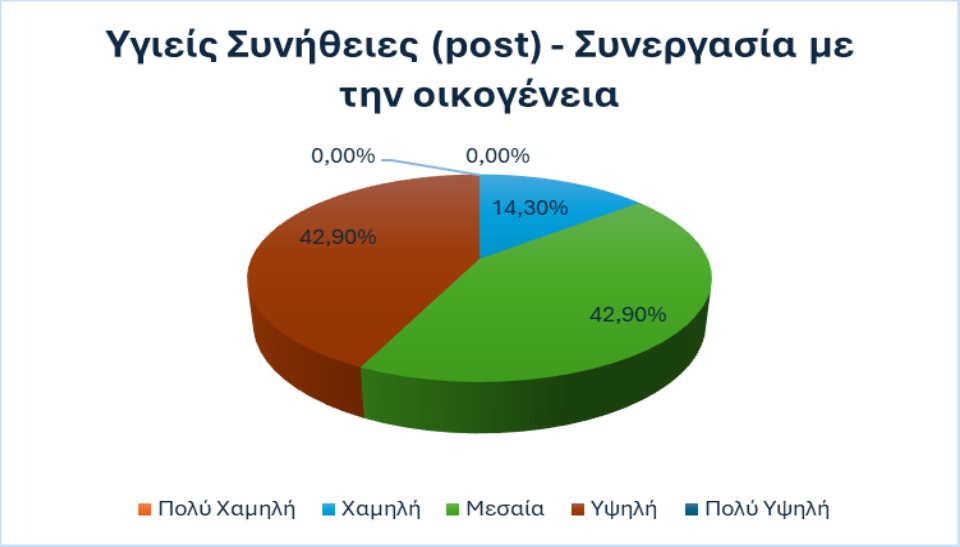
2.2 Υγιείς Συνήθειες: Ποσοτικά Αποτελέσματα



Σχήμα 9: Συναισθηματική Ευεξία - Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Υγιείς Συνήθειες Ομάδα Ελέγχου (Pre- Νηπιαγωγείο)

Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του νηπιαγωγείου της ομάδας ελέγχου, όσον αφορά τις υγιείς συνήθειες, η συναισθηματική ευεξία καταγράφεται μεσαία

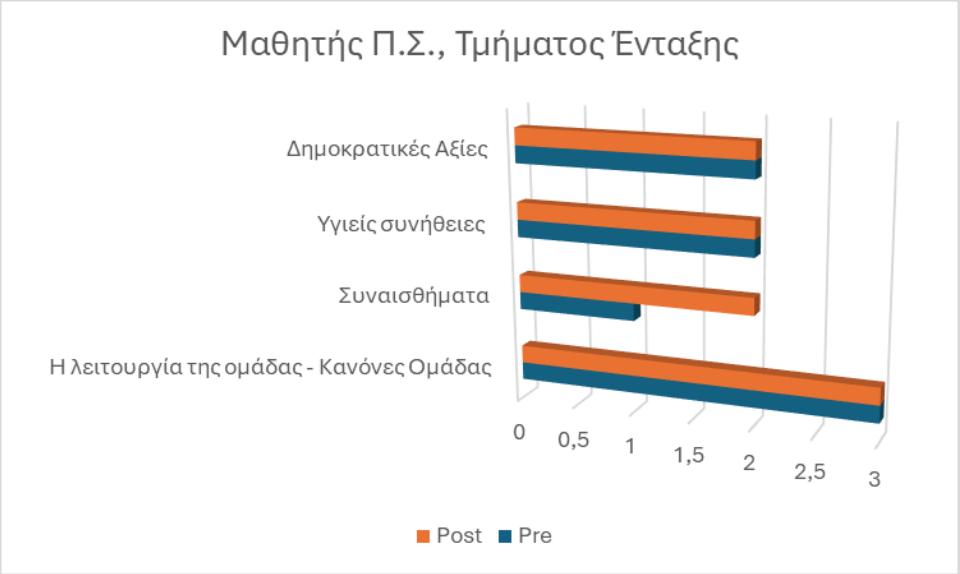
(42,9%), χαμηλή για το (28,6%) και υψηλή επίσης για το (28,6%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή και πολύ χαμηλή. Για την πρώτη μέτρηση συνεργαστήκαμε και με την οικογένεια των μαθητών.



Σχήμα 10: Συναισθηματική Ευεξία - Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Υγιείς Συνήθειες Ομάδα Ελέγχου (Post- Νηπιαγωγείο)

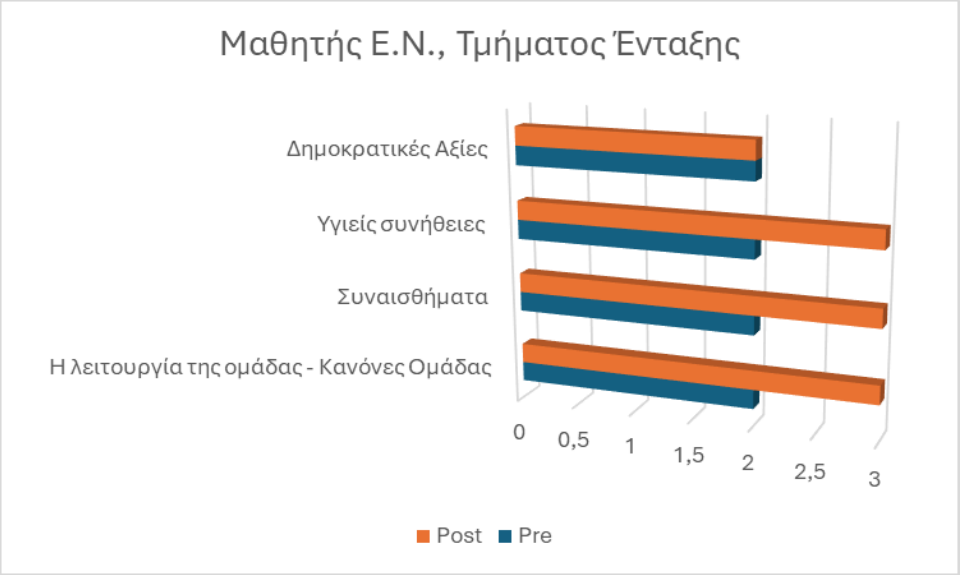
Στο τέλος του σχολικού έτους, στην ενότητα για τις υγιείς συνήθειες διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συναισθηματική ευεξία: υψηλή για το (42,9%) των μαθητών, μεσαία για το (42,9%) και χαμηλή για το (14,3%), κανένας μαθητής πολύ υψηλή.

2.3 Μαθητές του Τμήματος Ένταξης



Σχήμα 11: Συναισθηματική Ευεξία Μαθητή (Π.Σ) Τμήματος Ένταξης – Ομάδα Ελέγχου

Στην αρχή του σχολικού έτους, ο μαθητής Π.Σ. του τμήματος ένταξης, ήταν πολύ χαμηλά όσον αφορά τα συναισθήματα, χαμηλά για τις υγιείς συνήθειες, τις δημοκρατικές αξίες και μέτρια για τη λειτουργία της ομάδας. Στο τέλος του σχολικού έτους, διαπιστώθηκε ότι βρίσκεται ακόμη χαμηλά για τις υγιείς συνήθειες, τις δημοκρατικές αξίες, παραμένει μέτρια για τους κανόνες και μόνο στα συναισθήματα εμφάνισε μια μικρή πρόοδο.



Σχήμα 12: Συναισθηματική Ευεξία Μαθητή (Ε.Ν) Τμήματος Ένταξης – Ομάδα Ελέγχου

Στην αρχή του σχολικού έτους, ο μαθητής Ε.Ν. του τμήματος ένταξης, ήταν χαμηλά όσον αφορά τα συναισθήματα, τις υγιείς συνήθειες, τις δημοκρατικές αξίες και τη λειτουργία της ομάδας. Στο τέλος του σχολικού έτους, διαπιστώθηκε ότι βρίσκεται ακόμη χαμηλά για τις δημοκρατικές αξίες, μέτρια για τους κανόνες, τα συναισθήματα και τις υγιείς συνήθειες.

3. Συμμετοχή: πειραματική ομάδα – Νηπιαγωγείο

3.1 Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ χαμηλή	1	6,7	6,7	6,7
	Χαμηλή	5	33,3	33,3	40,0
	Μεσαία	7	46,7	46,7	86,7
	Υψηλή	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Πίνακας 1: Συμμετοχή_ Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Pre - Νηπ. Πειραματική)

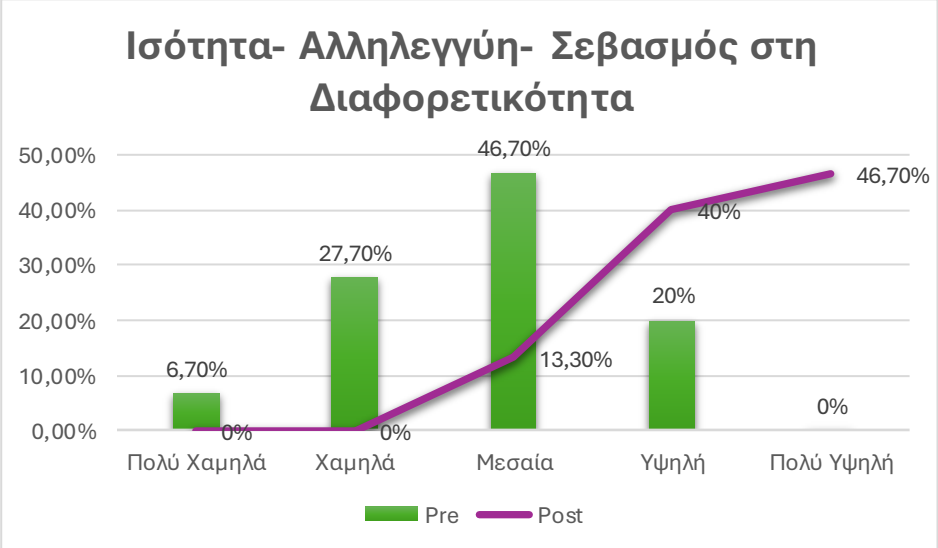
Πριν αρχίσει η υλοποίηση του εκπαιδευτικού μας προγράμματος, τον μήνα Οκτώβριο, στις δραστηριότητες που αφορούν τη λειτουργία της ομάδας διαπιστώθηκαν τα εξής: ένας (1) μαθητής μας είχε πολύ χαμηλή συμμετοχή (6,7%), πέντε (5) μαθητές μας χαμηλή (33,3%), εφτά (7) μαθητές μας μεσαία (46,7%), δύο (2) μαθητές μας υψηλή (13,3%) και κανένας μαθητής μας πολύ υψηλή συμμετοχή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεσαία	1	6,7	6,7	6,7
	Υψηλή	8	53,3	53,3	60,0
	Πολύ υψηλή	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Συμμετοχή_ Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Post - Νηπ. Πειραματική – Παιχνίδια Ρόλων)

Μετά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού μας προγράμματος διαπιστώθηκαν τα εξής όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες σχετικές με τη λειτουργία της ομάδας και τους κανόνες της: ένας (1) μαθητής μας μεσαία (6,7%), οχτώ (8) μαθητές μας υψηλή (53,3%), έξι (6) μαθητές πολύ υψηλή (40,0%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή συμμετοχή. Αξιοποιήθηκαν κυρίως παιχνίδια ρόλων και διδακτικά σενάρια για τη συγκεκριμένη ενότητα.

3.2 Δημοκρατικές Αξίες: Ποσοτικά Αποτελέσματα

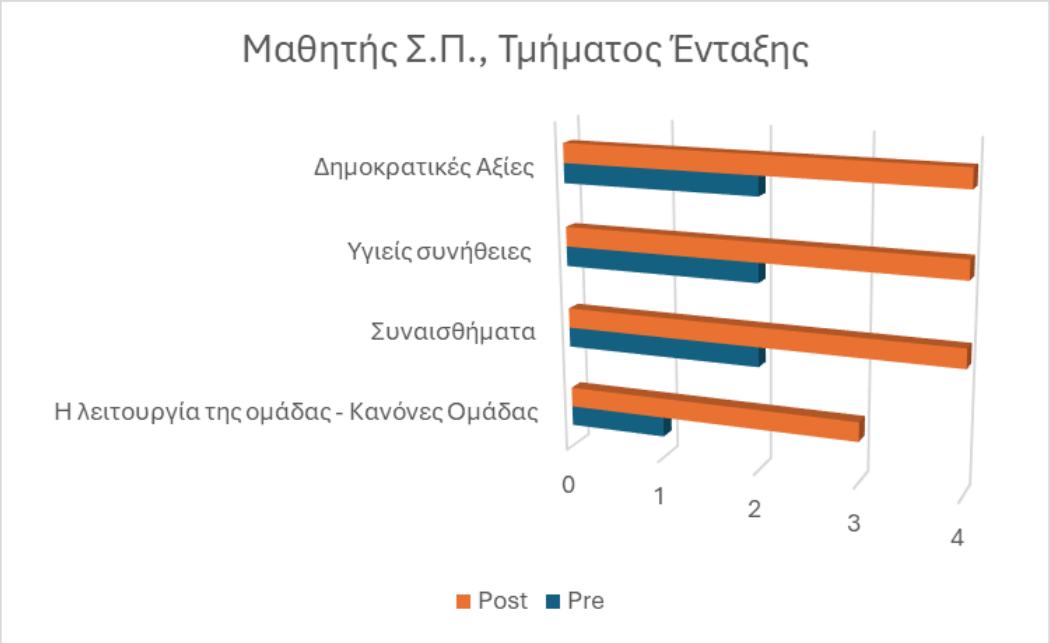


Σχήμα 13: Συμμετοχή - Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Δημοκρατικές Αξίες Πειραματική (Pre – Post, Νηπιαγωγείο)

Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του νηπιαγωγείου της πειραματικής ομάδας, για τις δραστηριότητες που αφορούν τις δημοκρατικές αξίες (ισότητα, αλληλεγγύη, σεβασμός στη διαφορετικότητα), πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος, η συμμετοχή καταγράφεται μεσαία για το (46,7%), πολύ χαμηλή για το (6.7%), χαμηλή για το (26,7%), υψηλή για το (20,0%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή.

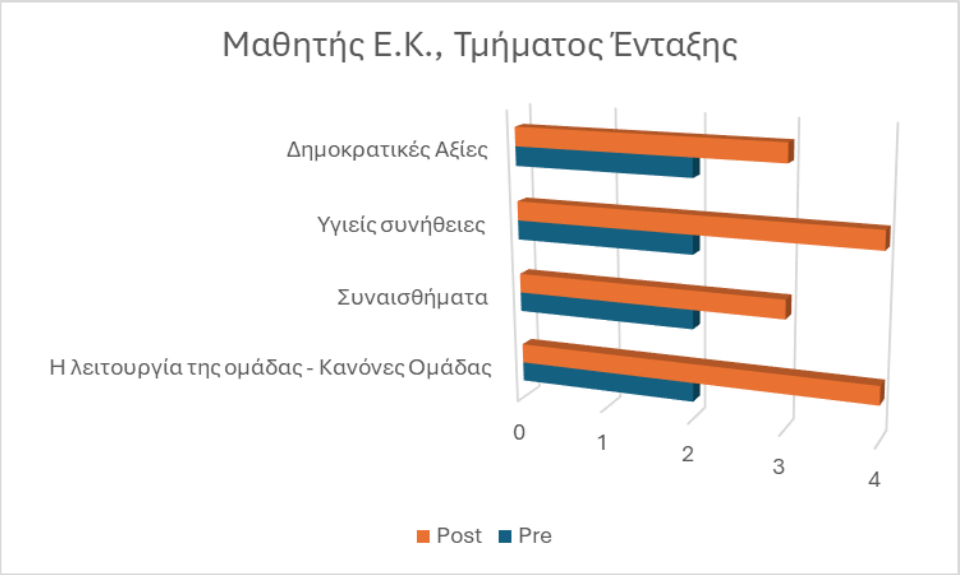
Με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος στην ενότητα για τις δημοκρατικές αξίες (ισότητα, αλληλεγγύη, σεβασμός στη διαφορετικότητα) διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συμμετοχή: υψηλή για το (40,0%) των μαθητών, πολύ υψηλή για το (46,7%), μεσαία για το (13,3%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή. Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος στη συγκεκριμένη ενότητα εργαστήκαμε με βιβλία σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.

3.3 Μαθητές του Τμήματος Ένταξης



Σχήμα 14: Συμμετοχή Μαθητή (Σ.Π)Τμήματος Ένταξης - Πειραματική Ομάδα

Πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης, όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή, ο μαθητής Σ.Π. ήταν πολύ χαμηλά στη λειτουργία της ομάδας και χαμηλά για τις υγιείς συνήθειες, τα συναισθήματα και τις δημοκρατικές αξίες. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, διαπιστώθηκε ότι βρίσκεται υψηλά για τις υγιείς συνήθειες, τα συναισθήματα, τις δημοκρατικές αξίες και μέτρια για τη λειτουργία της ομάδας.



Σχήμα 15: Συμμετοχή Μαθητή (Ε.Κ)Τμήματος Ένταξης - Πειραματική Ομάδα

Πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης, όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή, ο μαθητής Ε.Κ. ήταν χαμηλά σε όλες τις ενότητες. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, διαπιστώθηκε ότι βρίσκεται υψηλά για τις υγιείς συνήθειες, τη λειτουργία της ομάδας και μέτρια για τα συναισθήματα και τις δημοκρατικές αξίες.

4. Συμμετοχή: ομάδα ελέγχου – Νηπιαγωγείο

4.1 Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ χαμηλή	1	7,1	7,1	7,1
	Χαμηλή	2	14,3	14,3	21,4
	Μεσαία	8	57,1	57,1	78,6
	Υψηλή	3	21,4	21,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Συμμετοχή_ Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Pre - Νηπ. Ελέγχου)

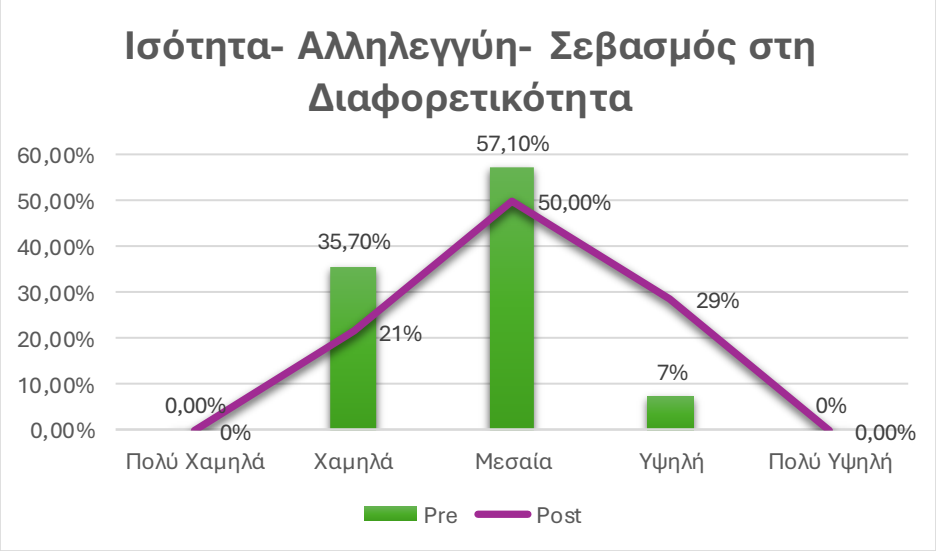
Στην αρχή του σχολικού έτους, τον μήνα Οκτώβριο, στις δραστηριότητες που αφορούν τη λειτουργία της ομάδας διαπιστώθηκαν τα εξής: ένας (1) μαθητής είχε πολύ χαμηλή συμμετοχή (7,1%), δύο (2) μαθητές χαμηλή (14,3%), οχτώ (8) μαθητές μεσαία (57,1%), τρεις (3) μαθητές υψηλή (21,4%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή συμμετοχή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Χαμηλή	2	14,3	14,3	14,3
	Μεσαία	6	42,9	42,9	57,1
	Υψηλή	6	42,9	42,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Συμμετοχή_ Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Post - Νηπ. Ελέγχου)

Στο τέλος του σχολικού έτους, διαπιστώθηκαν τα εξής όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες σχετικές με τη λειτουργία της ομάδας και τους κανόνες της: έξι (6) μαθητές μας μεσαία (42,9%), έξι (6) μαθητές μας υψηλή (42,9%), δύο (2) μαθητές χαμηλή (14,3%) και κανένας μαθητής πολύ χαμηλή και πολύ υψηλή συμμετοχή.

4.2 Δημοκρατικές Αξίες: Ποσοτικά Αποτελέσματα



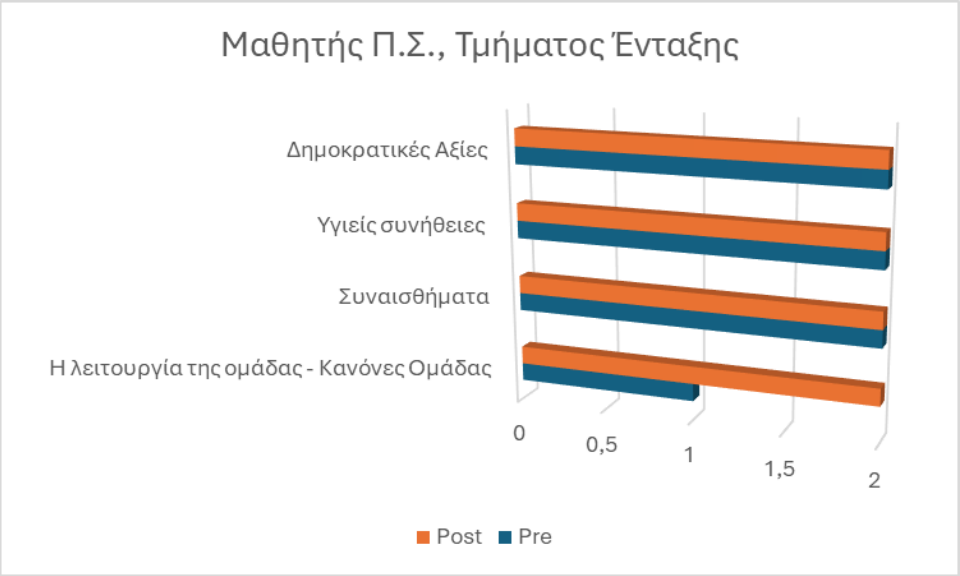
Σχήμα 16: Συμμετοχή - Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Δημοκρατικές Αξίες Ομάδα Ελέγχου (Pre – Post, Νηπιαγωγείο)

Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του νηπιαγωγείου της ομάδας ελέγχου, για τις δραστηριότητες που αφορούν της δημοκρατικές αξίες (ισότητα, αλληλεγγύη, σεβασμός στη διαφορετικότητα), στην αρχή του σχολικού έτους, η συμμετοχή καταγράφεται μεσαία για το (57,1%), χαμηλή για το (35,7%), υψηλή για το (7, 1%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή.

Στο τέλος του σχολικού έτους, στην ενότητα για τις δημοκρατικές αξίες (ισότητα, αλληλεγγύη, σεβασμός στη διαφορετικότητα) διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα

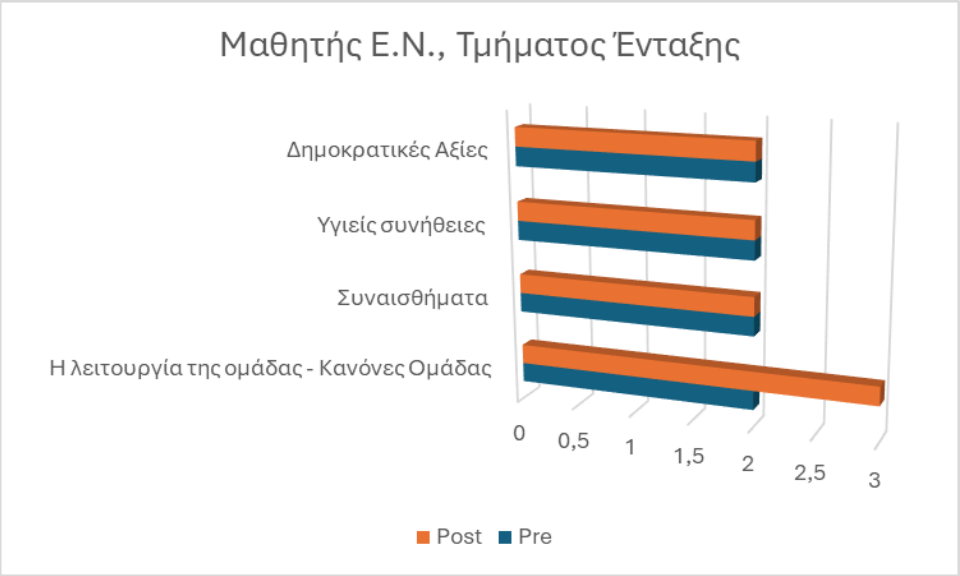
σχετικά με τη συμμετοχή: υψηλή για το (28,6%) των μαθητών, μεσαία για το (50,0%), χαμηλή για το (21,4%) και κανένας μαθητής πολύ χαμηλή και πολύ υψηλή.

4.3 Μαθητές του Τμήματος Ένταξης



Σχήμα 17: Συμμετοχή Μαθητή (Π.Σ) Τμήματος Ένταξης – Ομάδα Ελέγχου

Στην αρχή του σχολικού έτους, ο μαθητής Π.Σ. του τμήματος ένταξης, για την ενεργό συμμετοχή του ήταν πολύ χαμηλά όσον αφορά τη λειτουργία της ομάδας, χαμηλά για τις υγιείς συνήθειες, τις δημοκρατικές αξίες και τα συναισθήματα. Στο τέλος του σχολικού έτους, διαπιστώθηκε ότι βρίσκεται ακόμη χαμηλά σε όλες τις ενότητες εμφάνισε μια μικρή πρόοδο μόνο στους κανόνες της ομάδας.



Σχήμα 18: Συμμετοχή Μαθητή (Ε.Ν) Τμήματος Ένταξης – Ομάδα Ελέγχου

Στην αρχή του σχολικού έτους, ο μαθητής Ε.Ν. του τμήματος ένταξης, για την ενεργό συμμετοχή του ήταν χαμηλά σε όλες τις ενότητες. Στο τέλος του σχολικού έτους, διαπιστώθηκε ότι βρίσκεται ακόμη χαμηλά στα συναισθήματα, τις υγιείς συνήθειες και τις δημοκρατικές αξίες. Εμφάνισε μια μικρή πρόοδο μόνο στους κανόνες της ομάδας.

Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

Από την ερευνητική μας μελέτη διαπιστώθηκε ότι η διδακτική και μαθησιακή παρέμβαση κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης είναι απαραίτητη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να κυλήσει ομαλά και αποτελεσματικά. Η εκπαίδευση ως μια συνεχής διαδικασία θα πρέπει να παρέχει μάθηση μέσω της καινοτομίας των εκπαιδευτικών σχεδιασμών, στη βάση αξιοποίησης και εφαρμογής σύγχρονων μορφών διδασκαλίας και τεχνικών για τη μαθησιακή διαδικασία (Mallillin, 2022). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού προγράμματος αποδεικνύονται σημαντικές οι στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και οι προσεγγίσεις στους διάφορους τομείς, για την παροχή κατανόησης και ανάλυσης όσον αφορά την επίτευξη του επιπέδου συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης και του επιπέδου ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι τομείς μάθησης και η δομή της μαθησιακής και διδακτικής παρέμβασης επηρεάζουν τη λειτουργία του μαθήματος και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της μάθησης. Αυτό παρακινεί τους μαθητές να ανταποκριθούν στις προκλήσεις, να μάθουν και να αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητές τους (Daniel et al., 2024 ˙ Kong, 2021˙ Lei et al., 2023).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνδυάσουν αρμονικά τη θεωρία με την πράξη, ώστε οι διδακτικοί σχεδιασμοί και οι μαθησιακές καταστάσεις που οργανώνουν να είναι υψηλής ποιότητας και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών (Liu et al., 2024˙ Sakellariou et al, 2024˙ Singh et al., 2020). Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ανέπτυξαν εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση και εμπλέκονταν ενεργά στις δραστηριότητες, όταν αυτές εμπεριείχαν παιγνιώδη χαρακτηριστικά ή είχαν παιγνιώδη διάθεση. Οι εκπαιδευτικοί των πειραματικών τάξεων οργάνωσαν κατάλληλες μαθησιακές καταστάσεις λαμβάνοντας υπόψη βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, που προσδίδουν στη μαθησιακή διαδικασία παιγνιώδη διάθεση. Εστίασαν στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα και ενίσχυσαν τα εσωτερικά κίνητρα, όπου κυριαρχούσε η χαρά και η απόλαυση του παιχνιδιού καθώς αποτελούν τους κύριους παράγοντες συμμετοχής του παιδιού σε μια μαθησιακή συνθήκη. Αξιοποιήθηκαν ακόμη μεταφορικές ιδιότητες και η κίνηση, στοιχεία τα οποία ενυπάρχουν πολλές φορές σε μια δραστηριότητα με παιγνιώδη διάθεση και παρέχει στα παιδιά το κίνητρο για την πραγματοποίηση εναλλακτικών τρόπων δράσης. Σε κάθε ενότητα τίθονταν κανόνες που λαμβάνουν υπόψη τις γνώσεις, το πολιτισμικό υπόβαθρο και την εμπειρία των παιδιών, και είναι ευέλικτοι, ώστε να μπορούν να τους διαπραγματευτούν τα ίδια τα παιδιά. Επιπρόσθετα, δόθηκαν δυνατότητες για εξερεύνηση και πειραματισμό, στοιχεία τα οποία έχει αποδειχτεί ότι

διεγείρουν υψηλά επίπεδα πνευματικής δραστηριότητας (Brock et al., 2016˙ ΙΕΠ, 2022˙ Σακελλαρίου, Στράτη, & Μήτση, 2022).

Στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού μας προγράμματος, δώσαμε έμφαση στον συλλογικό αξιολογικό γραμματισμό, ο οποίος αντανακλάται στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην αξιολογική διαδικασία ως σύμφυτη με τη διδακτική πράξη και τη μάθηση και ως ενοποιητικό στοιχείο που φέρνει κοντά, κινητοποιεί και συντονίζει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Dietze & Kashin, 2016˙ Wiliam & Thompson, 2017). Οι επιμέρους φάσεις της αξιολογικής διαδικασίας που ακολουθήσαμε και μας οδήγησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων είναι ο προσδιορισμός μαθησιακών επιδιώξεων στη βάση των αναγκών των παιδιών και η κατάλληλη καθοδήγηση, η παρατήρηση δράσης στο φυσικό πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, η καταγραφή στοιχείων-συλλογή δειγμάτων/τεκμηρίων και αναστοχασμός, η ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων σε σχέση με τις μαθησιακές επιδιώξεις και την πορεία της μάθησης και η διατύπωση υποθέσεων, η ανατροφοδότηση και ο σχεδιασμός των επόμενων βημάτων (ΙΕΠ, 2022˙ Riley-Ayers, Kwanghee & Quinn, 2014).

Στόχος του ερευνητικού μας προγράμματος ήταν να δοθεί η δυνατότητα σε όλους του μαθητές να μάθουν σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς, παρέχοντάς τους την απαραίτητη υποστήριξη και τα μέσα. Έτσι, η συμπεριληπτική διδασκαλία που εφαρμόσαμε περιελάβανε την αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθητών στην τάξη και την προσαρμογή του Προγράμματος Σπουδών ώστε να ταιριάζει στις απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος όλων των μαθητών (Στράτη, 2017 • Sulasmi, 2019). Με την προώθηση της κοινωνικής ένταξης, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης προετοίμασε καλύτερα τους μαθητές των πειραματικών ομάδων (Kefallinou, Symeonidou, & Meijer, 2020).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού* στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. (Μ. Σακελλαρίου, Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση* (2η έκδ.).

Ρεκαλίδου, Γ. (2016α). *Η Αξιολόγηση στην Τάξη του Νηπιαγωγείου. Τι, Γιατί και Πώς;*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρεκαλίδου, Γ. (2016β). Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.), *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (σσ. 201-242). Αθήνα: Gutenberg.

Σακελλαρίου Μ., Στράτη Π., & Μήτση Π. (2022). Η Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλία και Μάθησης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής, (1)*, 237–258.

Στράτη, Π. (2017). *Η Συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.* Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ξενόγλωσση

Bierman, K.L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.

Daniel, K., Msambwa, M. M., Antony, F., & Wan, X. (2024). Motivate students for better academic achievement: A systematic review of blended innovative teaching and its impact on learning. *Computer Applications in Engineering Education*.

Dietze, B., & Kashin, D. (2016). *Empowering pedagogy for early childhood education*. Pearson

Djamnezhad, D., Koltcheva, N., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., Peixoto, C., Coelho, V., Achten, M., Kolumbán, E., Machado, F., & Hofvander, B. (2021). Social and emotional learning in preschool settings: A systematic map of systematic reviews. *Frontiers in Education*, *6*, 691670.

Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C., & Weissberg, R.P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, *88*(2), 408-416.

Eklund, K., Kilpatrick, K.D., Kilgus, S.P., & Haider, A. (2018). A Systematic Review of State-Level Social-Emotional Learning Standards: Implications for Practice and Research. Sch. *Psychol. Rev., 47,* 316-326. doi:10.17105/SPR-2017.0116.V47-3.

Endedijk, H.M., Cillessen, A.H., Cox, R.F., Bekkering, H., & Hunnius, S. (2015). The role of child characteristics and peer experiences in the development of peer cooperation. *Soc. Dev., 24,* 521-540.

Garon-CarrierG., Mavungu-Blouin, C., Letarte, M.J., Gobeil-Bourdeau, J., & Fitzpatrick, C. (2024). School readiness among vulnerable children: a systematic review of studies using a person-centered approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 37*, 16.

Jones, D.E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. Am. *J. Public Health 105,* 112283–112290. doi:10.2105/AJPH.2015.302630.

Jones, S.M., & Bouffard, S.M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and Commentaries. *Soc. Pol. Rep., 26*(4), 1-33. doi:10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C.J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: *A review of the literature. Prospects, 49(*3), 135-152.

Kong, Y. (2021). The role of experiential learning on students' motivation and classroom engagement. *Frontiers in Psychology*, *12*, 771272.

Laevers, F. (2006). Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to Experiential Education. In *Research Centre for Experiential Education.* Belgium: University of Leuven.

Lei, Z., Ismail, L., Razali, F., & Ghazali, N. (2023). A Literature Review on Cooperative Learning to Improve EFL Students' Learning Motivation. *International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev.*, *8*(6), 49.

Liu, M., Zhao, G., Zhong, Z., Ma, J., & Wang, W. (2024). Theoretical foundations for blended learning. *Handbook of Educational Reform Through Blended Learning*, *1*.

Maleki, M., Chehrzad, M.M., Kazemnezhad Leyli, E., Mardani, A., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in preschool children from teachers' perspectives. *Children, 6*(5), 64.

Mallillin, L.L.D. (2022). Teaching and learning intervention in the educational setting: adapting the teacher theory model. *International Journal of Educational Innovation and Research, 1*(2), 99-121.

McClelland, M.M., Tominey, S.L., Schmitt, S.A., & Duncan, R. (2017). *SEL Interventions in Early Childhood. Future Child. 27*(1), 33–47. doi:10.1353/ foc.2017.0002.

Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2021). Preschool Social-Emotional Competencies Predict School Adjustment in Grade 1. *Early Child. Develop. Care, 191*(2), 159-172. doi:10.1080/ 03004430.2019.1608978.

Riley-Ayers, S., Jung, K., & Quinn, J. (2014). Technical Report: Kindergarten Early Learning Scale. *National Institute for Early Education Research*.

Sakellariou, M, Strati, P, Mitsi, P, Anagnostopoulou, R, Banou M & Papoutsi K. (2024). *Teaching Methods, Strategies and Practices. Contemporary Inclusive Classrooms in Greece.* LAMBERT Academic Publishing ISBN:978-620-7-46628-3.

Sakellariou, M., Mitsi, P., & Strati, P. (2021). *Differentiated Teaching and Learning in Greek preschool and school Education Teachers' views*. LAMBERT Academic Publishing.

Sakellariou, M., Strati, P., & Anagnostopoulou, R. (2019). The role of social skills throughout inclusive education implementation. *East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature, 2*(10), 633-64. doi: 10.36349/EASJEHL.2019.v02i10.22.

Singh, C. K. S., Ong, E. T., Tunku, T. M., Tarsame, S. M. S., & Nor, M. A. (2020). Quality teachers of the 21st century: An overview of theories and practice. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, *13*(1), 1481-1494.

Spencer, S.J., Korosi, A., Layé, S., Shukitt-Hale, B., & Barrientos, R.M. (2017). Food for thought: how nutrition impacts cognition and emotion. NPJ *Science of Food*, *1*(1), 7.

Storli, R., & Beate Hansen Sandseter, E. (2019). Children's play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early

childhood education and care institutions. *International Journal of Play, 8*(1), 65-78. doi: 10.1080/21594937.2019.1580338.

Sulasmi, E., & Akrim, A. (2019). Management construction of inclusion education in primary school. *Kumpulan Makalah, Jurnal Dosen*, *1*(1).

Wiliam, D., & Thompson, M. (2017). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work?. In *The future of assessment* (pp. 53-82). Routledge.

Yates, T., Ostrosky, M.M., Cheatham, G.A., Fettig, A., Shaffer, L., & Santos, R.M. (2008). Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence. *The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning*, 1-19.

Η κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) μέσα από την ψυχοκινητική αδεξιότητα

Σαρρής Δημήτριος

Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τσόδουλος Κυριάκος

Υποψήφιος Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ζάραγκας Χαρίλαος

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Θάνος Θεόδωρος

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπαδημητροπούλου Παναγούλα

Διδάσκουσα ΑΣΠΑΙΤΕ Πάτρας

Περίληψη

Η διερεύνηση της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς και αυτοεκτίμησης ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) μέσα από την ψυχοκινητική αδεξιότητα, εξετάζοντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, είναι μία πρωτογενής, προβλεπτική έρευνα επισκόπησης, με χρήση των σταθμισμένων εργαλείων του Rosenberg για την αυτοεκτίμηση, του Movement Assesment Battery για την ψυχοκινητική αδεξιότητα και του UVA-APE για την κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά. Στην έρευνα συμμετείχαν 153 εκπαιδευτικοί, μέσης ηλικίας 36,5 ετών, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, με μεταπτυχιακό που κατοικούν σε αστικό κέντρο. Πρόκειται κυρίως για εκπαιδευτικούς με έως 10 έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή και έως 15 συνολικά οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Τα υπομελέτη παιδιά με αυτισμό είναι κυρίως αγόρια, 8-14 ετών,

που προτιμούν το ατομικό παιχνίδι, είναι δεξιόχειρες, πραγματοποιούν φυσική δραστηριότητα εντός και εκτός σχολείου, έχουν φυσιολογικό βάρος και ασκούνται για περισσότερο από 15 λεπτά 1-2 φορές την εβδομάδα. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε στάθμη σημαντικότητας 5% χρησιμοποιώντας διμεταβλητούς μη παραμετρικούς ελέγχους και πολυμεταβλητά μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δειγματοληψίας κατά συστάδες σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής από τον Μάιο του 2023 έως τον Φεβρουάριο του 2024. Η έρευνα έλαβε δεοντολογική έγκριση από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στις 24/4/2023.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχοκινητική αδεξιότητα, Αυτοεκτίμηση, Κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά, Παιδιά με αυτισμό, Εκπαιδευτικοί

Abstract

The current study aims to investigate the social-emotional behavior and self-esteem of individuals with autism spectrum disorder (ASD) through psychomotor difficulties, by examining the perceptions of educators working in special education schools, is a primary, predictive review study conducted using the Rosenberg weighted instruments for self-esteem, the Movement Assesment Battery for psychomotor difficulties and the UVA-APE for socio-emotional behaviour. A total of 153 teachers, the majority of whom were female,with a postgraduate degree and a mean age of 36.5 years, residing in an urban center, participated in the study. They were mainly teachers with up to 10 years of service in special education and up to 15 years overall , who work in special education schools. The under study children with autism are mainly boys, 8-14 years old, who prefer individual play, are right-handed, perform physical activity in and out of school, have normal weight and exercise for more than 15 minutes once or twice a week. Data analysis was performed at 5% significance level using bivariate nonparametric tests and multivariate linear regression models. Data collection was conducted through cluster sampling in special education schools from May 2023 to February 2024. The study received ethical approval from the University of Ioannina on 24/4/2023.

Key words: Psychomotor difficulties, Self-esteem, Social-emotional behaviour, Children with autism, Educators.

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από επίμονες προκλήσεις στην κοινωνική επικοινωνία και περιορισμένα ή επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αυτών (Blake et al., 2003; Corbett et al., 2014; Nathalie, 2011; Vogan et al., 2018). Η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείμματα στις κινητικές δεξιότητες (Courchesne et al., 2011), στην οπτική αναγνώριση της κίνησης (Blake et al., 2003) και στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους (Diamond et al., 1998), τα οποία επηρεάζουν τα κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά τους αποτελέσματα (Nathalie, 2011; Vogan et al., 2018). Τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να εμφανίζουν αυξημένες διερευνητικές, παράλληλες και συνεργατικές συμπεριφορές (Bentenuto, De Falco & Venuti, 2016). Αντίθετα, όσοι βιώνουν μεγαλύτερη σοβαρότητα συμπτωμάτων, μειωμένο κοινωνικό ενδιαφέρον και περισσότερα προβλήματα

συμπεριφοράς γενικά επιδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα προσαρμοστικότητας (Franchini et al., 2018). Επιπλέον, έρευνα που διεξήχθη από τους Andersen et al. (2017) αποκάλυψε ότι η σοβαρότητα των αυτιστικών συμπτωμάτων και οι δυσκολίες προσοχής ήταν προγνωστικοί παράγοντες συναισθηματικών και συμπεριφορικών προκλήσεων σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε διάστημα δύο ετών.

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ στη συνεργατική συμπεριφορά είναι εμφανείς στην ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των άλλων, με τη διατήρηση της προσοχής να αποτελεί πρόκληση (Mundy, Sullivan, & Mastergeorg, 2009), γεγονός που μειώνει την ποιότητα των σχέσεων τους με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους τους (O'Haire et al., 2013). Επιπλέον, σε παιδιά με ΔΑΦ, η ενασχόλησή τους με το περιβάλλον συνδέεται με τις κινητικές δεξιότητες. Εκείνα με υψηλότερη λειτουργικότητα δείχνουν καλύτερο κινητικό συντονισμό, βελτιώνοντας στη συνέχεια τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Gowen & Hamilton, 2012). Οι Hirata et al. (2015) ανακάλυψαν επίσης ότι ο βαθμός των κοινωνικών δυσλειτουργιών επηρεαζόταν από τις κινητικές ικανότητες των παιδιών με ΔΑΦ.

Μελέτες υπογραμμίζουν ότι η συμμετοχή σε σωματική δραστηριότητα μπορεί να οδηγήσει σε ευεργετικές αλλαγές για τα παιδιά με ΔΑΦ, καθιστώντας τα λιγότερο επιρρεπή στην εμφάνιση στερεότυπων συμπεριφορών. Ως αποτέλεσμα, μια τέτοια δέσμευση προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες και βελτιώνει τον κινητικό συντονισμό τους (Dadds et al., 1988; Elliott, Dobbin Rose & Soper 1994; Kern, Koegel & Dunlap, 1984; Rosenthal-Malek & Mitchell, 1997). Καθώς ο επιπολασμός του αυτισμού συνεχίζει να αυξάνεται, η κατανόηση των πολύπλευρων παραγόντων που συμβάλλουν στις κοινωνικο-συναισθηματικές συμπεριφορές των παιδιών με ΔΑΦ γίνεται όλο και πιο κρίσιμη τόσο για τους ερευνητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες υγείας (Manzi et al., 2020).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά παιδιών με αυτισμό διερευνώντας την επίδραση της ψυχοκινητικής αδεξιότητας, εξετάζοντας παράλληλα τον ρυθμιστικό ρόλο της λειτουργικότητας αυτισμού. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1) Ποιοι παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά του παιδιού με αυτισμό επιδρούν στην κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά του;

2) Ποια είναι η επίδραση της ψυχοκινητικής αδεξιότητας στην κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά παιδιών με αυτισμό;

3) Η λειτουργικότητα αυτισμού αποτελεί ρυθμιστή (moderator) στην σχέση μεταξύ ψυχοκινητικής αδεξιότητας και κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς παιδιών με αυτισμό;

Η σημασία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για την καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό, λαμβάνοντας υπόψη και τα κινητικά τους χαρακτηριστικά. Μέσα από τη διερεύνηση της επίδρασης της ψυχοκινητικής αδεξιότητας, η έρευνα παρέχει πληροφορίες χρήσιμες για την ανάπτυξη πιο στοχευμένων παρεμβάσεων, που θα λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές σε ψυχοκινητικές δεξιότητες και κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργία των παιδιών με ΔΑΦ. Η βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών αυτών μπορεί να βοηθήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους

επαγγελματίες υγείας να σχεδιάσουν αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές παρεμβάσεις.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά διερευνάται η λειτουργικότητα του αυτισμού ως ρυθμιστικός παράγοντας (moderator) στη σχέση μεταξύ ψυχοκινητικής αδεξιότητας και κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ. Αν και έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες που εστιάζουν στην ψυχοκινητική ανάπτυξη ή στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό (Andersen et al., 2017; Bentenuto, De Falco & Venuti, 2016; Γκατζόγια, 2018; Dadds et al., 1988; Downs & Smith, 2004; Franchini et al., 2018; Gowen & Hamilton, 2012; Hirata et al., 2015; Kern, Koegel & Dunlap, 1984; Mundy, Sullivan, & Mastergeorge, 2009; O'Haire et al., 2013) καμία μέχρι τώρα δεν έχει ερευνήσει τη συγκεκριμένη αλληλεπίδραση με τον τρόπο που προσεγγίζεται σε αυτή την έρευνα. Η καινοτομία αυτή προσφέρει νέες προοπτικές κατανόησης της πολυπλοκότητας του αυτισμού, καθώς λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές στη λειτουργικότητα των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των κινητικών και συναισθηματικών τους δυνατοτήτων. Έτσι, η παρούσα μελέτη ανοίγει το δρόμο για νέες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις στην υποστήριξη των παιδιών με αυτισμό.

Μεθοδολογία

Σχεδιασμός έρευνας

Πραγματοποιήθηκε μία πρωτογενής, συσχετιστική, ποσοτική, συγχρονική έρευνα, με χρήση των σταθμισμένων εργαλείων. Η ποσοτική έρευνα επιλέχτηκε καθώς οι υπομελέτη μεταβλητές μπορούν να θεωρηθούν μετρήσιμες (DeVellis, 2016). Συγκεκριμένα η ψυχοκινητική αδεξιότητα με το εργαλείο Movement Assesment Battery (Henderson & Sugden, 1992) και η κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά μέσω του UVA-APE (Sherrill, 2004). Η πρωτογενής συγχρονική έρευνα είναι χρήσιμη καθώς δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να εκτιμήσει άμεσα τις απόψεις των συμμετεχόντων σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται για να διερευνήσει αλληλοεπιδράσεις μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών, χρησιμοποιώντας στατιστικές τεχνικές σε αριθμητικά δεδομένα (Muijs, 2011). Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά και η ανεξάρτητη η ψυχοκινητική αδεξιότητα και τα χαρακτηριστικά του παιδιού με αυτισμό. Επιπλέον, εξετάστηκε ο ρυθμιστικός ρόλος (Hayes, 2022) της λειτουργικότητας αυτισμού στην σχέση μεταξύ ψυχοκινητικής αδεξιότητας και κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων περιλαμβάνει τις παρακάτω 5 ενότητες. Η αξιοπιστία των κλιμάκων ελέγχθηκε με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach Alpha (Γαλάνης, 2013).

Α) Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία εκπαιδευτικού: Χρησιμοποιήθηκαν 4 ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και την περιοχή

κατοικίας και 5 ερωτήσεις σχετικά με, το σχολείο, τον κλάδο και το γεωγραφικό διαμέρισμα εργασίας, τα χρόνια προϋπηρεσίας και ενασχόλησης με την ειδική αγωγή.

Β) Στοιχεία παιδιού: Χρησιμοποιήθηκαν 10 ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία παιδιού, τον τύπο αυτισμού, την ύπαρξη φυσικής δραστηριότητας εντός και εκτός σχολείου, το είδος παιχνιδιού που προτιμάνε τα παιδιά, τον ΔΜΣ του παιδιού και την εβδομαδιαία συχνότητα ήπιας, μέτριας και έντονης άσκησης.

Γ) Ψυχοκινητική αδεξιότητα: Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Movement Assesment Battery (Henderson & Sugden, 1992) το οποίο περιλαμβάνει 48 ερωτήσεις κλίμακας Likert 0-3 (0=Καθόλου, 1=Σχεδόν, 2=Αρκετά καλά, 3=Πολύ καλά) και αποτελεί το πιο έγκυρο και αξιόπιστο όργανο μέτρησης κινητικών δυσκολιών (Crawford, Wilson & Dewey, 2001; Chow & Henderson, 2003). Το MAB εμφανίζει την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, δηλαδή την ύπαρξη διακριτών παραγόντων στο εργαλείο. Η απόδειξη της ύπαρξης των παραγόντων έγκειται στην Παραγοντική ανάλυση η οποία επιβεβαιώθηκε από την Γκατζόγια (2018) στην ελληνική γλώσσα.

1) Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό: Περιλαμβάνει δραστηριότητες χαμηλής δυσκολίας (ερωτήσεις 1-12) όπου το παιδί είναι ακίνητο και το περιβάλλον σταθερό όπως π.χ. «*Μπορεί να βάλει μόνος/η τα ρούχα του/της*» και «*Αλλαγή σελίδων του βιβλίου και σωστό κράτημα μιας κόλλας Α4*». Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν άριστη (*α=0,922*).

2) Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό: Περιλαμβάνει δραστηριότητες μέτριας δυσκολίας (ερωτήσεις 13-24) όπου το παιδί κινείται και το περιβάλλον είναι σταθερό όπως π.χ. «*Αναπήδημα σε κάθε πόδι*» και «*Κίνηση με άνεση ανάμεσα σε εμπόδια*». Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν άριστη (*α=0,919*).

3) Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει: Περιλαμβάνει δραστηριότητες μέτριας προς υψηλής δυσκολίας (ερωτήσεις 25-36) όπου το παιδί είναι ακίνητο και το περιβάλλον μεταβαλλόμενο όπως π.χ. «*Σταμάτημα αντικειμένων που βρίσκονται σε κίνηση πριν αυτά φτάσουν στον προορισμό τους*» και «*Σωστό κύλισμα της μπάλας, ώστε το παιδί που βρίσκεται σε κίνηση να μπορέσει να την πιάσει*». Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν άριστη (*α=0,908*).

4) Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει: Περιλαμβάνει δραστηριότητες υψηλής δυσκολίας (ερωτήσεις 26-38) όπου το παιδί κινείται και το περιβάλλον είναι μεταβαλλόμενο όπως π.χ. «*Τρέξιμο για να πιάσει μια μπάλα*» και «*Τρέξιμο για να κλωτσήσει μια μπάλα*». Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν άριστη (*α=0,906*).

Δ) Κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά: Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο UVA-APE (Sherrill, 2004), το οποίο περιλαμβάνει 35 ερωτήσεις κλίμακας Likert 1-4 (1=Σπάνια ή ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Τις περισσότερες φορές, 4=Πάντα) που μελετούν την συμπεριφορά παιδιού που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού. Η εγκυρότητα του εργαλείου έγκειται στην παραγοντική εγκυρότητα η οποία αποδείχτηκε από τους κατασκευαστές (Sherrill, 2004) και στην Ελλάδα από την Γκατζόγια (2018). Το εργαλείο περιλαμβάνει τους ακόλουθους 5 παράγοντες κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς (Horvat, Block & Kelly, 2007):

1) Αυτιστική συμπεριφορά: 8 ερωτήσεις (1,2,5-10) π.χ. «*Κινείται χωρίς λόγο από εδώ και από εκεί*». Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν υψηλή (*α=0,819*).

2) Ανιχνευτική συμπεριφορά: 6 ερωτήσεις (3,4,11-14) π.χ. «*Εξερευνεί αντικείμενα*». Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν αποδεκτή (*α=0,697*).

3) Παράλληλη συμπεριφορά: 5 ερωτήσεις, εκ των οποίων 3 που αφορούν την ύπαρξη παράλληλης συμπεριφοράς (15,16,18) όπως π.χ. «*Παιχνίδι μαζί με συνομηλίκους.*» και 2 (17,19) που αφορούν την απουσία παράλληλης συμπεριφοράς όπως π.χ. «*Δεν δίνει τα παιχνίδια του και παίζει μόνο του*» οι οποίες αντιστρέφονται κατά τον σχηματισμό του παράγοντα (1↔4, 2↔3). Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν αποδεκτή (*α=0,652*).

4) Συντροφική συμπεριφορά: 8 ερωτήσεις (20-27) π.χ. «*Θέλει να μοιραστεί τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά.*». Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν άριστη (*α=0,902*).

5) Συνεργατική συμπεριφορά: 8 ερωτήσεις (28-35) π.χ. «*Αναγνωρίζει τους όρους που χρησιμοποιούνται για να παιχτεί ένα παιχνίδι.*» Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν άριστη (*α=0,913)*.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 152 εκπαιδευτικοί, μέσης ηλικίας *36,5* ετών, στην πλειοψηφία τους γυναίκες (*90,13%, N=137*), κάτοχοι μεταπτυχιακού (*69,54%, N=105*), οι οποίοι διαμένουν σε αστικό κέντρο (*63,33%, N=95*). Οι περισσότεροι είναι του κλάδου ΕΑΕ (*67,97%, N=104*), έχουν έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας (*86,93%, N=133*) και έως 10 χρόνια ενασχόλησης με την ειδική αγωγή (*79,74%, N=122*) ενώ οι μισοί περίπου διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία (*56,86%, N=87*) και στην Ήπειρο (*52,70%, N=78*) ***(Πίνακας 1).***

Πίνακας 1: Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Κατηγορική μεταβλητή	**Κατηγορία**	**N**	**%**
Φύλο	Άνδρας	15	9,87
	Γυναίκα	137	90,13
Μορφωτικό Επίπεδο	ΑΕΙ/ΤΕΙ	36	23,84
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	3	1,99
	Μεταπτυχιακό	105	69,54
	Διδακτορικό	7	4,64
Περιοχή κατοικίας	Μητροπολιτικό κέντρο	12	8,00
	Αστικό κέντρο	95	63,33
	Κωμόπολη	27	18,00
	Αγροτική περιοχή	13	8,67
	Νησί	3	2,00
Κλάδος ΕΑΕ	Όχι Ναι	49 104	32,03 67,97
Σχολείο εργασίας	Νηπιαγωγείο Δημοτικό Γυμνάσιο/Λύκειο ΣΜΕΑΕ Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ/ΚΕΔΑΣΥ	15 87 2 27 16 6	9,80 56,86 1,31 17,65 10,46 3,92

Γεωγραφικό διαμέρισμα εργασίας	Ήπειρος Μακεδονία Στερεά Ελλάδα/Πελοπόννησος Νησιά Ιονίου/Αιγαίου Κρήτη	78 29 19 15 7	52,70 19,59 12,84 10,14 4,73
Χρόνια προϋπηρεσίας	0-5 έτη 6-10 έτη 11-15 έτη 16-20 έτη 21-25 έτη 26+	62 36 35 7 8 5	40,52 23,53 22,88 4,58 5,23 3,27
Χρόνια ενασχόλησης με την ειδική αγωγή	0-5 έτη 6-10 έτη 11-15 έτη 16-20 έτη 21-25 έτη 26+	87 35 21 5 3 2	56,86 22,88 13,73 3,27 1,96 1,31
Ποσοτική μεταβλητή	**Ελάχιστη-Μέγιστη**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Ηλικία	21-59	36,56	8,67

Αναφορικά με τα στοιχεία του παιδιού με αυτισμό, *65* (*42,48%*) είναι μέτριας λειτουργικότητας, *50* (*32,68%*) υψηλής και *38* (*24,84%*) χαμηλής. Τα περισσότερα παιδιά είναι αγόρια (*73,86%, N=113*), ηλικίας 8-14 ετών (*60,13%, N=92*), προτιμούν το ατομικό παιχνίδι (*79,08%, N=121*), έχουν φυσιολογικό ΔΜΣ (*63,40%, N=97*), πραγματοποιούν φυσική δραστηριότητας εντός (*91,50%, N=140*) και εκτός (*69,28%, N=106*) σχολείου καθώς και έντονη (*81,70%, N=125*), μέτρια (*71,83%, N=102*) και ήπια (*63,40%, N=97*) άσκηση 1-2 φορές/εβδομάδα για περισσότερο από 15 λεπτά ***(Πίνακας 2).***

Πίνακας 2: Στοιχεία παιδιού στο φάσμα του αυτισμού

Στοιχεία	**Κατηγορία**	**N**	**%**
Φύλο	Άρρεν	113	73,86
	Θήλυ	40	26,14
Ηλικία	3-7	36	23,53
	8-14	92	60,13
	15-18	16	10,46
	19-22	7	4,58
	22+	2	1,31
Λειτουργικότητα αυτισμού	Χαμηλή	38	24,84
	Μέτρια	65	42,48
	Υψηλή	50	32,68
Φυσική δραστηριότητα εντός σχολείου	Όχι	13	8,50
	Ναι	140	91,50
Φυσική δραστηριότητα εκτός σχολείου	Όχι	47	30,72

	Ναι	106	69,28
Προτίμηση σε παιχνίδι	Ατομικό	121	79,08
	Ομαδικό	32	20,92
ΔΜΣ	Λιποβαρής	22	14,38
	Φυσιολογικός	97	63,40
	Υπέρβαρος	32	20,92
	Παχύσαρκος	2	1,31
Έντονη άσκηση για περισσότερο από 15 λεπτά	1-2 φορές/εβδομάδα	125	81,70
	3-4 φορές/εβδομάδα	22	14,38
	>4φορές/εβδομάδα	6	3,92
Μέτρια άσκηση για περισσότερο από 15 λεπτά	1-2 φορές/εβδομάδα	102	71,83
	3-4 φορές/εβδομάδα	34	23,94
	>4φορές/εβδομάδα	6	4,23
Ήπια άσκηση για περισσότερο από 15 λεπτά	1-2 φορές/εβδομάδα	97	63,40
	3-4 φορές/εβδομάδα	37	24,18
	>4φορές/εβδομάδα	19	12,42

Διαδικασία συλλογής δεδομένων και ηθική δεοντολογία

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ξεκίνησε κατόπιν έγκρισης της παρούσας ερευνητικής πρότασης από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στις 24 Απριλίου του 2023. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δειγματοληψίας κατά συστάδες, ανάλογα το είδος της σχολικής μονάδας (Creswell, 2014), σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής από τον Μάιο του 2023 έως τον Φεβρουάριο του 2024. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσεγγίστηκαν διαδικτυακά από τον ερευνητή και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μέσω της εφαρμογής google forms. Ο ερευνητής έλαβε πληροφορίες για τα προσωπικά e-mails των εκπαιδευτικών από τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και ότι η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια Διδακτορικής Διατριβής. Επιπλέον, ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα θα είναι ανώνυμη και εθελοντική, ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και ότι θα διαγραφούν μετά την δημοσίευση των αποτελεσμάτων. Ακόμη, ενημερώθηκαν ότι έχουν το δικαίωμα να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν, χωρίς να αιτιολογήσουν τον λόγο. Τέλος, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα έγινε με την γραπτή τους συγκατάθεση (BPS, 2014).

Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Το λογισμικό IBM SPSS 26 χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση δεδομένων σε σημαντικότητα 5%. Οι κατανομές των παραγόντων ελέγχθηκαν για ύπαρξη κανονικής κατανομής μέσω του Kolmogorov Smirnov test. Τα επίπεδα των

παραγόντων της ψυχοκινητικής αδεξιότητας συγκρίθηκαν μεταξύ τους με χρήση του ελέγχου Repeated Measures ANOVA, ενώ για σύγκριση των επιπέδων των παραγόντων της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Friedman. Η σχέση της ψυχοκινητικής αδεξιότητας με την κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά διερευνήθηκε μέσω του συντελεστή συσχέτισης Spearman. Για σύγκριση μέσων όρων των παραγόντων της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς μεταξύ 2 ανεξάρτητων δειγμάτων που ορίζονται από τα στοιχεία των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney ενώ για 3 και περισσότερα ανεξάρτητα δείγματα η μη παραμετρική δοκιμασία Kruskal Wallis. Οι προβλεπτικοί παράγοντες της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς διερευνήθηκαν με μοντέλα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Field, 2017). Το μοντέλο 1 του Hayes, χρησιμοποιήθηκε για να μελετηθεί αν η λειτουργικότητα αυτισμού αποτελεί ρυθμιστή στην σχέση μεταξύ ψυχοκινητικής αδεξιότητας και κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς (Hayes, 2022).

Αποτελέσματα

Η ύπαρξη κανονικής κατανομής επιβεβαιώθηκε για τους παράγοντες της ψυχοκινητικής αδεξιότητας (*p≥0,074*) και απορρίφθηκε για τους παράγοντες της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς (*p≤0,032*) ***(Πίνακας 3).***

Πίνακας 3: Έλεγχος κανονικότητας

Παράγοντες	D (153)	p-value
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό	0,066	0,097
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό	0,058	,200*
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει	0,050	,200*
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει	0,069	0,074
Αυτιστική συμπεριφορά	0,085	**0,008**
Ανιχνευτική συμπεριφορά	0,115	**<0,001**
Παράλληλη συμπεριφορά	0,106	**<0,001**
Συντροφική συμπεριφορά	0,121	**<0,001**
Συνεργατική συμπεριφορά	0,118	**<0,001**
Αυτοεκτίμηση	0,076	**0,032**

**Κατώτατο όριο*

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παραγόντων της ψυχοκινητικής αδεξιότητας (*F (3,150)=20,689, p<0,001*). Χαμηλότερα επίπεδα ψυχοκινητικής αδεξιότητας παρατηρήθηκαν στον παράγοντα «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό» (*M.O.=1,29*) σε σύγκριση με τους παράγοντες «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό» (*M.O.=1,42, p=0,002*), «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει» (*M.O.=1,62, p<0,001*) και «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει» (*M.O.= 1,47, p<0,001*). Επίσης, υψηλότερα βαθμολογήθηκε ο παράγοντας «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει» (*M.O.=1,62*) σε σύγκριση με τους παράγοντες «Παιδί

Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό» (*M.O.=1,42, p<0,001*) και «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει» (*M.O.= 1,47, p<0,001*) ***(Πίνακας 4).***

Πίνακας 4: Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων

Παράγοντες	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Στατιστικό**	**p-value**
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό	1,29	0,64	F (3,150) =20,689	**<0,001**
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό	1,42	0,60		
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει	1,62	0,58		
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει	1,47	0,61		
Αυτιστική συμπεριφορά	2,39	0,59	$X^2(4)$ =91,361	**<0,001**
Ανιχνευτική συμπεριφορά	2,74	0,52		
Παράλληλη συμπεριφορά	2,45	0,64		
Συντροφική συμπεριφορά	2,20	0,74		
Συνεργατική συμπεριφορά	2,39	0,75		

Σημαντικές στατιστικές διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των παραγόντων της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς ($X^2(4)$ *=91,361, p<0,001*). Η «Συντροφική συμπεριφορά» (*M.O.=2,20*) βαθμολογήθηκε χαμηλότερα σε σύγκριση με την «Αυτιστική συμπεριφορά» (*M.O.=2,39, p<0,001*), την «Συνεργατική συμπεριφορά» (*M.O.=2,39, p<0,001*), την «Παράλληλη συμπεριφορά» (*M.O.=2,45, p<0,001*) και την «Ανιχνευτική συμπεριφορά» (*M.O.=2,74, p<0,001*). Επιπλέον, η «Ανιχνευτική συμπεριφορά» βαθμολογήθηκε υψηλότερα σε σύγκριση με την «Παράλληλη συμπεριφορά» (*M.O.=2,45, p<0,001*), την «Αυτιστική συμπεριφορά» (*M.O.=2,39, p<0,001*) και την «Συνεργατική συμπεριφορά» (*M.O.=2,39, p<0,001*) ***(Πίνακας 4).***

«Αυτιστική συμπεριφορά» συσχετίστηκε θετικά με τους παράγοντες της ψυχοκινητικής αδεξιότητας «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό» (*rho (153) =0,322, p<0,001*), «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (153) =0,240, p=0,003*), «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (153) =0,296, p<0,001*), αρνητικά με την λειτουργικότητα αυτισμού (*rho (153) = -0,321, p<0,001*) και χαμηλότερες τιμές παρατηρήθηκαν στα παιδιά που πραγματοποιούν φυσική δραστηριότητα εντός σχολείου (*M.O.=2,35*) σε σύγκριση με τα παιδιά τα οποία δεν πραγματοποιούν (*M.O.=2,76, Z= -2,591, p=0,010*), που προτιμούν ομαδικό παιχνίδι (*M.O.=2,14*) σε σύγκριση με τα παιδιά τα οποία προτιμούν το ατομικό (*M.O.=2,45, Z=-2,563, p=0,010*) και στα παιδιά που είναι λιποβαρή ή έχουν φυσιολογικό ΔΜΣ (*M.O.=2,32*) σε σύγκριση με τα παιδιά που είναι υπέρβαρα η παχύσαρκα (*M.O.=2,63, Z=-2,355, p=0,018*) ***(Πίνακας 5).*** Προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχτηκαν η φυσική δραστηριότητα εντός σχολείου (*beta=-0,157, p<0,05*) και ο υπέρβαρος/παχύσαρκος (*beta=0,187, p<0,05*). ***(Πίνακας 10).***

Πίνακας 5: Στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στην «Αυτιστική συμπεριφορά»

Μεταβλητή	Κατηγορία	Μ.Ο.	Τ.Α.	Στατιστικό	p-value
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό	-	-	-	rho (153) =0,322	**<0,001**
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει	-	-	-	rho (153) =0,240	**0,003**
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει	-	-	-	rho (153) =0,296	**<0,001**
Λειτουργικότητα αυτισμού	Χαμηλή Μέτρια Υψηλή	2,67 2,40 2,16	0,59 0,52 0,58	rho (153) = -0,321	**<0,001**
Φυσική δραστηριότητα εντός σχολείου	Όχι Ναι	2,76 2,35	0,56 0,58	Z= -2,591	**0,010**
Προτίμηση σε παιχνίδι	Ατομικό Ομαδικό	2,45 2,14	0,54 0,70	Z= -2,563	**0,010**
ΔΜΣ	Λιποβαρής-Φυσιολογικός Υπέρβαρος/Παχύσαρκος	2,32 2,63	0,57 0,59	Z= -2,355	**0,018**

Η «Ανιχνευτική συμπεριφορά» συσχετίστηκε αρνητικά με τους παράγοντες της ψυχοκινητικής αδεξιότητας «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό» (*rho (153) = -0,440, p<0,001*), «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό» (*rho (153) = -0,380, p<0,001*), «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (153) = -0,254, p=0,002*), «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (153) = -0,359, p<0,001*) και θετικά με την λειτουργικότητα αυτισμού (*rho (153) =0,241, p=0,003*) και με την μέτρια άσκηση για περισσότερο από 15 λεπτά (*rho (142)=0,210, p=0,012*) ***(Πίνακας 6).*** Ο παράγοντας «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό» αναδείχτηκε ως προβλεπτικός (*beta=-0,269, p<0,05*). ***(Πίνακας 10).***

Πίνακας 6: Στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στην «Ανιχνευτική συμπεριφορά»

Μεταβλητή	Κατηγορία	Μ.Ο.	Τ.Α.	Στατιστικό	p-value
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό	-	-	-	rho (153) = -0,440	**<0,001**
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό	-	-	-	rho (153) = -0,380	**<0,001**
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει	-	-	-	rho (153) = -0,254	**0,002**
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει	-	-	-	rho (153) = -0,359	**<0,001**
Λειτουργικότητα αυτισμού	Χαμηλή Μέτρια Υψηλή	2,54 2,77 2,87	0,60 0,43 0,52	rho (153) = 0,241	**0,003**
Μέτρια άσκηση για περισσότερο από 15 λεπτά	1-2 φορές/εβδομάδα 3-4 φορές/εβδομάδα >4φορές/εβδομάδα	2,67 2,95 2,83	0,55 0,36 0,47	rho (142) = 0,210	**0,012**

Η «Παράλληλη συμπεριφορά» συσχετίστηκε αρνητικά με τους παράγοντες της ψυχοκινητικής αδεξιότητας «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό» (*rho (153) = -0,333, p<0,001*), «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό» (*rho (153) = -0,325,*

p<0,001), «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (153) = -0,342, p<0,001*), «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (153) = -0,400, p<0,001*) και θετικά με την λειτουργικότητα αυτισμού (*rho (153) =0,269, p=0,001*) και με την έντονη άσκηση για περισσότερο από 15 λεπτά (*rho (153)=0,169, p=0,037*) και υψηλότερες τιμές παρατηρήθηκαν στα παιδιά που προτιμούν ομαδικό παιχνίδι (*M.O.=2,90*) σε σύγκριση με τα παιδιά τα οποία προτιμούν το ατομικό (*M.O.=2,34, Z=-4,624, p<0,001*) ***(Πίνακας 7).*** Προβλεπτικός παράγοντας αναδείχτηκε το «Ομαδικό παιχνίδι» (*beta=0,225, p<0,001*). ***(Πίνακας 10).***

Πίνακας 7: Στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στην «Παράλληλη συμπεριφορά»

Μεταβλητή	Κατηγορία	Μ.Ο.	Τ.Α.	Στατιστικό	p-value
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό	-	-	-	rho (153) = -0,333	**<0,001**
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό	-	-	-	rho (153) = -0,325	**<0,001**
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει	-	-	-	rho (153) = -0,342	**<0,001**
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει	-	-	-	rho (153) = -0,400	**<0,001**
Λειτουργικότητα αυτισμού	Χαμηλή Μέτρια Υψηλή	2,13 2,50 2,64	0,67 0,50 0,70	rho (153) = 0,269	**0,001**
Προτίμηση σε παιχνίδι	Ατομικό Ομαδικό	2,34 2,90	0,62 0,52	Z= -4,624	**<0,001**
Έντονη άσκηση για περισσότερο από 15 λεπτά	1-2 φορές/εβδομάδα 3-4 φορές/εβδομάδα >4φορές/εβδομάδα	2,40 2,65 2,77	0,63 0,72 0,41	rho (153) = 0,169	**0,037**

Η «Συντροφική συμπεριφορά» συσχετίστηκε αρνητικά με τους παράγοντες της ψυχοκινητικής αδεξιότητας «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό» (*rho (153) = -0,372, p<0,001*), «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό» (*rho (153) = -0,357, p<0,001*), «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (153) = -0,463, p<0,001*), «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (153) = -0,538, p<0,001*) και θετικά με την λειτουργικότητα αυτισμού (*rho (153) =0,293, p=0,001*) και με την έντονη άσκηση για περισσότερο από 15 λεπτά (*rho (153)=0,185, p=0,022*) και υψηλότερες τιμές παρατηρήθηκαν στα παιδιά που προτιμούν ομαδικό παιχνίδι (*M.O.=2,86*) σε σύγκριση με τα παιδιά τα οποία προτιμούν το ατομικό (*M.O.=2,02, Z=-5,434, p<0,001*) ***(Πίνακας 8).*** Προβλεπτικός αναδείχτηκε ο παράγοντας «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον» (*beta=-0,333, p<0,05*) και το «Ομαδικό παιχνίδι» (*beta=0,294, p<0,001*). ***(Πίνακας 10).***

Πίνακας 8: Στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στην «Συντροφική συμπεριφορά»

Μεταβλητή	Κατηγορία	Μ.Ο.	Τ.Α.	Στατιστικό	p-value
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό	-	-	-	rho (153) = -0,372	**<0,001**
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό	-	-	-	rho (153) = -0,357	**<0,001**
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει	-	-	-	rho (153) = -0,463	**<0,001**
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει	-	-	-	rho (153) = -0,538	**<0,001**

Λειτουργικότητα αυτισμού	Χαμηλή Μέτρια Υψηλή	1,91 2,20 2,42	0,85 0,66 0,68	rho (153) = 0,293	**0,001**
Προτίμηση σε παιχνίδι	Ατομικό Ομαδικό	2,02 2,86	0,66 0,67	Z= -5,434	**<0,001**
Έντονη άσκηση για περισσότερο από 15 λεπτά	1-2 φορές/εβδομάδα 3-4 φορές/εβδομάδα >4φορές/εβδομάδα	2,13 2,38 2,92	0,70 0,91 0,46	rho (153) = 0,185	**0,022**

Η «Συνεργατική συμπεριφορά» συσχετίστηκε αρνητικά με τους παράγοντες της ψυχοκινητικής αδεξιότητας «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό» (*rho (153) = -0,493, p<0,001*), «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό» (*rho (153) = -0,492, p<0,001*), «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (153) = -0,522, p<0,001*), «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (153) = -0,570, p<0,001*) και θετικά με την λειτουργικότητα αυτισμού (*rho (153) =0,335, p=0,001*) και με την έντονη άσκηση για περισσότερο από 15 λεπτά (*rho (153)=0,198, p=0,014*) και υψηλότερες τιμές παρατηρήθηκαν στα παιδιά που προτιμούν ομαδικό παιχνίδι (*M.O.=2,97*) σε σύγκριση με τα παιδιά τα οποία προτιμούν το ατομικό (*M.O.=2,24, Z=-4,607, p<0,001*) ***(Πίνακας 9).*** Προβλεπτικός παράγοντας αναδείχτηκε το «Ομαδικό παιχνίδι» (*beta=0,217, p<0,01*). ***(Πίνακας 10).***

Πίνακας 9: Στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στην «Συνεργατική συμπεριφορά»

Μεταβλητή	**Κατηγορία**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Στατιστικό**	**p-value**
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό	-	-	-	rho (153) = -0,493	**<0,001**
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό	-	-	-	rho (153) = -0,492	**<0,001**
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει	-	-	-	rho (153) = -0,522	**<0,001**
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει	-	-	-	rho (153) = -0,570	**<0,001**
Λειτουργικότητα αυτισμού	Χαμηλή Μέτρια Υψηλή	2,11 2,31 2,72	0,79 0,67 0,72	rho (153) = 0,335	**0,001**
Προτίμηση σε παιχνίδι	Ατομικό Ομαδικό	2,24 2,97	0,68 0,75	Z= -4,607	**<0,001**
Έντονη άσκηση για περισσότερο από 15 λεπτά	1-2 φορές/εβδομάδα 3-4 φορές/εβδομάδα >4φορές/εβδομάδα	2,33 2,63 2,92	0,74 0,77 0,65	rho (153) = 0,198	**0,014**

Πίνακας 10: Μοντέλα Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

Παράγοντες	**1.Αυτιστική**	**2.Ανιχνευτική**	**3.Παράλληλη**	**4.Συντροφική**	**5. Συνεργατική**
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό	0,119	-0,269*	-0,128	-0,064	-0,134
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό	-	-0,213	0,097	0,137	-0,029
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει	0,050	0,324	0,035	-0,125	-0,190
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει	0,086	-0,203	-0,280	-0,333*	-0,168
Λειτουργικότητα αυτισμού	-0,132	0,055	0,128	0,051	0,072

Φυσική δραστηριότητα εντός σχολείου	-0,157*	-	-	-	-
Ομαδικό παιχνίδι	-0,101	-	0,225**	0,294***	0,217**
Υπέρβαρος/Παχύσαρκος	0,187*	-	-	-	-
Μέτρια άσκηση	-	0,133	-	-	-
Έντονη άσκηση	-	-	0,090	0,124	0,094

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001
1: F (7,145) =5,887, p<0,001, R^2=22,1%
2: F (6,135) =6.703, p<0,001, R^2=23%
3: F (7,145) =7.047, p<0,001, R^2=25,4%
4: F (7,145) =12,755, p<0,001, R^2=38,1%
5: F (7,145) =13,933, p<0,001, R^2=40,2%

Η «Λειτουργικότητα αυτισμού» αποτέλεσε ρυθμιστή στις σχέσεις μεταξύ της «Αυτιστικής συμπεριφοράς» με τους παράγοντες «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει» (*p=0,044*) και «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει» (*p=0,022*).**(*Πίνακας 11*).**

Πίνακας 11: **Ρυθμιστικός ρόλος της Λειτουργικότητας Αυτισμού στην σχέση μεταξύ ψυχοκινητικής αδεξιότητας και κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς**

Αλληλεπίδραση	Αυτιστική	Ανιχνευτική	Παράλληλη	Συντροφική	Συνεργατική
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό Χ Λειτουργικότητα	P=0,282	P=0,455	P=0,601	P=0,243	P=0,660
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό Χ Λειτουργικότητα	P=0,139	**P=0,029**	P=0,846	P=0,075	P=0,606
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει Χ Λειτουργικότητα	**P=0,044**	**P=0,017**	P=0,456	**P=0,018**	P=0,223
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει Χ Λειτουργικότητα	**P=0,022**	**P=0,014**	P=0,573	P=0,086	P=0,549

Συγκεκριμένα, η «Αυτιστική συμπεριφορά» συσχετίστηκε θετικά με τους παράγοντες της ψυχοκινητικής αδεξιότητας «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (50)=0,536, p<0,001*) και «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (50)=0,463, p<0,01*) μόνο για παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. **(*Πίνακες 12-14*).**

Η «Λειτουργικότητα αυτισμού» αποτέλεσε ρυθμιστή στις σχέσεις μεταξύ της «Ανιχνευτικής συμπεριφοράς» με τους παράγοντες «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό» (*p=0,029*), «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει» (*p=0,017*) και «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει» (*p=0,014*) **(*Πίνακας 11*).** Συγκεκριμένα, η «Ανιχνευτική συμπεριφορά» συσχετίστηκε αρνητικά και ισχυρότερα με τους παράγοντες της ψυχοκινητικής αδεξιότητας «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό» (*rho (38)=-0,513, p<0,01*), «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (38)=-0,422, p<0,01*) και «Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (38)=-0,648, p<0,001*) για παιδιά με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας. **(*Πίνακες 12-14*).**

Η «Λειτουργικότητα αυτισμού» αποτέλεσε ρυθμιστή στις σχέσεις μεταξύ της «Συντροφικής συμπεριφοράς» με τον παράγοντα «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον

Αλλάζει» (*p=0,018*) **(*Πίνακας 11*).** Συγκεκριμένα, η «Συντροφική συμπεριφορά» συσχετίστηκε αρνητικά και ισχυρότερα με τον παράγοντα «Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει» (*rho (65)=-0,511, p<0,001*) για παιδιά με αυτισμό μεσαίας λειτουργικότητας. **(*Πίνακες 12-14*).**

Πίνακας 12: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων ψυχοκινητικής αδεξιότητας και κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς για παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας

Ψυχοκινητική αδεξιότητα	Αυτιστική	Ανιχνευτική	Παράλληλη	Συντροφική	Συνεργατική
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό	0,038	-,475**	-,329*	-0,307	-,384*
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό	0,027	-,513**	-0,316	-,413*	-,473**
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει	0,073	-,422**	-,430**	-,429**	-,511**
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει	0,008	-,648***	-,498**	-,512**	-,531**

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Πίνακας 13: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων ψυχοκινητικής αδεξιότητας και κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς για παιδιά μεσαίας λειτουργικότητας

Ψυχοκινητική αδεξιότητα	Αυτιστική	Ανιχνευτική	Παράλληλη	Συντροφική	Συνεργατική
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό	0,128	-,278*	-0,215	-,299*	-,459***
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό	-0,157	-0,219	-0,119	-,271*	-,390**
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει	0,031	-0,078	-0,231	-,511***	-,500***
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει	0,185	-0,100	-,245*	-,555***	-,531***

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Πίνακας 14: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων ψυχοκινητικής αδεξιότητας και κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς για παιδιά υψηλής λειτουργικότητας

Ψυχοκινητική αδεξιότητα	Αυτιστική	Ανιχνευτική	Παράλληλη	Συντροφική	Συνεργατική
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Σταθερό	,363**	-,472**	-,293*	-0,264	-,325*
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Σταθερό	,311*	-,311*	-,360*	-0,177	-,381**
Παιδί Ακίνητο/Περιβάλλον Αλλάζει	,536***	-0,130	-,303*	-0,217	-,340*
Παιδί Κινείται/Περιβάλλον Αλλάζει	,463**	-0,272	-,349*	-0,254	-0,271

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τους παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά παιδιών με αυτισμό, διερευνώντας την επίδραση της ψυχοκινητικής αδεξιότητας, εξετάζοντας παράλληλα τον ρυθμιστικό ρόλο της λειτουργικότητας αυτισμού.

Αναφορικά με την ψυχοκινητική αδεξιότητα, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν περισσότερο σε δοκιμασίες όπου αυτά ήταν ακίνητα και το περιβάλλον μεταβαλλόμενο, ακολούθησαν οι δοκιμασίες όπου τα παιδιά κινούνται (σε

μεταβαλλόμενο και σταθερό περιβάλλον) και καλύτερη επίδοση (μικρότερη ψυχοκινητική αδεξιότητα) παρατηρήθηκε σε δοκιμασίες όπου τα παιδιά είναι ακίνητα και το περιβάλλον σταθερό. Ένα από τα κοινά προβλήματα των παιδιών με αυτισμό είναι η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων. Ο εγκέφαλος και ο νωτιαίος μυελός λειτουργούν αρμονικά για να συντονίζουν τον προγραμματισμό και την εκτέλεση των κινήσεων, από απλές έως πολύπλοκες, που αφορούν κάθε πτυχή (Courchesne et al., 2011). Τα παιδιά με αυτισμό, ιδιαίτερα εκείνα με σύνδρομο Asperger, παρουσιάζουν διαφορές στη σοβαρότητα των συμπτωμάτων και στις αναπτυξιακές λειτουργίες τους σε σύγκριση με εκείνα με άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Starr et al., 2003). Η απόδοσή τους σε τυποποιημένα τεστ μπορεί να επηρεαστεί από τα κίνητρα και την προσοχή τους, υποδηλώνοντας την ανάγκη για προσαρμοσμένες συνθήκες δοκιμής (Koegel et al., 1997). Αυτά τα παιδιά μπορεί να έχουν δυσκολίες στην οργάνωση της συμπεριφοράς τους σε εκτεταμένες χρονικές καταστάσεις (Diamond et al., 1998) και μπορεί επίσης να δυσκολεύονται με την οπτική αναγνώριση της κίνησης (Blake et al., 2003).

Σχετικά με την κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά, τα υπομελέτη παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού πρώτα χρησιμοποιούν την ανίχνευση, μετά την παράλληλη συμπεριφορά (παιχνίδι με συνομιλήκους), την συνεργασία-υπακοή σε κανόνες και την αυτιστική συμπεριφορά (στερεοτυπικές συμπεριφορές, ανάγκη παρακίνησης για παιχνίδι, κίνηση χωρίς λόγο) και λιγότερο επικοινωνούν με άλλα παιδιά και δείχνουν να τα εμπιστεύονται.

Ο Kanner (1943, όπ. αναφ. στους Manzi et al., 2020) ήταν από τους πρώτους που παρατήρησε ότι, παρά τις διαφορές και τους περιορισμούς, τα παιδιά με ΔΑΦ εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα αντικείμενα και την εξερεύνηση αυτών. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά με ΔΑΦ δείχνουν παρόμοιο ή μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην εξερεύνηση αντικειμένων σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά (Jacques et al., 2018). Μάλιστα, οι Manzi et al. (2020) εντόπισαν πως το ενδιαφέρον των παιδιών με ΔΑΦ για εξερεύνηση αντικειμένων δρα μεσολαβητικά στις αλληλεπιδράσεις τους με τους ενήλικες. Οι Corbett et al. (2014) διαπίστωσαν πως κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους, τα παιδιά με ΔΑΦ συμμετέχουν λιγότερο στη λεκτική επικοινωνία και περισσότερο στο αυτοπαιχνίδι σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Στη συμπεριφορά των αυτιστικών ατόμων παρατηρείται ένδειξη προτίμησης για παράλληλο παιχνίδι. Ειδικότερα, τα παιδιά που εκδηλώνουν έντονη συμπάθεια για το «Δίκαιο» παράλληλο παιχνίδι παρουσιάζουν καλύτερη Παράλληλη Συμπεριφορά σε αντίθεση με εκείνα που δεν το προτιμούν (Γκατζόγια, 2018). Η αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο αντιδρούν τα άτομα σε κοινωνικές ενδείξεις μπορεί να είναι ένα σημαντικό σημείο αναφοράς για την απόδοσή του σε κοινωνικά σενάρια. Αλλά για τα άτομα με αυτισμό, αυτές οι κοινωνικές ενδείξεις μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια που εμποδίζουν την ικανότητα να εκφράζεται ελεύθερα ή να επιδιώκει τη συμφιλίωση με ομοϊδεάτες συνομηλίκους. Φαίνεται ότι η απροθυμία προς την κοινωνική αλληλεπίδραση εντείνεται περαιτέρω όταν ένα αυτιστικό άτομο αναμένεται να δεχτεί έναν ξένο σε ομαδικές δραστηριότητες, καθώς εκλαμβάνεται ως απειλητική αλλαγή. Η συνεργατική συμπεριφορά περιλαμβάνει ανθρώπους και η μεγαλύτερη πρόκληση είναι να κατανοηθεί ότι ένα αυτιστικό άτομο δεν έχει την αίσθηση της έννοιας της «ετερότητας». Επίσης, τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην αυτορρύθμιση και την προσοχή και αυτό τους δυσκολεύει όχι μόνο

να ακολουθήσουν μια δραστηριότητα αλλά και να συνεργαστούν με ένα άλλο άτομο (Mundy et al., 2009).

Η υψηλότερη λειτουργικότητα αυτισμού συνδέθηκε με την ανιχνευτική, παράλληλη, συνεργατική και συντροφική συμπεριφορά και η χαμηλότερη με την αυτιστική συμπεριφορά. Η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ) παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα προσαρμοστικής λειτουργικότητας και κοινωνικής συμπεριφοράς με βάση τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων τους. Τα παιδιά με ΔΑΦ με υψηλή λειτουργικότητα μπορεί να εμφανίζουν πιο διερευνητικές, παράλληλες και συνεργατικές συμπεριφορές (Bentenuto, De Falco & Venuti, 2016).

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η ψυχοκινητική αδεξιότητα σε ψυχοκινητικές δοκιμασίες χαμηλής δυσκολίας, όπου το παιδί είναι ακίνητο και το περιβάλλον σταθερό αναμένεται να μειώσει την ανιχνευτική ικανότητα των παιδιών με αυτισμό. Ωστόσο, για παιδιά με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας η ψυχοκινητική αδεξιότητα σε ψυχοκινητικές δοκιμασίες υψηλότερης δυσκολίας, όπου το παιδί κινείται ή το περιβάλλον είναι μεταβαλλόμενο αναμένεται να μειώσει την ανιχνευτική ικανότητα τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα υπόλοιπα παιδιά μεσαίας ή υψηλής λειτουργικότητας. Τα αυτιστικά παιδιά αντιμετωπίζουν περιθωριοποίηση από την αρχή της παιδικής τους ηλικίας. Αυτός ο αποκλεισμός, κατά καιρούς, κλιμακώνεται σε αυτό που μπορεί να ονομαστεί κοινωνικός ρατσισμός - μια πράξη που τροφοδοτείται κυρίως από τη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους στο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά χαρακτηρίζονται συχνά ως «ιδιαίτερα» με βάση ιδιόμορφα φυσικά χαρακτηριστικά όπως ανωμαλίες στο βάδισμα ή την εμφάνιση με βάση τη μελέτη των Carmody & Lewis (2012) και όταν αντιμετωπίζουν συνεχείς αποτυχίες, αναπτύσσουν αισθήματα κατωτερότητας που οδηγεί σε συμπεριφορικές δυσλειτουργίες (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Τα παιδιά με χαμηλή λειτουργικότητα αυτισμού έχουν μεγαλύτερη σοβαρότητα συμπτωμάτων, μειωμένο κοινωνικό ενδιαφέρον και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερες προσαρμοστικές λειτουργίες (Franchini et al., 2018).

Ακόμη, προέκυψε πως σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας η ψυχοκινητική αδεξιότητα σε δοκιμασίες υψηλής δυσκολίας σε μεταβαλλόμενο περιβάλλον αναμένεται να αυξήσει την αυτιστική συμπεριφορά τους σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα παιδιά χαμηλής ή μεσαίας λειτουργικότητας. Η σοβαρότητα των συμπτωμάτων του αυτισμού και τα προβλήματα προσοχής βρέθηκαν να προβλέπουν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας για μια περίοδο δύο ετών (Andersen et al., 2017).

Επιπλέον, η ψυχοκινητική αδεξιότητα σε ψυχοκινητικές δοκιμασίες υψηλής δυσκολίας, όπου το παιδί κινείται και το περιβάλλον αλλάζει αναμένεται να μειώσει την συντροφική συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό. Στα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ, οι κινητικές δεξιότητες συνδέονται με την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον. Αυτή η σχέση επηρεάζει την αντίληψή τους για το περιβάλλον, την επικοινωνία τους με τους άλλους και την ικανότητά τους να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες (Gowen & Hamilton, 2012).

Επιπρόσθετα, σε παιδιά μεσαίας λειτουργικότητας, η ψυχοκινητική αδεξιότητα σε ψυχοκινητικές δοκιμασίες υψηλής δυσκολίας σε μεταβαλλόμενο περιβάλλον όπου το παιδί είναι ακίνητο αναμένεται να μειώσει την συντροφική συμπεριφορά των

παιδιών σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα παιδιά χαμηλής ή υψηλής λειτουργικότητας. Η Μοναχική Διερευνητική Συμπεριφορά, που προσδιορίζεται ως περιστατικό Solitary Probing Response (SPR), βρέθηκε ότι σχετίζεται γραμμικά με κινητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν άτομα στον τομέα του Επιπέδου 3 ("Αυτιστικό άτομο σταθερό/περιβαλλοντικές αλλαγές"). Η σοβαρότητα των ελλειμμάτων στο επίπεδο 3 για τα άτομα με αυτισμό συνήθως συνεπάγεται αλλαγή προς το χειρότερο, όσον αφορά τη λεκτική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς και ακαμψία ως προς την προσαρμοστική συμπεριφορά (Γκατζόγια, 2018).

Ακόμη, η φυσική δραστηριότητα εντός σχολείου αναμένεται να μειώσει τα επίπεδα αυτιστικής συμπεριφοράς των παιδιών η οποία παράλληλα παρατηρήθηκε περισσότερο σε παιδιά που είναι υπέρβαρα ή παχύσαρκα. Η μέτρια σωματική άσκηση για περισσότερο από 15 λεπτά σχετίστηκε με την ανιχνευτική συμπεριφορά ενώ η έντονη άσκηση με την παράλληλη, την συντροφική και την συνεργατική. Στην έρευνα της Γκατζόγια (2018) έχει παρατηρηθεί στατιστικά σημαντική γραμμική θετική σχέση μεταξύ της σωματικής δραστηριότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Γκατζόγια, 2018). Οι Sam et al. (2015) και οι Yekini & Ademakin (2017) βρήκαν και οι δύο ότι οι παρεμβάσεις άσκησης μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα άσκησης, τη φυσική κατάσταση και την κοινωνική ικανότητα σε αυτά τα παιδιά. Οι Celiberti et al. (1997) έδειξαν περαιτέρω ότι διαφορετικοί τύποι άσκησης μπορούν να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα στην αυτοδιεγερτική συμπεριφορά, με το τζόκινγκ να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό. Οι Memari et al. (2017) πρόσθεσαν ότι η συχνότητα και η ένταση της άσκησης μπορεί επίσης να επηρεάσει τη γνωστική και κοινωνική λειτουργία σε παιδιά με αυτισμό. Η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε ευχάριστες και καλά οργανωμένες δραστηριότητες, είτε στο σχολείο είτε σε άλλα περιβάλλοντα, είναι λιγότερο πιθανό να εκδηλώσουν στερεότυπες συμπεριφορές, οι οποίες συχνά προέρχονται από ανησυχία ή έλλειψη ερεθίσματος. Κατά συνέπεια, αυτή η δέσμευση προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες και ενισχύει τον κινητικό συντονισμό τους (Kern, Koegel & Dunlap, 1984). Η έρευνα επίσης δείχνει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να βιώσουν θετικές αλλαγές από την ενασχόλησή τους με τη σωματική δραστηριότητα. Σύμφωνα με τους Rosenthal-Malek & Mitchell (1997), η αερόβια άσκηση μέτριας έντασης συνδέθηκε με βελτιώσεις στην προσοχή και θετικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ. Επιπλέον, προγράμματα που επικεντρώνονται στη σωματική δραστηριότητα έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση διαφόρων ακατάλληλων συμπεριφορών που σχετίζονται με τον αυτισμό (Elliott, Dobbin Rose & Soper 1994).

Αναδείχτηκαν τα οφέλη του ομαδικού παιχνιδιού καθώς στα παιδιά που το προτιμάνε παρατηρήθηκαν υψηλότερες βαθμολογίες στην παράλληλη, συντροφική και συνεργατική συμπεριφορά**.** Φαίνεται να υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της εύνοιας του συνεργατικού παιχνιδιού και της κατοχής κοινωνικών χαρακτηριστικών. Τα άτομα με αυτισμό, είτε είναι παιδιά είτε ενήλικες, που επιδεικνύουν μια προτίμηση που κυμαίνεται από μέτριο έως αρκετά συνεργατικό παιχνίδι τείνουν να εμφανίζουν βελτιωμένη κοινωνική συμπεριφορά σε αντίθεση με εκείνα που δεν κλίνουν προς αυτή τη μορφή παιχνιδιού (Γκατζόγια, 2018). Οι Dadds et al. (1988) διαπίστωσαν ότι τα υψηλότερα επίπεδα διαπροσωπικής επαφής συσχετίστηκαν με αυξημένη εμπλοκή στο παιχνίδι και μειωμένη στερεοτυπική συμπεριφορά και αποστασιοποίηση. Τα υψηλής λειτουργικότητας παιδιά με αυτισμό που συμμετέχουν σε ομαδικό παιχνίδι επιδεικνύουν συνεργατικές κοινωνικές συμπεριφορές και

προηγμένες ικανότητες θεωρίας του νου, αποδίδοντας παρόμοια με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά σε συνεργατικά πλαίσια (Downs & Smith, 2004).

Τα αποτελέσματα αναφέρονται σε αγόρια με αυτισμό, 8-14 ετών, που πραγματοποιούν φυσική δραστηριότητα εντός και εκτός σχολείου, έχουν φυσιολογικό βάρος και ασκούνται για περισσότερο από 15 λεπτά 1-2 φορές την εβδομάδα. Επιπλέον, τα αποτελέσματα, δεν προέκυψαν από πειραματική διαδικασία προκειμένου να αποτυπωθούν με ασφάλεια σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Προτείνεται μελλοντική ερευνητές να πραγματοποιήσουν πειραματική έρευνα εξετάζοντας τα επίπεδα κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς πριν και μετά την εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό σε ασκήσεις ψυχοκινητικής αδεξιότητας καθώς επίσης και τις επιδράσεις της ψυχοκινητικής αδεξιότητας στην κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά πριν και μετά την παρέμβαση (Kirk, 2013).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα, 30*(1), 97-110.

Γκατζόγια, Δ. (2018). *Φυσική δραστηριότητα και πιθανές κινητικές δυσκολίες*. Διδακτορική Διατριβή.

Ξενόγλωσση

Andersen, P. N., Hovik, K. T., Skogli, E. W., & Øie, M. G. (2017). Severity of autism symptoms and degree of attentional difficulties predicts emotional and behavioral problems in children with high-functioning autism; a two-year follow-up study. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2004.

Bentenuto, A., De Falco, S., & Venuti, P. (2016). Mother-child play: A comparison of autism spectrum disorder, Down syndrome, and typical development. *Frontiers in psychology*, *7*, 1829.

Blake, R., Turner, L. M., Smoski, M. J., Pozdol, S. L., & Stone, W. L. (2003). Visual recognition of biological motion is impaired in children with autism. *Psychological science*, *14*(2), 151-157.

British Psychological Society. (2014). *BPS Code of Human Research Ethics* (2nd ed.). Available at: https://www.bps.org.uk/news-and-policy/bps-code-human-research-ethics-2nd-edition-2014.

Celiberti, D. A., Bobo, H. E., Kelly, K. S., Harris, S. L., & Handleman, J. S. (1997). The differential and temporal effects of antecedent exercise on the self-stimulatory behavior of a child with autism. *Research in developmental disabilities*, *18*(2), 139-150.

Chow, S. M., Henderson, S. E., & Barnett, A. L. (2001). The Movement Assessment Battery for Children: a comparison of 4-year-old to 6-year-old children from Hong Kong and the United States. *The American journal of occupational*

therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association, *55*(1), 55–61. https://doi.org/10.5014/ajot.55.1.55.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education.* New York: Routledge Falmer.

Corbett, B. A., Swain, D. M., Newsom, C., Wang, L., Song, Y., & Edgerton, D. (2014). Biobehavioral profiles of arousal and social motivation in autism spectrum disorders. *Journal of child psychology and psychiatry*, *55*(8), 924-934.

Courchesne, E., Mouton, P. R., Calhoun, M. E., Semendeferi, K., Ahrens-Barbeau, C., Hallet, M. J., ... & Pierce, K. (2011). Neuron number and size in prefrontal cortex of children with autism. *Jama*, *306*(18), 2001-2010.

Crawford, S. G., Wilson, B. N., & Dewey, D. (2001). Identifying developmental coordination disorder: consistency between tests. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, *20*(2-3), 29–50.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th ed.).* SAGE Publications.

Dadds, M., Schwartz, S., Adams, T., & Rose, S. (1988). The effects of social context and verbal skill on the stereotypic and task-involved behaviour of autistic children. *Journal of child psychology and psychiatry*, *29*(5), 669-676.

DeVellis, R. F. (2016). *Scale development. Theory and applications* (4th Ed.). Los Angeles. Sage Publications.

Diamond, L., Dobson, L., & Boucher, J. (1998). Is time a problem for children with autism as well as for children with specific language impairments? *Child Language Teaching and Therapy*, *14*(2), 181-198.

Downs, A., & Smith, T. (2004). Emotional understanding, cooperation, and social behavior in high-functioning children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *34*, 625-635.

Elliot, R. O., Dobbin, A. R., Fose, G. D. & Soper, H.V. (1994). Vigorous, aerobic exercise versus general motion training activities: Effects on maladaptive and stereotypic behaviors of adults with both autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(5), 565-576.

Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5th edition)*. Sage Publications Ltd.

Franchini, M., Zöller, D., Gentaz, E., Glaser, B., Wood de Wilde, H., Kojovic, N., ... & Schaer, M. (2018). Early adaptive functioning trajectories in preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of pediatric psychology*, *43*(7), 800-813.

Gowen, E. & Hamilton, A. (2012). Motor Abilities in Autism: A Review Using a Computational Context. *Journal Autism Development Disorder,43*(2), 323-44.

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis* (3rd Ed.). New York: The Guilford Press.

Henderson, S., & Sugden, D. (1992). The Movement Assessment Battery for Children. London: The Psychological Corporation.

Hirata, S., Nakai S. A, Okuzumi H., Kitajima, Y. (2015). Motor Skills and Social Impairments in Children With Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study Using the Japanese Version of the Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ-J). *SAGE Open*, 1–7

Horvat, M., Block, M.E., & Kelly, L.E. (2007). *Developmental and adapted physical activity assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Jacques, C., Courchesne, V., Meilleur, A. A. S., Mineau, S., Ferguson, S., Cousineau, D., ... & Mottron, L. (2018). What interests young autistic children? An exploratory study of object exploration and repetitive behavior. *PloS one*, *13*(12), e0209251.

Kenworthy, L., Case, L., Harms, M. B., Martin, A., & Wallace, G. L. (2010). Adaptive behavior ratings correlate with symptomatology and IQ among individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders, 40*, 416-423.

Kern, L. Koegel, R. L. & Dunlap, G. (1984). The influence of vigorous versus mild exercise on autistic stereotyped behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 14*(1), 57-67.

Kirk, R. E. (2013). *Experimental designs: An overview*. SAGE Publications, Inc., https://dx.doi.org/10.4135/9781483384733

Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Smith, A. (1997). Variables related to differences in standardized test outcomes for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *27*, 233-243.

Manzi, F., Savarese, G., Mollo, M., & Iannaccone, A. (2020). Objects as communicative mediators in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in psychology*, *11*, 1269.

Memari, A. H., Mirfazeli, F. S., Kordi, R., Shayestehfar, M., Moshayedi, P., & Mansournia, M. A. (2017). Cognitive and social functioning are connected to physical activity behavior in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *33*, 21-28.

Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. UK: SAGE.

Mundy, P., Sullivan, L. & Mastergeorge, A. M. (2009). A Parallel and Distributed Processing Model of Joint Attention, Social-Cognition and Autism. *Autism Res, 2*(1), 2-21.

Nathalie, N. G. (2011). Self-regulation, dysregulation, emotion regulation and their impact on cognitive and socio-emotional abilities in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Autism Spectrum Disorders-From Genes to Environment*, 243-286.

O'Haire, M. E., McKenzie, S. J., Beck, A. M. & Slaughter, V. (2013). Social Behaviors Increase in Children with Autism in the Presence of Animals Compared to Toys. *PLoS ONE, 8*(2), 1-10.

Rosenthal-Malek, A. & Mitchell, S. (1997). Brief report: The effects of exercise on the self-stimulating behaviors and positive responding of adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*(2), 193-202.

Sam, K. L., Chow, B. C., & Tong, K. K. (2015). Effectiveness of exercise-based interventions for children with autism: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Learning and Teaching*, *1*(2), 98-103.

Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport* (*6th ed.*). New York, NY: McGraw-Hill.

Starr, E., Szatmari, P., Bryson, S., & Zwaigenbaum, L. (2003). Stability and change among high-functioning children with pervasive developmental disorders: A 2-year outcome study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33*, 15-22.

Vogan, V. M., Leung, R. C., Safar, K., Martinussen, R., Smith, M. L., & Taylor, M. J. (2018). Longitudinal examination of everyday executive functioning in children with ASD: Relations with social, emotional, and behavioral functioning over time. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1774.

Yekini, A., & Ademakin, A. (2017). *Efficacy of exercise and early behavioral intervention in children with autism spectrum disorder*. Από https://www.kheljournal.com/archives/2017/vol4issue5/PartB/4-4-95-784.pdf

Κουλτούρα βίας και παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: η περίπτωση των ΕΠΑΛ Ιωαννίνων

Ζάγκος Χρήστος

Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Λαδιάς Γεώργιος

Υποψήφιος Διδάκτωρ Τμήματος Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Εκπαιδευτικός, ΠΕ02 και ΠΕ70

Τζαφέα Όλγα

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μ.Α, Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Καθώς η βία και ο εκφοβισμός αποτελούν αναντίρρητη πραγματικότητα για το σύγχρονο σχολείο, οι πρακτικές που εφαρμόζονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την αντιμετώπιση του φαινομένου βρίσκονται στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας. Η παρούσα έρευνα σκιαγραφώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών θέτει ως στόχους α) να αναδειχθεί η συμβολή των υφιστάμενων μέτρων πρόληψης της βίας στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας, β) να αποτιμηθεί η συνεισφορά των παρεμβάσεων που υλοποιούνται όσον αφορά στην διαχείριση και στην αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και

εκφοβισμού και γ) να εκφραστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικείμενη εφαρμογή των νέων μέτρων που αφορούν στο νέο πλαίσιο διαχείρισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμούτο οποίο τέθηκε σε πλήρη εφαρμογή τον Σεπτέμβριο 2024. Η ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης εστιάζει στο γεγονός ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη βία δεν είναι μεμονωμένες ή αποσπασματικές, αλλά αποτέλεσμα του ευρύτερου θεσμικού πλαισίου. Η υπόθεση ότι η εφαρμογή των θεσμικών μέτρων δεν μπορεί να αποτελέσει τη μοναδική λύση στην καταπολέμηση της βίας συνδέεται με την ιδέα ότι η βία είναι ενσωματωμένη στη λειτουργία και τη δομή του σχολικού συστήματος. Υπό το πρίσμα των αρχών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, η βία και ο τρόπος αντιμετώπισής της καθορίζονται εν μέρει από τις πολιτικές που ασκούν τα ιδρύματα. Στη μελέτη του εν λόγω θέματος πρωτεύουσα θέση κατέχει η έννοια του institutionalhabitus, όπως αυτή αναπτύχθηκε από μεταγενέστερες μελέτες που βασίζονται στη θεώρηση του Bourdieu. Η παρούσα συμβολή αποτελεί έρευνα πεδίου. Επελέγησαν δύο (2) Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) του νομού Ιωαννίνων και με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης συγκεντρώθηκε υλικό από εκπαιδευτικούς. Στα κύρια ευρήματα της έρευνας συγκαταλέγονται η διαπίστωση ότι ο τρόπος νοηματοδότησης των παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς για τη σχολική βία και τις πρακτικές αντιμετώπισής της σχετίζεται με την κουλτούρα των ιδρυμάτων και καθορίζει τη στάση τους για τη συμβολή των παρόντων μέτρων στην αίσθηση ασφάλειας και ευημερίας στο σχολικό περιβάλλον. Η διαχείριση της βίας απαιτεί βαθύτερη κατανόηση της σχολικής κουλτούρας και τη δημιουργία νέων τρόπων αλληλεπίδρασης, συλλογικότητας και σεβασμού για τους μαθητές, που θα ξεπερνούν τα στενά πλαίσια του θεσμικού habitus και θα προάγουν την ουσιαστική κοινωνική αλλαγή.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική βία, εκφοβισμός, habitus, σχολική κουλτούρα, επανορθωτική δικαιοσύνη

Abstract

As violence and bullying are a reality in modern schools, the practices implemented by educational institutions to deal with the phenomenon are at the focus of scientific research due to the worrying increase in violent incidents that take place in modern schools. In outlining the views of teachers, this research aims a) to highlight the contribution of existing violence prevention measures in shaping the school climate and school culture, b) to assess the contribution of the interventions implemented in terms of managing and addressing incidents of violence and bullying, and c) to express teachers' views on the implementation of themeasures related to the new framework for managing school violence and bullying. The research hypothesis of this study focuses on the fact that teachers' perceptions of violence are not isolated or fragmented, but are the result of the overall institutional framework. The assumption that the implementation of institutional measures cannot be the only solution to combating violence is linked to the idea that violence is embedded in the functioning and structure of the school system. In the perspective of the principles of the Sociology of Education, violence and the way it is dealt with are partly determined by the policies pursued by institutions. In the study of this issue, the concept of institutional habitus, as developed by later studies based on Bourdieu's view, is important. The methodology chosen is field research. Two (2) Vocational Lyceums (EPAL) in Ioannina were selected and data from teachers were collected using the semi-structured interview method. The main results of the study include the finding that the way teachers make sense of interventions on school violence and its handling practices is related to the culture of the institutions and determines their attitude towards the contribution of the present measures to the sense of safety and well-being in the school environment. Managing violence requires a deeper understanding of school culture and the development of new ways of interaction, collegiality and respect for students that go beyond the narrow confines of institutional habitus and promote meaningful social change.

Keywords: school violence, bullying, habitus, school culture, restorative justice

1.Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ για τον τρόπο με τον οποίο η ευρύτερη σχολική κουλτούρα συνυφαίνεται τόσο με τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού στο σχολείο όσο και με τα ισχύοντα μέτρα διαχείρισης, πρόληψης και καταστολής του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα Στατιστικά του Οργανισμού «Χαμόγελο του Παιδιού» για το 2022, 1 στα 3 παιδιά (32,4%), σε όλη την Ελλάδα, δέχεται εκφοβισμό ενώ 1 στα 6 παιδιά δηλώνουν ότι αισθάνονται πως το σχολείο τους δεν τους μαθαίνει να μην εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους. Ακόμη, η ίδια έρευνα σημειώνει αύξηση 174% στις Παρεμβάσεις πρόληψης για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό σε 22.340 μαθητές/μαθήτριες και 3.467 εκπαιδευτικούς και 1.848 γονείς. Η εικόνα αυτή, που επικρατεί και στα ΕΠΑΛ, αποτελεί δυσάρεστη πραγματικότητα καθώς η σχολική βία και ο εκφοβισμός διαρκώς αυξάνονται και τα περιστατικά γίνονται ολοένα και πιο σκληρά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί και η απροθυμία πολλών εκπαιδευτικών να εργαστούν σε ΕΠΑΛ καθώς καλούνται πολύ συχνά να διαχειριστούν καταστάσεις βίας και συγκρούσεων μεταξύ μαθητών, ενώ παράλληλα εκφράζουν έντονηανησυχία για την ασφάλειά τους εντός των σχολικών μονάδων. Με αφορμή ανωτέρω, η παρούσα εργασία μελετά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των υφιστάμενων μέτρων για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στα ΕΠΑΛ της πόλης των Ιωαννίνων. Καταγράφονται, επίσης, οι σκέψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με το νέο πλαίσιο διαχείρισης και πρόληψης της σχολικής βίας, όπως αυτό εξηγγέλθη λίγες ημέρες πριν την εκπόνηση της παρούσας μελέτης και τίθεται σε πλήρη εφαρμογή στο σχολικό έτος 2024-2025. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται η προβληματική της έρευνας, η θεωρητική πλαισίωση, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διερεύνηση των δεδομένων, τα ευρήματα και τέλος, τα συμπεράσματα και η συζήτηση.

2. Προβληματική της έρευνας

Η ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύει πολλαπλές πτυχές της σχολικής βίας, επισημαίνοντας τον καίριο ρόλο εκπαιδευτικών και διευθυντών στη διαχείρισή της (Αρτινοπούλου, Μπάμπαλης & Νικολόπουλος, 2016). Οι Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος (2016) σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά παραπέμπουν τα περιστατικά βίας στους διευθυντές, οι οποίοι αναλαμβάνουν την επίλυσή τους. Αντιστοίχως, συχνά τονίζεται η σημασία της συνεργασίας μεταξύ διευθυντών και διδασκόντων για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019; Μπισκετζή, 2019). Η Ζέρβα (2017) και η Καλεντερίδου (2018) επισημαίνουν ότι ο ρόλος των διευθυντών είναι καθοριστικός, καθώς η στάση τους και οι πρακτικές που εφαρμόζουν, όπως είναι η συζήτηση και η ενημέρωση των γονέων, συμβάλλουν σημαντικά στη διαχείριση και αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Ειδικότερα στα ΕΠΑΛ, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγάλη ικανότητα στην αναγνώριση περιστατικών εκφοβισμού (Λυμπεράτου, 2015). Ωστόσο, όπως αναφέρει η Τσιλινίκου (2021), η υποτίμηση των συνεπειών των έμμεσων μορφών εκφοβισμού οδηγεί σε ασθενή αντίδραση από τους εκπαιδευτικούς.

Η Αλεξανδρίδου (2017) και οι Χριστακοπούλου και Αλεξανδρόπουλος (2019) υπογραμμίζουν τη σημασία που διαδραματίζει η οικογένεια, σημειώνοντας ότι προβλήματα όπως η παραμέληση ή η ενδοοικογενειακή βία επηρεάζουν αρνητικά τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Επιπλέον, η Τριάντη (2020) και οι Μπέκα και Σφυρά (2021) αναφέρουν ότι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και η έλλειψη ενσυναίσθησης από την πλευρά των μαθητών μπορεί να ενισχύσουν τις βίαιες συμπεριφορές.

Η στρατηγική παρέμβασης που προτιμάται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς είναι η συζήτηση με τον θύτη και το θύμα (Τσιλινίκου, 2021). Παρόλα αυτά, η αδυναμία ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των γονέων, καθώς και η έλλειψη γνώσεων για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας από πλευράς εκπαιδευτικών, ενισχύουν την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού (Ασημόπουλοςκ.α,, 2008). Επιπλέον, όπως αναφέρουν οι Κάπαρη (2014) και Βεργίδη και Μωυσίδου (2016), ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων και η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην επιδείνωση του φαινομένου της σχολικής βίας. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς στη διαχείριση του φαινομένου (Θάνος & Κατσικάς, 2021), και συχνά παραπέμπουν τα περιστατικά στους διευθυντές (Πασχάλη, 2022).

Πέρα από τη διεξαγωγή πλήθους μελετών που συνεισφέρουν με σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη σχολική βία και τον ρόλο εκπαιδευτικών και διευθυντών, αφορμή για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας στάθηκε η πρόσφατη αλλαγή του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου σχετικά με την αντιμετώπιση της βίας. Με Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 35692/ΓΔ4/2024 και συγκεκριμένα με το ΦΕΚ 2176/Β/8-4-2024 ανακοινώνεται η "Δημιουργία και λειτουργία Ειδικής Ψηφιακής Πλατφόρμας για την αντιμετώπιση ενδοσχολικής βίας και φαινομένων εκφοβισμού". Ακόμη, αυστηροποιούνται τα παιδαγωγικά και πειθαρχικά μέτρα στο σχολείο με την Τροποποίηση Υ.Α. 79942/2019, στο άρθρο 31/Απρίλιος 2024. Σύμφωνα με τις ανακοινώσεις του υπουργού Παιδείας, μέσωτης ηλεκτρονικής εφαρμογής e-parentsοι γονείς θα έχουν άμεση ενημέρωση για τις απουσίες, ενώ θα απαγορεύεται η διαγραφή απουσιών με ρητές εξαιρέσεις όπως οι ιατρικοί λόγοι. Ακόμη, επανέρχεται η δυνατότητα πενθήμερης αποβολής. Οι μεταβολές, που φέρει το νέο πλαίσιο, αφορούν στην αποβολή από τα μαθήματα, από το μέγιστο της μιας (1) ημέρας που ίσχυε ως τον Απρίλιο 2024 στις τρεις (3) ημέρες με απόφαση του διευθυντή του σχολείου. Αντίστοιχα, με απόφαση συλλόγου διδασκόντων δύναται ο μαθητής να αποβληθεί μέχρι (5) πέντε ημέρες, από (3) τρεις που ίσχυε με το μέχρι πρότινος υφιστάμενο πλαίσιο. Θα δύναται επίσης, ο σύλλογος διδασκόντων να προχωρεί ευκολότερα σε αλλαγή τμήματος και θα περιοριστεί η γραφειοκρατία για την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του μαθητή. Τέλος, αν κάποιος μαθητής προκαλεί φθορά ή ηθελημένο βανδαλισμό στη σχολική περιουσία, το όποιο κόστος θα επιβαρύνει την οικογένεια του δράστη.

3. Θεωρητική πλαισίωση

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον σχολικό εκφοβισμό μέσα από την "φωνή" των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις τους αναλύονται και ερμηνεύονται μέσω της έννοιας του έθους (habitus), όπως την εισήγαγε ο P. Bourdieu (Bourdieu, 1993; Bourdieu & Passeron, 2014). Πρόκειται για ένα σύστημα από υποκειμενικές εσωτερικευμένες

δομές (internalised structures) (Μουζέλης, 1994) που καθορίζει την κοινωνική δράση των ατόμων. «Η κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων εξαρτάται από τις προδιαθέσεις, μέσα από τις οποίες αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και αναπτύσσουν «επιλεκτικά» και «πολύτροπα» την δράση τους εντός των διαφορετικών πεδίων πρακτικής» (Μουζέλης, 1994:54). Είναι ένα είδος πρακτικής αίσθησης, με την οποία είναι εφοδιασμένα τα κοινωνικά υποκείμενα και που τα καθιστά ικανά να προσανατολίζονται σε συγκεκριμένες επιλογές. Επεκτείνοντας περισσότερο τη θεωρία του habitus, τα σχολικά ιδρύματα προσελκύουν διαφορετικούς τύπους μαθητών και οι μαθητές επιλέγουν αντιστοίχως σχολικό περιβάλλον με βάση το habitus (Reayetal. 2005). Η αλληλεπίδραση μεταξύ του habitus των μαθητών και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος επηρεάζει σημαντικά την ακαδημαϊκή τους πορεία (Reay, 2018; Crozieretal., 2008), διαμορφώνοντας έτσι το ιδρυματικό έθος ("ιδρυματικό habitus"), που, ως όρος, στην παρούσα εργασία, συνδέεται με τις πρακτικές διαμόρφωσης της κουλτούρας βίας.

Ο όρος «κουλτούρα βίας», στην παρούσα εργασία, αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία τα άτομα συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των κοινωνικών συνθηκών, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος βίας στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, αυτές οι κοινωνικές συνθήκες διαμορφώνονται μέσα από τις λεπτές και αδιόρατες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων, δημιουργώντας έτσι ένα καθορισμένο ιδρυματικό έθος. Πιο συγκεκριμένα, η κουλτούρα βίας στην παρούσα έρευνα εξετάζεται μέσα από την προσπάθεια κατανόησης του «χαρακτήρα» που έχει διαμορφωθεί στα συγκεκριμένα σχολεία, του τρόπου που οι πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται, διαμορφώνονται ή προσαρμόζονται από την πολιτική που ασκεί το σχολείο αναπαράγοντας με αυτό τον τρόπο τους ταξικούς μηχανισμούς μέσω τον οποίων κοινωνικοποιούνται και διαπαιδαγωγούνται οι μαθητές και προωθώντας έτσι μια «κουλτούρα της βίας». Συγκεκριμένα, «η μαζική εκπαίδευση μέσα από την επιβολή του ελέγχου και της τάξης και μέσα από την πρόταξη του ορθολογισμού και του εργαλειακού χαρακτήρα της μάθησης…. παρέχει γόνιμο έδαφος για την προώθηση της «κουλτούρας της βίας», μέσα από μια «δηλητηριώδη παιδαγωγική» (Miller όπως αναφέρεται στο Ανδρέου, 2011:342).

4. Μεθοδολογία, δείγμα και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, η οποία διενεργήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2023-24, αφορά σε ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δύο Επαγγελματικά Λύκεια, το 1ο και 3ο ΕΠΑΛ Ιωαννίνων. Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί που είχαν το ρόλο του σύμβουλου-καθηγητή/μέντορα, του διευθυντή, του καθηγητή μαθήματος γενικής παιδείας και ειδικότητας. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

Η ερευνητική υπόθεση της έρευνας έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αφομοιώσει μια συγκεκριμένη κουλτούρα η οποία διαμορφώνει τις αντιλήψεις τους για τη διαχείριση της βίας και ότι η εφαρμογή των θεσμικών μέτρων δε μπορεί να αποτελέσει τη μοναδική λύση στην καταπολέμηση της βίας. Προκειμένου να διερευνηθεί η παραπάνω υπόθεση, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

i. ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διαμόρφωση της κουλτούρας, τις σχέσεις των μαθητών στο σχολείο και το επίπεδο πειθαρχίας;

ii. ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των μέτρων που έχουν οι ίδιοι εφαρμόσει για τη διαχείριση των περιστατικών σχολικής βίας/εκφοβισμού;

iii. ποιες είναι οι προσδοκίες τους απότην εφαρμογή τουνέουπλαισίου διαχείρισης της βίας και του εκφοβισμού που τέθηκεσε εφαρμογή τον Σεπτέμβριο 2024;

5. Ευρήματα της έρευνας

5.1. Ερευνητικό ερώτημα 1: Η κουλτούρα του σχολείου, οι σχέσεις των μαθητών και το επίπεδο πειθαρχίας

Αρχικά, οι ερευνητές επιδιώκουν να ανιχνεύσουν την αλληλεπίδραση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν πως η αλληλεπίδραση μπορεί να χαρακτηριστεί από «χαλαρούς» φιλικούς δεσμούς και επιδερμικές/επιφανειακές φιλικές σχέσεις.

«…Δεν υπάρχει δέσιμο, το "είμαστε συμμαθητές" πλέον δεν υπάρχει. Καμία αίσθηση συλλογικότητας…»

Οι εκπαιδευτικοί εξηγούν πως τόσο οι φιλίες όσο και οι συγκρούσεις είναι σχεδόν όλες «εξωσχολικές», που μεταφέρονται στην σχολική αυλή. Το σχολείο γίνεται αποδέκτης μιας συμπεριφοράς και ενός πλέγματος σχέσεων που δημιουργείται εκτός, τροφοδοτείται «διαδικτυακά» και αποκαλύπτεται στην αίθουσα και στην σχολική αυλή. Οι παρακάτω δηλώσεις επιβεβαιώνουν τα ευρήματα:

«…Τόσο οι παρέες όσο και οι τσακωμοί ξεκινάνε εκτός σχολείου. Ένα αίτημα φιλίας στο facebook, είναι αυτό μπορεί να φτιάξει μια παρέα κι ένα κακό σχόλιο να την χαλάσει…»

Στη συνέχεια, επιδιώκεται να προσδιοριστεί το επίπεδο πειθαρχίας στην αίθουσα. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους χαρακτηρίζουν το επίπεδο πειθαρχίας ως «μέτριο προς χαμηλό». Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν απόψεις σχετικά με τη μη τήρηση των κανονισμών του σχολείου και τη παραβίαση των στοιχειωδών κανόνων ευπρέπειας εντός της αίθουσας. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν την άποψη ότι η ηθελημένη προκλητική συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί επίδειξη δύναμης και εντυπωσιασμού απέναντι στους συμμαθητές τους.

«…Υπάρχουν περιστατικά μαθητών που σκόπιμα, για να προκαλέσουν, θα εναντιωθούν στις απαιτήσεις της τάξης. Για παράδειγμα, έχω δει και το απαράδεκτο, μαθητή να στρίβει τσιγάρο στην ώρα του μαθήματος…»

Σε ό,τι αφορά τα μέτρα που εφαρμόζονταν την τελευταία πενταετία -ως και το σχολικό έτος 2023-2024- και στόχευαν στην διαχείριση της σχολικής βίας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η εφαρμογή τους καλύπτεται από ένα γενικευμένο αίσθημα ανοχής, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την κουλτούρα του ιδρύματος. Η ανοχή αυτή περιγράφεται ως παθητική αποδοχή απέναντι σε προκλητικές

συμπεριφορές συνομήλικων μεταξύ τους αλλά και ανοχή εκπαιδευτικών απέναντι σε παραβατικές συμπεριφορές που προκαλούνται από μαθητές προς συμμαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί εξηγούν πως η συχνότητα των περιστατικών και η αδράνεια ως προς τον τρόπο αντίδρασης προκαλούν ένα είδος απάθειας απέναντι σε μικρότερης έντασης καθημερινές συμπεριφορές κάνοντας τες να μοιάζουν αποδεκτές και σχεδόν φυσιολογικές. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω δηλώσεις

«…Οι μικροεντάσεις είναι καθημερινές. Νιώθει κανείς πως είναι μάταιο να προσπαθήσει ώστε να διορθώσει κάτι...»

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι καθηγητές ειδικότητας διαπιστώνουν μεγαλύτερη αφοσίωση των μαθητών στα μαθήματά τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας. Θεωρούν ότι αυτό οφείλεται στην ευρύτερη αντίληψη των μαθητών πως τα μαθήματα ειδικότητας συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Σύμφωνα με την έννοια του habitus, οι μαθητές αναπτύσσουν αντιλήψεις και συμπεριφορές βάσει του τι θεωρούν χρήσιμο για την επαγγελματική τους πορεία. Όταν τα μαθήματα γενικής παιδείας δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, νιώθουν αποξένωση, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συμπεριφορές και εκδήλωση βίας.

«…εγώ διδάσκω μαθήματα ειδικότητας και κορμού. Οι μαθητές επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τα μαθήματα της ειδικότητας τους παραμένοντας ήσυχοι...»

5.2. Ερευνητικό ερώτημα 2:Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των μέτρων που έχουν οι ίδιοι εφαρμόσει για τη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας/εκφοβισμού

Ακολούθως οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποιες θεωρούν πως είναι οι πιο αποτελεσματικές πρακτικές που έχουν εφαρμόσει για τη διαχείριση της βίας, με το μέχρι πρότινος ισχύον πειθαρχικό πλαίσιο. Οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις αφορούνστη χρήση του διαλόγου και της συζήτησης. Τονίζεται από όλους τους συμμετέχοντες πως η συζήτηση και ο διάλογος με τους μαθητές συνέβαλε στην άμεση ψυχολογική εκτόνωση και στην επίλυση της δυσάρεστης κατάστασης. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μέσα από το διάλογο καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, κρίνοντας πολύ σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να μπαίνουν στη θέση του θύματος.

«…Ζητούμενο είναι όχι να μαλώσουμε τα παιδιά μας αλλά να τους κάνουμε να καταλάβουν πώς νιώθει το θύμα…»

Ιδιαίτερη αξία παρουσιάζει η άποψη πως εκπαιδευτικοί και μαθητές θα πρέπει από κοινού να θεσπίζουν τα όρια της συμπεριφοράς τους και να συμφωνήσουν στην καθολική εφαρμογή τους.

«…οι μαθητές νιώθουν άνετα όταν γνωρίζουν τι επιτρέπεται και τι όχι. Δεν είναι αυτονόητο πως οι μαθητές γνωρίζουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές…»

Στις πιο αποτελεσματικές πρακτικές οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν και τη διαδικασία της διαμεσολάβησης. Σημειώνουν πως η διαδικασία αυτή προάγει την

ανεκτικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτει εγγενείς παθογένειες του σχολείου.

«…Όταν οι μαθητές απευθύνονται στον εκπαιδευτικό για διαμεσολάβηση, αποκαλύπτουν μονάχα ένα μικρό μέρος των αρχικών προβλημάτων τους. Στην συνέχεια, διαφαίνεται πως η αρχική δήλωση συνιστούσε την κορυφή ενός παγόβουνου προβλημάτων…»

Μια ακόμα πρακτική που σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί αφορά στην πρόληψη και ανίχνευση παραβατικών συμπεριφορών μέσα στο σχολικό χώρο.

«…Υπάρχουν προβλεπτικοί παράγοντες. Η έγκαιρη ανίχνευση συμβάλλει στην πρόληψη. Οι μαθητές μας έχουν παρελθόν από προηγούμενα σχολεία..»

5.3.Ερευνητικό ερώτημα 3: Προσδοκίες εκπαιδευτικών από την εφαρμογή του νέου πλαισίου διαχείρισης της βίας και του εκφοβισμού

Οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τα νέα μέτρα για τη διαχείριση της βίας ως δυσεφάρμοστα ενώ ταυτόχρονα ισχυρίζονται πως υπάρχει τεράστια απόσταση ανάμεσα στην θεωρητική εξαγγελία και στην πρακτική τους εφαρμογή σε πραγματικά πλαίσια. Με λίγα λόγια, εκφράζουν δυσπιστία και επιφυλακτικότητα ως προς τον τρόπο υλοποίησης και την αποτελεσματικότητα, ειδικά σε ό,τι αφορά ταΕΠΑΛ. Σε γενικές γραμμές θεωρούν πως ο δημόσιοςδιάλογος σχετικά με την αναγκαιότητα λήψης προληπτικών αλλά και κατασταλτικών μέτρων για τον περιορισμό της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού αποτελεί αφορμή για ανοιχτή συζήτηση στην αίθουσα. Αναγνωρίζουν πως το νέο πλαίσιο διαχείρισης του εκφοβισμού ενδυναμώνει την εξουσία του εκπαιδευτικού ενισχύοντας τις δυνατότητες και τα εργαλεία για να ρυθμίσει την κατάσταση. Κρίνουν, τέλος, πως τα μέτρα λειτουργούν ως φόβητρο και ανασταλτικός παράγοντας, χωρίς να ασκούν άμεση παιδαγωγική λειτουργία.

«…καλώς ανακοινώθηκε. Μένει να δούμε πώς θα λειτουργήσει και πώς θα εφαρμοστεί…»

Σε ό,τι αφορά την ηλεκτρονική πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr εκφράζονται θετικές προσδοκίες. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο ιστότοπο ως ένα επιπλέον εργαλείο για τον περιορισμό της σχολικής βίας και την ανίχνευση περιστατικών που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου ωστόσο μεταφέρονται σε αυτό. Εξηγούν δηλαδή πως η ηλεκτρονική πλατφόρμα καλείται να αναδείξει τις αθέατες πλευρές της σχολικής βίας και να αποκαλύψει μέχρι πρότινος συγκεκαλυμμένες μορφές εκφοβισμού.

«…καλό εργαλείο είναι η πλατφόρμα. Ξέρεις, ένα παιδί μπορεί να φοβάται να μιλήσει. Ηλεκτρονικά ίσως γίνει πιο εύκολο…»

«…αφορά όλα εκείνα που δεν γίνονται μπροστά στα μάτια των εκπαιδευτικών…»

Από την άλλη μεριά, οι αμφιβολίες ως προς την αποτελεσματικότητα της ηλεκτρονικής πλατφόρμας αφορούν στους χρόνους αντίδρασης και παροχής

στήριξης. Ανησυχούν πως η χρονική απόσταση ανάμεσα στην καταγγελία και στην ανθρώπινη παρέμβαση ενδέχεται να οδηγήσει σε δυσάρεστες για το σχολείο κατάστασεις..

«…κάθε περιστατικό πρέπει να διαχειρίζεται και να αντιμετωπίζεται με χρονική αμεσότητα…»

«… αφορά την επαναλαμβανόμενη μορφή βίας και εκφοβισμού. Δεν προλαμβάνει και δεν αντιμετωπίζει καθημερινές πρακτικές με βία μικρότερης έκτασης…»

Όσον αφορά στην επαναφορά της πενθήμερης αποβολής, το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησαν πως το συγκεκριμένο μέτρο είναι «δύσκολο», «δυσάρεστο», «δυσεπίτευκτο», «τιμωρητικό», «πειθαρχικό». Η διεύθυνση του ενός σχολείου τόνισε πως η πενθήμερη αποβολή αποτελεί παράγοντα επανάληψης της τάξης εξηγώντας πως ο αριθμός των απουσιών που θα αθροιστεί, φέρει το μαθητή κοντά στο όριο των επιτρεπόμενων απουσιών. Έτσι, αναπόφευκτα ο σύλλογος των καθηγητών καλείται να αντιμετωπίσει περισσότερα ζητήματα από την απόδοση της πενθήμερης αποβολής αφού έμμεσα καλείται να αποφασίσει για το ενδεχόμενο ο μαθητής να επαναλάβει την τάξη λόγω υπέρβασης του ορίου των απουσιών.

«…αποτελεί παράγοντα επανάληψης της τάξης λόγω απουσιών…»

«…ο σύλλογος θα πρέπει να αντιμετωπίσει και όλες τις προεκτάσεις περιστατικού…»

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος. Μια μερίδα εκπαιδευτικών κρίνει πως η απομάκρυνση του μαθητή-θύτη από τους γενεσιουργούς παράγοντες της σχολικής βίας θα συμβάλει θετικά. Εντοπίζουν πως η αλλαγή περιβάλλοντος για ένα παιδί που δεν ταιριάζει σε ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, κρίνεται απαραίτητη ώστε να μη ταλαιπωρείται το ίδιο -κυρίως ψυχολογικά- και αντιδρά. Ακόμη, με την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του θύτη ενισχύεται το αίσθημα ασφάλειας που βιώνουν οι υπόλοιποι μαθητές στο σχολείο. Ωστόσο, διατυπώνονται ενστάσεις σε ό,τι αφορά την ανταλλαγή μαθητών, έτσι ώστε να αποφευχθούν οι δύσκολες περιπτώσεις μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανησυχία τους πως αυτό το μέτρο θα οδηγήσει σε γκετοποίηση κάποιων σχολείων.

«…Μερικές φορές κάνει καλό και στο παιδί που αλλάζει περιβάλλον, αν ένα παιδί δεν ταιριάζει με τα άλλα παιδιά…»

«…μήπως τα σχολεία θα «ανταλλάσσουν» μαθητές για να αποφύγουν να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις και θα «συγκεντρώνει» μαθητές με παραβατική συμπεριφορά……»

Η τέταρτη κατά σειρά θεματική αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την οικονομική επιβάρυνση της οικογένειας του μαθητή που διέπραξε κάποια φθορά ή βανδαλισμό. Το σύνολο των εκπαιδευτικών κρίνει πως η συμμετοχή της οικογένειας στην αποκατάσταση κάποιας φθοράς ή βανδαλισμού αποδίδει έμπρακτα ευθύνες και στους γονείς ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην πρόκληση βανδαλισμών. Ο διευθυντής του σχολείου προσθέτει πως η οικονομική συμμετοχή των γονέων περιορίζει τα έξοδα και δίνει τη δυνατότητα στο σχολείο να χρησιμοποιήσει αυτά τα χρήματα προκειμένου να καλύψει άλλες

εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, ενστάσεις διατυπώθηκαν και σε αυτή την περίπτωση καθώς ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών κρίνει πως το εν λόγω μέτρο επιτρέπει στους μαθητές να οδηγούνται σε παραβατικές συμπεριφορές καθώς τους προσφέρει μια εναλλακτική προσφέροντας τους τη διέξοδο να εξαγοράσουν κάποια κακή συμπεριφορά. Τέλος, εξηγούν πως η επιβολή χρηματικής αποζημίωσης για την αποκατάσταση κάποιας υλικής φθοράς μετατρέπει τον εκπαιδευτικό από παιδαγωγό σε «δικαστή», αλλοιώνοντας έτσι τον ρόλο του και τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

«…όταν ο μαθητής ξέρει ότι ο γονιός θα πληρώσει, πολύ δυσκολότερα προκαλεί φθορές. Ίσως να προστατεύει κιόλας την δημόσια περιουσία , στο ενδεχόμενο να μην πληρώσει από κοινού…»

«…Δίνει την δυνατότητα «εξαγοράς» μιας κακής συμπεριφοράς, προσφέρει κατά κάποιον τρόπο διέξοδο …»

Ολοκληρώνοντας, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πώς πιστεύουν ότι η ψηφιοποίηση του απουσιολογίου θα ενσωματωθεί στην κουλτούρα των ΕΠΑΛ. Εκτιμούν πως η άμεση και αμετάκλητη δήλωση των απουσιών, θα οδηγήσει στον περιορισμό του φαινομένου «σβησίματος» των απουσιών με απώτερο αποτέλεσμα οι μαθητές να απουσιάζουν λιγότερο αλλά και να αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη σοβαρότητα την ωριαία αποβολή. Πιστεύουν ακόμη πώς θα μειώσει σημαντικά την επιμονή αρκετών γονέων και μαθητών για ευνοϊκή μεταχείριση στο ζήτημα των απουσιών. Ανησυχούν ωστόσο πως η απόσταση ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο θα μεγαλώσει βαθαίνοντας κι άλλο το χάσμα ουσιαστικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια. Σημαντικότατες επιφυλάξεις διατυπώνονται σχετικά με την αδυναμία πολλών γονέων να έχουν πρόσβαση σε σύγχρονη τεχνολογία και να διαχειριστούν ψηφιακές λειτουργίες λόγω του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου αλλά και της οικονομικής δυσκολίας που αντιμετωπίζουν πολλές οικογένειες.

«… οι μαθητές γνωρίζοντας πως οι απουσίες δεν είναι δυνατόν να σβηστούν, θα κάνουν πολύ λιγότερες. Θα περιοριστεί το φαινόμενο γονέων που έρχονται να δικαιολογήσουν αδικαιολόγητες απουσίες και η επιμονή για ευνοϊκή μεταχείριση…»

6. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η θεωρία του institutional habitus του Bourdieu προσφέρει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την ερμηνεία των ευρημάτων αυτής της έρευνας σχετικά με τη σχολική βία και τη διαχείρισή της. Σε ό,τι αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα σχετικά με τους χαλαρούς φιλικούς και κοινωνικούς δεσμούς, την έλλειψη συλλογικότητας, την επιφανειακή αλληλεπίδραση των μαθητών, τη χαμηλή πειθαρχία και την υψηλή ανοχή των εκπαιδευτικών στη βία καταδεικνύουν ότι δεν προάγεται η ανάπτυξη σταθερών και ουσιαστικών σχέσεων και κυρίως ότι, το θεσμικό πλαίσιο δεν έχει τη δύναμη να επιβάλει αξίες συνεργασίας, σεβασμού και συλλογικής ευθύνης. Ερμηνεύοντας τα παραπάνω, το institutional habitus αποδεικνύεται ως παράγοντας που αναπαράγει και φυσικοποιεί τη βία, κατατάσσοντας την σε μια κατηγορία φυσιολογικών συμπεριφορών που δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά. Αυτή η κανονικοποίηση της βίας υποδηλώνει μια αδυναμία του σχολείου να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις ανάγκες πρόληψης και παρέμβασης. Οι

αλληλεπιδράσεις εκτός του σχολείου και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται να υπερισχύουν, υποδεικνύοντας ότι το σχολείο αδυνατεί να διαμορφώσει ισχυρό habitus που θα διασφαλίσει τη συνοχή των μαθητών και θα αποτρέψει την παραβατική συμπεριφορά.

Επιπλέον, η μεγαλύτερη αφοσίωση των μαθητών στα μαθήματα ειδικότητας μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο το institutional habitus καθορίζει τις επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών προωθώντας μια κουλτούρα που δίνει έμφαση στην επαγγελματική αποκατάσταση και λιγότερο στην ολόπλευρη καλλιέργεια, στοιχείο που αποστασιοποιεί τους μαθητές από μια σειρά λειτουργιών της σχολικής εκπαίδευσης και, δυνητικά, ευνοεί την ανάπτυξη συνθηκών που διευκολύνουν την εμφάνιση βίας.

Σε ό,τι αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διευθετήσουν τις όποιες δυσκολίες μέσα από διάλογο, διαμεσολάβηση και ενσυναίσθηση αντικατοπτρίζει την επιθυμία τους να προάγουν περισσότερο την ηθική ανάπτυξη των μαθητών μέσω επικοινωνιακών μεθόδων παρά με τη χρήση αυστηρών πειθαρχικών μέτρων. Η επιδίωξή τους αυτή συγκρούεται με την υπάρχουσα κατάσταση και το institutional habitus που επικρατεί στο σχολείο. Το σχολείο, όπως διαφαίνεται από τα ευρήματα, δεν έχει τις απαραίτητες δομές και πρακτικές για να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις περιπτώσεις βίας και εκφοβισμού, γεγονός που οδηγεί σε ανεπαρκή χειρισμό σοβαρών περιστατικών.

Σε ό,τι αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στα νέα μέτρα διαχείρισης της βίας, την πενθήμερη αποβολή, την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος κλπ, αντικατοπτρίζει την αντίσταση σε αλλαγές που θα μπορούσαν να προκαλέσουν σύγκρουση με την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα. Αυτή η αντίσταση αποτελεί μέρος του τρόπου με τον οποίο το habitus ενός ιδρύματος αντιστέκεται σε αλλαγές που δεν ταιριάζουν με τις υπάρχουσες πρακτικές και αξίες. Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι το institutional habitus του σχολείου συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου η σχολική βία είναι παρούσα ή μη-επαρκώς διαχειριζόμενη, με αποτέλεσμα να γίνεται συχνά ανεκτή. Η κουλτούρα του σχολείου δεν παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία ή αξίες που θα μπορούσαν να καταπολεμήσουν αποτελεσματικά τη βία. Αντίθετα, η κουλτούρα αυτή αναπαράγει τις υφιστάμενες κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, κάτι που συμβάλλει στην κανονικοποίηση της βίας και στην ανισότητα στην πειθαρχία και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται διατεθειμένοι να κάνουν αλλαγές στο ισχύον πλαίσιο, να "διαταράξουν" δηλαδή την "θεσπισμένη" κουλτούρα βίας.

Η διαχείριση της βίας, επομένως, δεν μπορεί να βασίζεται μόνο στην επιβολή κανονισμών ή τιμωρητικών μέτρων. Απαιτεί μια βαθύτερη κατανόηση της σχολικής κουλτούρας και τη δημιουργία νέων τρόπων αλληλεπίδρασης, συλλογικότητας και σεβασμού, που θα ξεπερνούν τα στενά πλαίσια του θεσμικού habitus και θα προάγουν την ουσιαστική κοινωνική αλλαγή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξανδρίδου, Ε. (2017). Αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές. *Επιστημονικό Περιοδικό Παιδαγωγικής*.

Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Π. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για τη σχολική βία και εκφοβισμό*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Ασημόπουλος, Κ., Σπύρου, Ι., & Κεφαλάς, Α. (2008). Σχολική βία και γονική εμπλοκή: Διερεύνηση των συσχετίσεων. *Περιοδικό Εκπαιδευτικής Έρευνας*.

Βεργίδης, Μ., & Μωυσίδου, Α. (2016). Η σχολική βία στα σχολεία της Δυτικής Ελλάδας: Ένα ποσοτικό δείγμα από 509 διευθυντές. *Περιοδικό Κοινωνικής Ψυχολογίας*.

Βεργίδης, Δ., & Μωυσίδου, Ε. (2016). Οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας για τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 5*, 71-92.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1993). Οικληρονόμοι. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014). Η αναπαραγωγή. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γιαννόπουλος, Κ. (2023). Πανελλήνια Εκστρατεία κατά του Bullying «ΜΙΛΑ ΤΩΡΑ», 2023. Δημόσια έκθεση, Το Χαμόγελο του Παιδιού, Αθήνα. Ανακτήθηκε απόhttps://drive.google.com/file/d/1BoTWI69NlJtse8ysg9TG0cS0IAcZVRLv/view

Κάπαρη, Κ. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο γυμνάσιο: Ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης* [Διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κάπαρη, Κ. (2018). Η σημασία του δημοκρατικού και υποστηρικτικού κλίματος για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός: Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 191-213). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Καλεντερίδου, Δ. (2018). Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (bullying) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ, Θεσσαλονίκη.

Κοινή Υπουργική Απόφαση 35692/ΓΔ4/2024 - ΦΕΚ 2176/Β/8-4-2024

Λυμπεράτου, Ε. (2015). Αναγνώριση και διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού στα ΕΠΑ.Λ. *Περιοδικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.

Μπέκα, Α., & Σφυρά, Ε. (2021). Γνώσεις και απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των μαθητών Γυμνασίου [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα.

Μουζέλης, Ν. (1994). Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *P. Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας* (σσ. 54-62). Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι.

Μπισκετζή, Α. (2019). Η διοικητική διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στις Εκπαιδευτικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του νομού Ροδόπης [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ, Αλεξανδρούπολη.

Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή στα ΕΠΑΛ (2019). *Μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ*. Ανακτήθηκε απόhttps://mnaepal.wordpress.com/simvoulos_kathigitis/

Πασχάλη, Χ. (2022). Δεξιότητες διαχείρισης ενδοσχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς και σχολικό κλίμα [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2011). *Σχολική βία: Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, ο ρόλος οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τροποποίηση της Υπό Στοιχεία 79942/ΓΔ4/21-5-2019 Υ.Α. «Εγγραφές, Μετεγγραφές, Φοίτηση και Θέματα Οργάνωσης της Σχολικής Ζωής στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Άρθρο 31: Παιδαγωγικά Μέτρα και Ενέργειες Παιδαγωγικού Χαρακτήρα)[ΦΕΚ Β’ 2531/29.04.2024]

Τσαλινίκου, Σ. (2021). Σχολικός εκφοβισμός στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση – Ο ρόλος του σχολικού κλίματος στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λάρισα.

ΦΕΚ 2176 τ.Β’ (8/4/2024) *«Δημιουργία και λειτουργία Ειδικής Ψηφιακής Πλατφόρμας για την αντιμετώπιση ενδοσχολικής βίας και φαινομένων εκφοβισμού».*

Χριστακοπούλου, Α., &Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8*(1), 41-62. https://doi.org/10.12681/hjre.19440

Ξενόγλωσση

Crozier, G., Reay, D., &Clayton, J. (2008). Different strokes for different folks: Diverse students in diverse institutions. *Research Papers in Education, 23*(2), 167-177.

Reay, D. (2018). Miseducation: Inequality, education, and the working classes. *International Studies in Sociology of Education, 27*(4), 453-456.

Reay, D., David, M., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: TrenthamBook

Μια φορά κι έναν καιρό… ένα οδοιπορικό για τη δημιουργικότητα

Μπαμπάλης Θωμάς

Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Τσώλη Κωνσταντίνα

Αν. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η προσέγγιση της έννοιας και του περιεχομένου της δημιουργικότητας μέσα από την εξιστόρηση ενός οδοιπορικού, μιας ιστορίας βγαλμένης σαν από παραμύθι. Στο πλαίσιο αυτό, περιγράφονται οι κοινωνικές συνθήκες που συνέβαλαν στην ανάδυση της δημιουργικότητας και την ενεργοποίηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για αυτήν, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των διαστάσεων που την συνθέτουν. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο θεωρητικό πρότυπο του αμερικανού ψυχολόγου J. Guilford, το οποίο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1950 με σκοπό να αποδείξει την ανεξαρτησία της δημιουργικής σκέψης από τη συμβατική νοημοσύνη των τεστ ευφυΐας. Η αμερικανική πρόκληση οδήγησε πολλούς γνωστούς επιστήμονες και ερευνητές να αναζητήσουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία των δημιουργικών ατόμων, με αποτέλεσμα να διατυπωθούν πέντε τύποι ανθρώπινων προσωπικοτήτων με βάση τη δημιουργικότητα, η οποία συχνά βιώνεται ως «όμορφη αρρώστια». Μέσα από το οδοιπορικό γίνεται, επίσης, περιγραφή του δημιουργικού σχεδιασμού και των σταδίων της δημιουργικής διαδικασίας, τα οποία καταλήγουν στο δημιουργικό προϊόν, όπου η ομάδα-ψυχή αποδεικνύει την αξία της ομαδικής εργασίας. Είναι γεγονός ότι, εκτός από τη φύση, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και το περιβάλλον στην ανάδειξη/ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ατόμου. Έτσι, αφενός περιγράφονται κάποια οικογενειακά χαρακτηριστικά που «μεταβιβάζονται» από τους γονείς στα παιδιά αφετέρου εξετάζονται τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών μαθητών, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι τους και η σχέση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και τη σχολική επίδοση. Επιπλέον, το οδοιπορικό εστιάζεται στην υπάρχουσα κατάσταση όσον αφορά τον ρόλο της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση αφήνοντας να αναδυθεί το περιεχόμενο της ιδανικής μελλοντικής εκπαίδευσης, όπως την έχουν εμπνευστεί ειδικοί επιστήμονες στον χώρο και προσφέροντας παραδείγματα τεχνικών δημιουργικής παραγωγής ιδεών στη σχολική τάξη. Όλα τα παραπάνω, παρουσιάζονται μέσα από αναλογίες, μεταφορές, εικόνες, παρομοιώσεις, καινούριους συνδυασμούς, συμβολικές αντιστοιχίες της εμπειρίας και παιχνίδια άσκησης της φαντασίας εν είδει παραμυθιού.

Λέξεις - Κλειδιά: Δημιουργικότητα, δημιουργικός κύκλος, ομάδα-ψυχή, οικογένεια, σχολείο

Abstract

The purpose of the present study is to approach the concept and content of creativity through the narration of a journey, a story taken as if from a fairytale. In this context, the social conditions that contributed to the emergence of creativity and the activation of research interest in it are described, contributing to the development of the dimensions that compose the concept. The study is especially oriented to the theoretical model of the American psychologist J. Guilford, which was developed in the 1950s to prove the independence of creative thinking from the conventional intelligence of intelligence tests. The American challenge led many well-known scientists and researchers to search for the characteristic elements of creative individuals, resulting in the formulation of five types of human personalities based on creativity, which is often experienced as a "beautiful disease". Through the journey, a description of the creative design and the stages of the creative process takes also place, which result in the creative product, where the 'soul-group' proves the value of teamwork. It is a fact that, in addition to nature, the environment also plays a decisive role in the emergence/development of the individual's creativity. Thus, on the one hand, some family characteristics that are "transmitted" from parents to children are described, on the other hand, the characteristics of creative students, the attitude of teachers towards them and the relationship between creativity and school performance are examined. In addition, the fairytale focuses on the current state of the role of creativity in education, revealing the content of ideal future education as inspired by experts in the field and offering examples of creative idea generation techniques in the classroom. All the above is presented through analogies, metaphors, images, similes, new combinations, symbolic correspondences of experience and games to exercise the imagination in the form of a fairytale.

Keywords: Creativity, creative circle, group-soul, family, school

1. Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η προσέγγιση της έννοιας και του περιεχομένου της δημιουργικότητας μέσα από την εξιστόρηση ενός οδοιπορικού, μιας ιστορίας βγαλμένης σαν από παραμύθι. Διότι, όπως διαβάζει κανείς και στον Ελύτη (2008), *«τη μαγεία δεν την πιάνεις με την ερμηνεία της μαγείας, πόσο μάλλον με την περιγραφή της ερμηνείας της μαγείας. Η κελαηδάς ή σωπαίνεις. Δε λες: αυτό που κάνω είναι κελαηδητό!»*.

2. Εισαγωγή

Βιέννη. Λούντβιχ βαν Μπετόβεν. Εκεί ανακάλυψε την ολοσχερή απώλεια της ακοής του, όταν ενώ έβλεπε πουλιά να πετούν ξαφνικά έξω από το καμπαναριό, δεν μπορούσε να ακούσει τον ήχο από τις 23 καμπάνες του Ναού! Ο Μπετόβεν εργαζόταν καθημερινά αδιάλειπτα από τα ξημερώματα και έκανε μόνο ένα διάλειμμα το μεσημέρι για ένα μεγάλο περίπατο στην εξοχή. Αλλά και τότε ακόμη δούλευε! Κουβαλούσε πάντοτε μαζί του ένα μολύβι και δύο κόλλες πενταγράμμου, για να καταγράφει τις συνθέσεις που εμπνεόταν κατά τη διάρκεια της βόλτας του. Οι κάτοικοι τον θεωρούσαν τον περίεργο της πόλης που παίρνει τους δρόμους κουνώντας τα χέρια και τραγουδώντας μουσικές συνθέσεις, αλλά ο ίδιος αδιαφορούσε για τη γνώμη των άλλων.

Σάλτσμπουργκ. Βόλφγκανγκ Αμαντέους Μότσαρτ. Ο πατέρας του αποδείχθηκε πολύ καλός δάσκαλος, καθώς ήξερε από νωρίς πώς να «σπρώξει» το ταλέντο του γιου

του. Η υπερβολική όμως αγάπη έπνιγε τον γιο, ο οποίος θέλοντας να ανεξαρτητοποιηθεί έλεγε: «*Το Σάλτσμπουργκ δεν είναι μέρος για το ταλέντο μου. Κανείς δεν μπορεί να με πληρώσει αρκετά για τη σκλαβιά μου στο Σάλτσμπουργκ*».

Αγία Πετρούπολη. Ο μαθηματικός Γκριγκόρι Πέρελμαν «ανεβάζει» στο διαδίκτυο την απόδειξή του για την εικασία του Πουανκαρέ, δυσεπίλυτο πρόβλημα που ταλάνιζε τους μαθηματικούς για περίπου 100 χρόνια. Η μαθηματική κοινότητα αναμένει τον Πέρελμαν στην τελετή απονομής του Μεταλλίου Φιλντς, το οποίο συνοδευόταν από 1.000.000 δολάρια. Ωστόσο, «δηλώνει» απών και το απορρίπτει ως προσβλητικό. Ο ίδιος ανέφερε: «*Τα χρήματα ή η δόξα δεν με ενδιαφέρουν. Δεν θέλω να με επιδεικνύουν όπως ένα ζώο σε ζωολογικό κήπο. Δεν είμαι ένας ήρωας των μαθηματικών. Δεν είμαι καν επιτυχημένος· γι' αυτό δεν θέλω να βρεθώ στη θέση του να πρέπει να με κοιτάνε όλοι*».

Γκρατς, Πράγα, Βουδαπέστη, Νέα Υόρκη. Ο Νίκολα Τέσλα, ο οποίος παραπονιόταν ότι υπέφερε από την «ασθένεια των εικόνων» — την ξαφνική ανάδυση παραστάσεων στο μυαλό του — είχε, όταν ήταν μικρός, μια πρώτη και δυνατή εμπειρία με το φαινόμενο του ηλεκτρισμού. Χαϊδεύοντας το πλούσιο τρίχωμα του γάτου του, εμφανίστηκε μπροστά του μια καταιγίδα σπινθήρων κι ένα φωτεινό πεδίο. Έκπληκτος συνέχισε να τρίβει ασταμάτητα το τρίχωμα του ζώου. Έκτοτε, δεν έπαψε ν' αναρωτιέται και να «συνδέει» τους σπινθήρες στο τρίχωμα του ζώου με τις αστραπές στον ουρανό: «*Μήπως άραγε και η Φύση είναι μια μεγάλη γάτα; Κι αν είναι, τότε ποιος την χαϊδεύει στην πλάτη;*». Οι αναλογίες και μεταφορές καθώς και οι εύστοχες «αλληλοσυνδέσεις» συνδράμουν τη δημιουργική σκέψη (Ξανθάκου, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τα δημιουργικά χαρακτηριστικά, οι ανθρώπινες προσωπικότητες ταξινομούνται στους εξής πέντε τύπους (Παρασκευόπουλος, 2008α):

Μη συμβατικός τύπος: δεν αρέσκεται στη συμμόρφωση με τα κοινωνικά πρότυπα, βλέπει και χρησιμοποιεί τα πράγματα έξω από τις καθιερωμένες σχέσεις και με διαφορετικό τρόπο από τους υπόλοιπους.

Ατομικιστής: είναι αυτόνομος, αυθόρμητος, απελευθερωμένος από τα κοινωνικά στερεότυπα, με ανεπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ.

Εφευρετικός: διακρίνεται για τρία βασικά χαρακτηριστικά: α) υψηλή ευφυΐα, β) γνωστική επάρκεια και γ) δημιουργική εμβέλεια.

Παρορμητικός: Οι συνεχείς και έντονες παρορμήσεις κατευθύνουν τον τύπο αυτό προς την εκπλήρωση των εσωτερικών του οραμάτων. Δείχνει έναν αυτοτροφοδοτούμενο ανεξάντλητο ενθουσιασμό και μια «παιδιάστικη» αφέλεια.

Διαισθητικός: διαθέτει ένα είδος ενορατικής αντίληψης υπό την έννοια ότι είναι δεκτικός στις εμπειρίες που επεκτείνονται και στον χώρο της φαντασίας και των συναισθημάτων του εσωτερικού του εαυτού.

Βέρνη. Ο Αινστάιν με τρεις φίλους του συστήνουν την «Ακαδημία της Ολυμπίας», μια ομάδα συζήτησης για φιλοσοφικά θέματα σχετικά με τη φυσική. Οι συζητήσεις γίνονται στο διαμέρισμα κάποιου, στο αγαπημένο τους στέκι, ή στους άδειους δρόμους της Βέρνης αργά τη νύχτα και έχουν ως βαθύτερο σύνδεσμο τις ιδέες τους. Η ομάδα αυτή βοηθάει τον Αινστάιν στη σκέψη του. Είναι μια ομάδα-ψυχή (Miller, 2018). Είναι ακριβώς αυτή η πολυπόθητη εκπαιδευτική κουλτούρα της συνεργατικής δημιουργικότητας, η οποία οικοδομείται σε τρεις θεμελιώδεις αρχές (Kelly, 2012):

- την αρχή των άπειρων δυνατοτήτων, δηλαδή στην πίστη ότι οποιαδήποτε ιδέα έχει τη δυναμική να αναπτυχθεί σε έναν αέναο αριθμό συνδυασμών νέων ιδεών που οδηγούν στην καινοτόμα παραγωγή,
- την αρχή της αλληλεπίδρασης, δηλαδή στην πίστη ότι κάθε οργανική και μη οργανική οντότητα είναι συνδεδεμένη και ασκεί επίδραση στις άλλες και
- την αρχή της διαρκούς αλλαγής, δηλαδή στην πίστη ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να επιτρέπει στους συμμετέχοντες να δημιουργούν θετική, διαρκή αλλαγή μέσα από την πρωτότυπη έρευνα, παραγωγή και δράση.

Θύελλα ιδεών, ανταλλαγή χρωματιστών καπέλων, έξι ειλικρινείς υπηρέτες να πηγαινοφέρνουν φλιτζάνια γυάλινα, πλαστικά, μεταλλικά, χάρτινα, στρογγυλά, κυλινδρικά, ρομβοειδή, ορθογώνια και να αναρωτιούνται τι, γιατί, πότε, πώς, πού και ποιος, προβλήματα που αναζητούν τη δημιουργική τους επίλυση, χιούμορ, κρυμμένες λέξεις, αινίγματα, τυχαίες λέξεις, μάθηση μεθ' ηδονής … διαφορετικές τεχνικές που ωριμάζουν την κάθετη και πλάγια σκέψη και οδηγούν το άτομο στη γνώση και την ανακάλυψη (de Bono, 2007; Ξανθάκου, 2011·Παρασκευόπουλος, 2008β; Τσώλη & Μπαμπάλης, 2023).

Το οδοιπορικό συνεχίζεται στο δάσος της Δαδιάς, ένα μικρό ήσυχο χωριό στο νομό Έβρου. Εκεί, λοιπόν, μια φορά κι έναν καιρό ζούσαν ένας γυπαετός και μια αλεπού. Ο γυπαετός, ο Χρύσανθος, ήταν όμορφος, έξυπνος, αυτόνομος, εφευρετικός, περίεργος, ενθουσιώδης, με πλούσιο και λεπτό χιούμορ, διαίσθηση, τάση αμφισβήτησης και αγάπη για ρίσκο, χωρίς φόβο για τυχόν λάθη και αποτυχίες. Δυστυχώς όμως μια κυρία, που την έλεγαν Εκπαίδευση, κατάφερε να πιάσει με δίχτυ τον αετό σε ηλικία μόλις εννέα ετών. Του κουτσούρεψε τα φτερά από την ουρά και τις φτερούγες και τον άφησε ελεύθερο να τριγυρίζει στην αυλή της. Αυτός, όμως, ο δύστυχος που είχε χάσει όλες τις ελευθερίες του κι όλα τα μεγαλεία του, ήταν πολύ απελπισμένος. Μέρα-νύχτα σκεφτότανε πώς, πού, πότε, τι και γιατί έγινε αυτό, ώσπου μια μέρα εμφανίστηκε η έξυπνη αλεπού στην αυλή και του είπε τα παρακάτω λόγια:

«Η λύση είναι στη φύση.

Μυαλό λαγού και σκέψη χελώνας (Claxton, 1999)*, οξύνουν τον νου κι αρχίζει ο αγώνας.*

Διαλείμματα απραξίας, απαντήσεις αξίας».

Από τότε άρχισε να χαζεύει, να χουζουρεύει, να ονειροπολεί το πέταγμά του τα πρωινά από την κορυφή του βουνού ως κάτω στη θάλασσα. Το φανταστικό του ταξίδι ήταν ένα ευέλικτο άλμα της φαντασίας (Perkins, 2004). Και μια μέρα, καθώς απολάμβανε το μπάνιο του στη γούρνα της αυλής … Αχα! Η λύση ξεδιπλώθηκε μπροστά στα μάτια του με τη μορφή νοερών εικόνων. Ο κ. Guilford (Ξανθάκου, 2011), ένας αμερικανός ηλικιωμένος φιλεύσπλαχνος γείτονας που είχε μετακομίσει μαζί με τη γυναίκα του δίπλα στην κυρα-Εκπαίδευση χρόνια πριν, από το 1966, και είχαν αποκτήσει 4 παιδιά (το Σχήμα, το Σύμβολο, τη Σημασία και τη Συμπεριφορά) και το κάθε παιδί από 5 παιδιά (τη Μνήμη, την Κατανόηση, την Συγκλίνουσα-Κριτική Σκέψη, την Αποκλίνουσα-Δημιουργική Σκέψη και την Αξιολόγηση) και το κάθε εγγόνι από άλλα 6 παιδιά (τις Μονάδες, τις Τάξεις, τις Σχέσεις, τα Συστήματα, τους Μετασχηματισμούς και τις Συνέπειες), θα ζητούσε από την κυρα-Εκπαίδευση να πάρει κι αυτός για λίγες μέρες τον γυπαετό στο σπίτι του με την πρόφαση ότι τόσο

καιρό θα τον είχε βαρεθεί. Αν δεν δεχόταν η κυρα-Εκπαίδευση την πρόταση, ο γυπαετός θα ξεσήκωνε το χωριό και αλίμονό της της κυρα-Εκπαίδευσης! Ο γυπαετός κάθισε και σκέφτηκε αν αυτή είναι καλή λύση και, αφού κατέληξε στο ότι είναι και λειτουργική και κατάλληλη και έγκυρη και πάνω απ' όλα χρήσιμη, έβαλε σε εφαρμογή το σχέδιό του. Ο κ. Guilford και η γυναίκα του του φέρθηκαν σαν πραγματικοί γονείς: του έδειξαν εμπιστοσύνη, του καλλιέργησαν την υπεύθυνη συμπεριφορά, του έδωσαν πρωτοβουλίες και υποστήριξαν την προσωπική του ελευθερία. «*Εμείς δεν σε πήραμε για να σε κρατάμε αιχμάλωτο. Θα αφήσουμε τα φτερά σου να μεγαλώσουν, θα σε ταΐζουμε γερά και θα δυναμώσεις γρήγορα»*. Έτσι κι έγινε. Ο γυπαετός ξανάγινε ένας ωραίος αετός με ένα μέτρο φτερά κι ένα πρωί αποχαιρέτησε τους ευεργέτες του και τράβηξε για τα ψηλόκορφα λημέρια του. Μα τον φίλο του δεν τον ξέχασε. Την πρώτη κιόλας εβδομάδα της λευτεριάς του άρπαξε έναν λαγό και του τον έφερε δώρο. Στον γυρισμό συνάντησε την αλεπού.

-Δεν έκανες σωστά, του είπε.

-Τι δεν έκανα καλά; Που έφερα ένα μικρό δώρο στον σωτήρα μου;

-Ναι. Στην κυρα-Εκπαίδευση έπρεπε να τον πας. Αυτήν να καλοπιάσεις. Ο καλός είναι πάντα καλός και χωρίς δώρο κακό δεν κάνει. Μα η κυρα-Εκπαίδευση δεν το 'χει σε τίποτα να σε ξαναπιάσει και να σε ξανασκλαβώσει.

Το σκέφτηκε, το ξανασκέφτηκε και μετά από λίγο καιρό επισκέφτηκε την εκπαίδευση, για να της δώσει ένα δώρο και να την καλοπιάσει. Μπαίνει, λοιπόν, σε μια Γ' τάξη Δημοτικού και τότε ακούει τον ακόλουθο διάλογο ανάμεσα σε μία εκπαιδευτικό και μία μαθήτρια: *«Τι ζωγραφίζεις εκεί;» «Την εικόνα του Θεού». «Μα κανείς δεν ξέρει πώς είναι ο θεός» «Θα μάθουν σε λίγο» «σταμάτα τις εξυπνάδες»*, της απαντά η εκπαιδευτικός και την αγριοκοιτάζει (Robinson, 2011).

Μετά το κουδούνι, επισκέπτεται τη διπλανή, την Δ' τάξη και εκεί εκτυλίσσεται το εξής περιστατικό: Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές της να σχεδιάσουν το κεφάλι ενός ανθρώπου. Κάποιος μαθητής, αφού εργάστηκε για λίγο στο θρανίο του, σηκώθηκε και κατευθύνθηκε προς την ίδια, η οποία φάνηκε να ανησυχεί μιας και ο μαθητής αυτός ήταν γνωστός για την έλλειψη πειθαρχίας του. Το παιδί το απασχολούσε ένα πρόβλημα και γι' αυτό έθεσε την ερώτηση: «Πρέπει να σχεδιάσω το εσωτερικό ή το εξωτερικό του κεφαλιού;». Στη συνέχεια, έδειξε στην εκπαιδευτικό το σχέδιό του, που απεικόνιζε το εσωτερικό του κεφαλιού έτσι όπως το φανταζόταν και τον έστειλε πίσω στη θέση του λέγοντάς του να κάνει ένα σχέδιο όπως όλοι οι άλλοι και να είναι στο εξής λιγότερο ανόητος. Μέχρι το τέλος της χρονιάς ο μαθητής είχε διαγνωστεί με 'απότομη καταβύθιση της δημιουργικότητας' (Ξανθάκου, 2011). Ήλπιζε ότι θα έπαιρνε ένα μετάλλιο, όπως τους είχε τάξει ο Διευθυντής του σχολείου ο κ. Edward de Bono (2010), αλλά τελικά δεν πήρε ούτε το χρυσό μετάλλιο (ανθρώπινες αξίες), ούτε το ασημένιο (αξίες ομάδας), ούτε το ατσάλινο (αξίες ποιότητας), ούτε το γυάλινο (αξίες καινοτομίας), ούτε το ξύλινο (οικολογικές αξίες), ούτε το μπρούντζινο (αντιληπτές αξίες). Παρά τις αντίξοες συνθήκες, αυτός ο μαθητής, μεγάλος πια, κατάφερε και βρήκε το *Στοιχείο* του, μια μέρα που το ταλέντο και το πάθος του συναντήθηκαν και από τότε ζούσε ευτυχισμένος (Robinson & Aronica, 2019).

Ενώ το προϊόν της δημιουργικής συμπεριφοράς είναι επιθυμητό και εγκωμιάζεται, η ίδια η δημιουργική συμπεριφορά που το παράγει κρίνεται ως ανεπιθύμητη, δεν γίνεται αποδεκτή στην τάξη, συγχέεται με τη συμπεριφορά των δήθεν «ταραχοποιών» του μαθήματος και τιμωρείται. Τα σχολεία ασχολούνται με τον

γλωσσικό και τον αριθμητικό γραμματισμό και παραμελούν τον ‘διεργασιακό γραμματισμό’, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί ή να κάνει αυτά που θέλει (de Bono, 2010).

Μετά από όλα αυτά, ο γυπαετός αποφασίζει να δωρίσει ένα βιβλίο του Marc Twain στην κυρά-Εκπαίδευση, το οποίο αφηγείται την ιστορία ενός ανθρώπου που αναζητούσε επίμονα να βρει και να γνωρίσει τον πιο μεγάλο στρατηγό όλων των εποχών. Όπως ρωτούσε, λοιπόν, πού θα μπορούσε να βρεθεί αυτό το ξεχωριστό πλάσμα, έμαθε ότι θα το έβρισκε στον Παράδεισο όπου ανέβηκε μετά το θάνατο του. Φτάνοντας στην πύλη του Παραδείσου, αναφέρει στον Άγιο Πέτρο το αντικείμενο της έρευνάς του. Ο Άγιος Πέτρος του δείχνει μια ψυχή που περνούσε από εκεί. «Μα αυτός δεν είναι ο μεγαλύτερος στρατηγός όλων των εποχών» διαμαρτυρήθηκε ο επισκέπτης. «Γνώρισα αυτό τον άνθρωπο όταν ζούσε στη γη. Δεν ήταν παρά ένας απλός τσαγκάρης!» «Το ξέρω», απάντησε ο Άγιος Πέτρος. «Εάν όμως γινόταν στρατηγός, θα ήταν ο μεγαλύτερος στρατηγός όλων των εποχών!».

«Αυτό που ο άνθρωπος μπορεί να γίνει πρέπει να γίνει», έλεγε ο αμερικανός ψυχολόγος Abraham Maslow (2019). Ξέρει όμως τι πρέπει να γίνει; Η εκπαίδευση έχει διττή ευθύνη: από τη μία να αφήσει να αναδυθούν οι λανθάνουσες δυνατότητες του ατόμου και από την άλλη να καλλιεργήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα και την εύστοχη διδακτική παρέμβαση που θα ευνοήσει την προσωπική του ολοκλήρωση (Ξανθάκου, Καΐλα, & Παπαβασιλείου, 2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αυτής της δημιουργικής παιδείας είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Εκείνο που θα πρέπει να προσέξει είναι να διακρίνει τις πράξεις που ενθαρρύνουν από αυτές που αναστέλλουν τη δημιουργική συμπεριφορά (Babalis & Tsoli, 2017).

3. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Το οδοιπορικό συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Ποιο είναι το καταστάλαγμα της σκέψης, δημιουργικής και κριτικής; Serendipity, Εύρηκα! (Busch, 2020). Όπως ο Χριστόφορος Κολόμβος ξεκίνησε με την ελπίδα να βρει μία νέα διαδρομή για την Ασία και τελικά ανακάλυψε τον Νέο Κόσμο νομίζοντας ότι είχε βρει την Ινδία, έτσι και όλοι μας σε κάθε ‘οδοιπορικό’ μας πρέπει να κουβαλάμε τη νοοτροπία του να περιμένουμε το απροσδόκητο (Adair, 2014). Το καταστάλαγμα, λοιπόν, της σκέψης είναι η ίδια η διαδικασία, η πρόκληση, η περιέργεια, η χαρά της ανακάλυψης, ο παράξενος εκείνος δεσμός που αναπτύσσεται μεταξύ ατόμων που σχηματίζουν μια άρρηκτα δεμένη ομάδα. Η δημιουργικότητα αποτελεί συλλογικό κοινό αγαθό. Εκείνο που έχει αξία είναι η δημιουργία μιας καλής παρέας, μιας ομάδας-ψυχής.

Ο ουρανός είναι φωτιές, ανεμομαζώματα, σπίθες και κυκλώματα, βρε

Και παρέες λαμπερές το καθρέπτισμά τους στις ακρογιαλιές

Και είτε με τις αρχαιότητες, είτε με ορθοδοξία

Των Ελλήνων οι κοινότητες φτιάχνουν άλλον γαλαξία

Διονύσης Σαββόπουλος

Ελλάδα, 2024. Από την αμερικανική πρόκληση του Guilford στην ελληνική πρόκληση, οικονομική, ψηφιακή, περιβαλλοντική, πολιτισμική. Οι Έλληνες είναι οι παγκόσμιοι πρωταθλητές στην αποφυγή του ρίσκου και στην αβεβαιότητα. Αν τα προβλήματα των κινδύνων και των κρίσεων μπορούσαν να αντιμετωπιστούν ή και να

προληφθούν μόνο με τις συνταγές κάποιων ειδικών, τότε μικρή αξία θα είχε η σύναξη και η «συνομιλία» μεταξύ οικονομολόγων, τεχνολόγων, περιβαλλοντολόγων, κοινωνικών επιστημόνων και άλλων ειδικοτήτων για την αναχαίτισή τους. Αντίθετα, χρειάζεται επικοινωνία, συνεργασία, φαντασία, αλληλογονιμοποίηση ιδεών, υπό το πρίσμα της νοοτροπίας ότι «κανείς μας δεν είναι εξυπνότερος από όλους μας» (Robinson & Aronica, 2019). Οι παρέες σήμερα έχουν άτομα αλλά όλοι κοιτάνε σε διαφορετικά σημεία, στέκονται κοντά χωρίς να αγγίζουν ο ένας τον άλλον, είναι στατικοί χωρίς καμία δυναμική στο χώρο και στο χρόνο, ντύνονται ομοιόμορφα για να κρύψουν την έλλειψη συλλογικής ταυτότητας κι αυτό τελικά που τους ενδιαφέρει δεν είναι να δημιουργήσουν μια κληρονομιά που θα περάσουν στην επόμενη γενιά, αλλά να εκμεταλλευτούν ο ένας τον άλλον και όλοι μαζί μια άλλη παρέα (Μαινεμελής, 2010). Η δημιουργικότητα ευδοκιμεί σε περιβάλλοντα ευνοϊκά στις ιδέες. Η Hewlett-Packard εκτύπωσε τους ‘Κανόνες του γκαράζ’ το 1999 στην ετήσια έκθεσή της περιγράφοντας τον εργασιακό της χώρο ως ένα γκαράζ, μιας και οι ιδρυτές της εταιρείας Bill Hewlett και Dave Packard δημιούργησαν το πρώτο τους προϊόν σε ένα γκαράζ στο Palo Alto. Οι κανόνες αφορούσαν την πίστη στον εαυτό για αλλαγή του κόσμου, την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, την ανταλλαγή ιδεών και εργαλείων, την επινόηση διαφορετικών τρόπων εργασίας, την εφεύρεση και την πίστη ότι μαζί μπορούμε να κάνουμε τα πάντα (Claxton & Lucas, 2007).

4. Προτάσεις

Γιάννενα. Ιούνιος 2024. Γίνετε παιδιά. Αφήστε ελεύθερη την ατομικότητά σας και θα επέλθει όχι η γέννηση, αλλά η αναγέννηση του εαυτού σας. Παίξτε· το παιχνίδι δεν είναι καταφύγιο, αλλά προϋπόθεση για επιτυχία, για ατομική έκφραση του εαυτού (Masselot, 2022). Να είστε περίεργοι. Είναι το πιο ισχυρό εργαλείο που διαθέτουμε. Η φαντασία είναι μια δύναμη που μπορεί πραγματικά να αποτελεί μία έκφανση της αλήθειας. Μην θέτετε όρια στον εαυτό σας. Οι άλλοι θα προσπαθήσουν να το κάνουν σε εσάς, αλλά μην το κάνετε εσείς στον εαυτό σας. Μην ποντάρετε ενάντια στον ίδιο τον εαυτό σας. Ρισκάρετε. Η NASA αρέσκεται να χρησιμοποιεί τη φράση: «Η αποτυχία δεν αποτελεί επιλογή». Αλλά η αποτυχία πρέπει να υπάρχει ως επιλογή, γιατί είναι ένα άλμα προς το άγνωστο. Καμία σημαντική προσπάθεια που απαιτούσε καινοτομία δεν θα ήταν εφικτή χωρίς ρίσκο. Σε ό,τι κι αν κάνετε η αποτυχία να αποτελεί επιλογή, αλλά ο φόβος όχι (Cameron, 2010).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ελύτης, Οδ. (2008). *Ποίηση.* Ίκαρος.

Μαινεμελής, Χ. (2010, Οκτώβριος). *Reawakening creativity* [Video]. TED Conferences. TEDxAcademy - Babis Mainemelis (youtube.com)

Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία* (επιμ. Γ. Ξανθάκου, F. Mönks, & M. Καΐλα). Διάδραση.

Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ., & Παπαβασιλείου, Β. (2015). *«ΦΑΝΤΑΣΙΑ ΝΕΚΡΗ ΦΑΝΤΑΣΟΥ» γιατί «με τις ξόβεργες μπορεί να πιάνεις πουλιά, δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό τους».* Αθήνα: Διάδραση.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2008α) (επιμ.). *Δημιουργική σκέψη-παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών.* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2008β). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Κοράλλι - Γκέλμπεσης Γιώργος.

Τσώλη, Κ. & Μπαμπάλης, Θ. (2023). *Δεξιότητες ζωής: θεωρία και εφαρμογές για εκπαιδευτικούς και γονείς.* Διάδραση.

Ξενόγλωσση

Adair, J. (2014). *The art of creative thinking. How to be innovative and develop great ideas.* Kogan Page.

Babalis, Th., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. Nova Publishers.

Busch, C. (2020). *The Serendipity Mindset: The Art and Science of Creating Good Luck.* Riverhead Books.

Cameron. J. (2010, February). *Before Avatar ... a curious boy* [Video]. TED Conferences. James Cameron: Before Avatar ... a curious boy | TED Talk

Claxton, G. (1999). *Hare Brain, Tortoise Mind: How Intelligence Increases When You Think Less.* Ecco.

Claxton, G. & Lucas, B. (2007). *The creative thinking plan. How to generate ideas and solve problems in your work and life.* BBC Active.

De Bono, E. (2007). *How to have creative ideas. 62 exercises to develop the mind.* Vermilion.

De Bono, E. (2010). *Σκεφτείτε! Πριν είναι πολύ αργά.* Αλκυών.

Kelly, R. (2012). The educational culture of collaborative creativity. In R. Kelly (ed.), *Creative Development. Transforming education through design thinking, innovation, and invention.* Brush Education Inc.

Masselot, N. (2020). *Σκέψου όπως ο Νίτσε.* Λιβάνη.

Maslow, A. (2019). *Motivation And Personality: Unlocking Your Inner Drive and Understanding Human Behavior*. Prabhat Prakashan.

Miller, A. (2018). *Αϊνστάιν - Πικάσο. Ο χώρος, ο χρόνος και η ομορφιά.* Τραυλός.

Perkins, D. (2004). *Το φαινόμενο «Εύρηκα!».* Λιβάνη.

Robinson, K. (2011). *Άλλη λογική. Για μια επανάσταση δημιουργικότητας.* Ἐν πλῷ.

Robinson, K., & Aronica, L. (2019). *Βρες το στοιχείο σου.* Διόπτρα.

Αντιλήψεις, παραδοχές και συναισθήματα μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση μέσω της δημιουργίας ιχνογραφήματος

Λαζαράκου Ελισάβετ

Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι φοιτητές εισέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχοντας διαμορφώσει συγκεκριμένες αντιλήψεις και συναισθήματα σχετικά με την αξιολόγηση τα οποία δεν μετασχηματίζονται σημαντικά κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των συναισθημάτων σχετικά με την αξιολόγηση φοιτητών οι οποίοι παρακολουθούν πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών με σκοπό να ασκήσουν το έργο του εκπαιδευτικού. Οι φοιτητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα ιχνογράφημα στο οποίο απεικόνισαν την αξιολόγηση, όπως την βίωσαν στα σχολικά και φοιτητικά τους χρόνια και να γράψουν ένα κείμενο αναστοχασμού όπου θα εξηγούν τα στοιχεία που ενέταξαν στο ιχνογράφημά τους. Η ερευνητική μεθοδολογία διενεργήθηκε σε δύο επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο, τα ιχνογραφήματα και τα κείμενα αναστοχασμού μελετήθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου προκειμένου να εντοπιστούν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα αντιλήψεων και συναισθημάτων που αποτύπωναν. Τα ευρήματα από τη μελέτη των ιχνογραφημάτων δείχνουν την προσκόλληση των δημιουργών τους στο δασκαλοκεντρικό στυλ διδασκαλίας και αξιολόγησης, αποκλειστικά με μορφή της εξέτασης, του ελέγχου και της βαθμολόγησης. Αναπαριστούν τους μαθητές σε παθητικό ρόλο, αποσυνδέουν τις διαδικασίες αξιολόγησης από τη μαθησιακή διαδικασία, και μαρτυρούν έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και διαμορφωτικής ανατροφοδότησης ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό. Σε δεύτερο επίπεδο, τα ιχνογραφήματα και τα κείμενα αναστοχασμού μελετήθηκαν με βάση τον τροχό των συναισθημάτων του R. Plutchik (1980) ως προς το είδος της συναισθηματικής εμπειρίας που αναπαριστούν. Η μελέτη έδειξε τη συσχέτιση της αξιολόγησης με ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, κυρίως αρνητικών. Στο πεδίο του γραμματισμού των φοιτητών στην αξιολόγηση, η διπλή ερευνητική προσέγγιση ανέδειξε σοβαρές γνωστικές ελλείψεις, δυσλειτουργικές παραδοχές και συναισθηματικές πτυχές εμπειρίας που συμπεριλαμβάνουν λανθάνοντα και «δύσκολα» βιώματα. Τα ευρήματα της μελέτης αποκτούν ιδιαίτερη σημασία καθώς σκιαγραφούν την προσωπική πρόσληψη που έχουν αναπτύξει οι φοιτητές σχετικά με την αξιολόγηση η οποία αναμένεται ότι θα επηρεάσει τη μελλοντική τους ταυτότητα ως αξιολογητών, τις αποφάσεις που θα λάβουν και τις πρακτικές που θα εφαρμόσουν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, αντιλήψεις, συναισθήματα, γραμματισμός στην αξιολόγηση, ιχνογράφημα

Abstract

Evidence shows that students enter higher education with negative emotions and assumptions about assessment that they fail to transform during their university studies. This study aims to explore the assumptions and emotions about assessment of university teacher training students. The students were asked to create a drawing depicting assessment as they experienced it in their school years and to write a reflection text explaining the elements they included in the drawing they created. The research methodology was conducted at two levels. At a first level, the drawings and reflection texts were analyzed using the method of content analysis in order to identify recurring patterns of student assumptions and emotions. The

findings show the adherence of their creators to the teacher-centered style of teaching and assessment, exclusively in the form of examination, control and grading. They show the students in a passive role, the disconnection of the assessment from the learning process and the lack of meaningful communication and formative feedback between the students and the teacher. At a second level, the drawings and reflection texts were examined based on Plutchik's wheel of emotions (1980). The study revealed a wide range of negative emotions of the students about the assessment and in some cases ambivalent emotions. The innovative method of creating and critically reflecting on drawings succeeded in bringing out alternative aspects of both the students' affective and cognitive experience, including hidden and difficult assumptions and emotions about assessment. The findings of the study are of particular importance as they highlight deficits in the assessment literacy of pre-service teachers.

Key-words: perceptions of assessment, emotions about assessment, pre-service teachers, drawing creation

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί κρίσιμη μάθηση στην παιδαγωγική εκπαίδευση, ιδιαίτερα όταν προφέρεται στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Οι φοιτητές εισέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχοντας ήδη διαμορφώσει συγκεκριμένες αντιλήψεις, παραδοχές και συναισθήματα σχετικά με την αξιολόγηση τα οποία απορρέουν κυρίως από την εκπαιδευτική τους εμπειρία και παραμένουν σε μεγάλο βαθμό σταθερά μέχρι το πέρας των σπουδών τους. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να συμβάλλουν στον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών αντιλήψεων, παραδοχών και συναισθημάτων των φοιτητών τους προκειμένου να τους βοηθήσουν να οικοδομήσουν σύγχρονη γνώση και κατανόηση των σκοπών και των διαδικασιών της αξιολόγησης στη σχολική τάξη.

2. Προς μία σύγχρονη παιδαγωγική της αξιολόγησης

Σύγχρονες τάσεις του γραμματισμού στην αξιολόγηση παραπέμπουν σε διαδικασίες υποστηρικτικές στην πορεία της μάθησης οι οποίες διενεργούνται σε συνεργατικά περιβάλλοντα και έχουν έντονο το στοιχείο της διαφοροποίησης ως προς τον ρυθμό μάθησης και τους τρόπους έκφρασης του μαθησιακού αποτελέσματος (Tomlinson & Moon, 2013). Στο πλαίσιο αυτών των διαδικασιών οι μαθητές γίνονται ενεργοί συμμέτοχοι στην αξιολόγησή τους και όχι παθητικοί αποδέκτες πληροφοριών σχετικά με τις επιδόσεις τους (Λαζαράκου, 2011· Λιάμπας, 2023). Μέσω της αξιολόγησης αποκτούν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, λαμβάνουν αποφάσεις για την μαθησιακή τους πορεία και εκπαιδεύονται ώστε να διαχειρίζονται λειτουργικά τα συναισθήματά τους ακόμα και όταν αποτυγχάνουν (Carless & Boud, 2018· Molloy et al., 2019). Η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικών και μαθητών, είναι διαρκής και αμφίδρομη και παρέχει την απαραίτητη καθοδήγηση στον μαθητή για να ανέβει από το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται στο επίπεδο του επιδιωκόμενου στόχου (Allal, 2010· Clark, 2010).

Στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης ωστόσο, η αξιολόγηση διαφοροποιείται αρκετά από το ιδανικό αυτό πρότυπο γραμματισμού. Ισοδυναμεί για τους μαθητές, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, με δοκιμασία εξεταστικού τύπου που αποσκοπεί σχεδόν αποκλειστικά στη βαθμολόγηση και την προαγωγή στην

επόμενη τάξη ή αντιστρόφως στην απόρριψη και τη στασιμότητα (Charteris & Thomas, 2016· Maclellan, 2001). Βιώνεται ως μία μονοσήμαντη διαδικασία εκπορευόμενη από τον εκπαιδευτικό χωρίς διαλογική ανατροφοδότηση που θα συνέβαλε στη μαθησιακή προαγωγή των μαθητών και στη διαχείριση των αρνητικών τους συναισθημάτων. Αναμενόμενο είναι ότι ο γραμματισμός που έχουν αναπτύξει οι μαθητές στο πεδίο της αξιολόγησης θα επηρεάσει τον τρόπο που θα ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης στην πράξη όταν θα αναλάβουν τον ρόλο των αξιολογητών των μαθητών τους ως εκπαιδευτικοί (Mellati & Khademi, 2018· Pekrun 2019· Värlander 2008).

3. Κοινωνικο-συναισθηματικές διαστάσεις του γραμματισμού στην αξιολόγηση

Σε τι συνίσταται όμως ο γραμματισμός των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση; Συμπεριλαμβάνει όλες τις γνώσεις και τις πρακτικές δεξιότητες που χρειάζεται ένας μελλοντικός εκπαιδευτικός για να σχεδιάσει και να εφαρμόσει διαδικασίες αξιολόγησης στην τάξη του συμβατές με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις (Stiggins, 1991). Πρόσφατες μελέτες τονίζουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές διαστάσεις του γραμματισμού στην αξιολόγηση, επισημαίνοντας τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι αντιλήψεις, οι παραδοχές και οι στάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες αντανακλούν τις αξίες και τις νοοτροπίες της εκπαιδευτικής κουλτούρας εντός της οποίας κοινωνικοποιήθηκαν ως μαθητές, ως φοιτητές και αργότερα ως εκπαιδευτικοί (McMillan, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαχειριστεί πρωτίστως τις επιπτώσεις που είχαν επάνω του τα συστήματα αξιολόγησης στα οποία μετείχε, να πραγματευτεί δηλ. με άλλα λόγια τις προσωπικές του εμπειρίες, τις ηθικές και αξιακές του παραδοχές τις οποίες ενστερνίστηκε στη σχολική, φοιτητική και επαγγελματική του ζωή σχετικά με την αξιολόγηση (DeLuca et al., 2013· Pastore & Andrade, 2019). Αναγνωρίζεται ευρέως ότι η κατάκτηση ενός επαρκούς και πολυδιάστατου γραμματισμού στην αξιολόγηση θα πρέπει να απασχολήσει την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών καθώς αποτελεί αναπόσπαστο εφόδιο για τη διαμόρφωση της μελλοντικής τους επαγγελματικής ταυτότητας ως αξιολογητών των μαθητών τους (Brookhart, 2011· Looney et al., 2018· Xu & Brown, 2016).

4. Συναισθήματα που συνδέονται με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες αξιολόγησης

Ο τομέας των συναισθημάτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση έχει διερευνηθεί λιγότερο συγκριτικά με τις άλλες διαστάσεις του γραμματισμού (Beard et al., 2007· Värlander, 2008· Zembylas 2005). Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η αξιολόγηση συνοδεύεται από ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Τα συναισθήματα που αναφέρονται είναι κυρίως αρνητικά και κυμαίνονται από το άγχος, τον φόβο, την ανασφάλεια, την απογοήτευση, τη ματαίωση μέχρι την ντροπή, τον πανικό και τον θυμό (Hagenauer & Volet, 2014· Ingleton, 2000). Παράλληλα με τα αρνητικά συναισθήματα, αναφέρονται και θετικά, όπως η χαρά, η ικανοποίηση, η υπερηφάνεια από την επίτευξη του στόχου και η αίσθηση του ανήκειν μέσα από τις κοινωνικές διαστάσεις της αξιολόγησης (Beard et al., 2014· Rowe et al., 2014). Στο πλαίσιο της ανάπτυξης του γραμματισμού στην αξιολόγηση, είναι σημαντικό να αναδεικνύονται τα συναισθήματα των υποψήφιων εκπαιδευτικών ώστε να γίνονται αντικείμενο διαχείρισης καθώς αναμένεται ότι θα επηρεάσουν τη μελλοντική

συμπεριφορά τους ως εκπαιδευτικών (Carless & Boud, 2018· Carless & Winstone, 2020).

5. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων, των παραδοχών και των συναισθημάτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, όπως έχουν βιωθεί μέσα από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες αξιολόγησης στα σχολικά και φοιτητικά τους χρόνια. Η εξέταση των αντιλήψεων, των παραδοχών και των συναισθημάτων των φοιτητών προσλαμβάνει ιδιαίτερη σημασία καθώς οι συμμετέχοντες εκπαιδεύονται για να ασκήσουν το έργο του εκπαιδευτικού στο μέλλον και οι αντιλήψεις, οι παραδοχές και τα συναισθήματα που αναπτύσσουν αναμένεται ότι θα επηρεάσουν το επίπεδο γραμματισμού τους στην αξιολόγηση και κατά συνέπεια το έργο της αξιολόγησης που θα ασκήσουν. Τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από τον σκοπό αυτόν είναι τα ακόλουθα:

(1) Ποιες αντιλήψεις και παραδοχές σχετικά με την αξιολόγηση εμπεριέχονται στη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων φοιτητών;

(2) Ποια συναισθήματα σχετικά με την αξιολόγηση εγείρονται από τη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων φοιτητών;

(3) Πώς προσδιορίζεται το επίπεδο γραμματισμού στην αξιολόγηση των συμμετεχόντων φοιτητών μέσω των αντιλήψεων, παραδοχών και συναισθημάτων που εκφράζουν;

6. Μεθοδολογία

Επιδιώκοντας να δώσουμε φωνή στις «σιωπηλές» αντιλήψεις και παραδοχές των συμμετεχόντων και πρόσβαση στα βαθύτερα συναισθήματά τους σχετικά με την αξιολόγηση, επιλέχθηκε ως μέθοδος συλλογής δεδομένων η παραγωγή και ο σχολιασμός ιχνογραφημάτων. Δίνοντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα της καλλιτεχνικής έκφρασης, τους επιτρέπουμε να «ξεκλειδώνουν» βαθύτερα επίπεδα της εμπειρίας τους τα οποία δεν θα αποκάλυπταν ενδεχομένως εάν καλούνταν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο ή να εκφράσουν τις ιδέες τους σε γραπτό κείμενο ή μέσω του προφορικού λόγου (Kearney & Hyle 2004). Οι ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων που βασίζονται στις τέχνες κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος στην έρευνα των Κοινωνικών Επιστημών συνδυαζόμενες συχνά με άλλες ποιοτικές μη καλλιτεχνικές μεθόδους, όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση (Metcalfe & Blanco, 2019· Moss, 2013· Prosser & Loxley, 2007· Zao et al., 2022). Στην προκειμένη περίπτωση, η μεθοδολογία της παραγωγής και του σχολιασμού των ιχνογραφημάτων επιλέχθηκε με την πεποίθηση ότι θα γονιμοποιήσει τον προβληματισμό των συμμετεχόντων και θα αναδείξει πτυχές τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής τους εμπειρίας σχετικά με την αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένων και των κρυφών υποθέσεων και παραδοχών τους.

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση τα ιχνογραφήματα και τα συνοδευτικά κείμενα αναστοχασμού εξετάστηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου προκειμένου να εντοπιστούν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα αντιλήψεων και παραδοχών που εμπεριείχαν. Η θεματική ανάλυση του περιεχομένου των ιχνογραφημάτων και των γραπτών σχολίων των δημιουργών τους οδήγησε σε τρία αναδυόμενα θέματα: το πρώτο παραπέμπει στο

παιδαγωγικο-διδακτικό περιβάλλον της αξιολόγησης, το δεύτερο στις διεργασίες που συνδέονται με τη διενέργεια της αξιολόγησης και το τρίτο στο στυλ επικοινωνίας ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές καθώς και στους μαθητές μεταξύ τους. Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου στα τρία αυτά επίπεδα ποσοτικοποιήθηκαν και εξήχθησαν τα ποσοστά και οι διαγραμματικές παρουσιάσεις. Στη δεύτερη φάση τα ιχνογραφήματα και τα κείμενα αναστοχασμού μελετήθηκαν για μία ακόμα φορά με βάση τον τροχό των συναισθημάτων του R. Plutchik (1980) προκειμένου να εντοπιστούν οι συναισθηματικές πτυχές της βιωμένης εμπειρίας των συμμετεχόντων σχετικά με την αξιολόγηση. Τα συναισθήματα κατηγοριοποιήθηκαν περαιτέρω σε δύο φάσματα, στα θετικά και στα αρνητικά.

7. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το χειμερινό εξάμηνο των ακαδημαϊκών ετών 2022-2023 και 2023-2024 στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. στο πλαίσιο της διδασκαλίας προπτυχιακού μαθήματος σχετικού με την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Προπτυχιακοί φοιτητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν ατομικά ένα ιχνογράφημα στο οποίο απεικόνισαν την αξιολόγηση, όπως την είχαν βιώσει στα σχολικά και φοιτητικά τους χρόνια και έγραψαν στη συνέχεια ένα κείμενο αναστοχασμού για να εξηγήσουν και να ερμηνεύσουν τα στοιχεία που ενέταξαν στο ιχνογράφημά τους. Οι συμμετέχοντες είχαν την ελευθερία να επιλέξουν όποιο θέμα ήθελαν για το ιχνογράφημά τους υπό την προϋπόθεση ότι μέσω αυτού θα αποτύπωναν την προσωπική τους εμπειρία. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε με τη συναίνεση των συμμετεχόντων και ακολούθησε όλους τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική έρευνα.

8. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 49 φοιτητές που φοιτούσαν στο 3ο έως και το 8ο εξάμηνο σπουδών. Από το σύνολο των ιχνογραφημάτων και των κειμένων αναστοχασμού που συγκεντρώθηκαν, επιλέχθηκαν 44 έγκυρα ιχνογραφήματα και απορρίφθηκαν 5 μη έγκυρα διότι δεν αποτύπωναν βιώματα των συμμετεχόντων, αλλά αναφέρονταν σε γενικότερες θεωρητικές θέσεις σχετικά με την αξιολόγηση. Από τους συμμετέχοντες που παρέδωσαν έγκυρα ιχνογραφήματα οι 40 (ποσοστό 91%) ήταν γυναίκες και οι 4 (ποσοστό 9%) ήταν άνδρες.

9. Αποτελέσματα

9.1. *Αντιλήψεις και παραδοχές των συμμετεχόντων σχετικά με την αξιολόγηση*

Τα ευρήματα από την εξέταση των ιχνογραφημάτων και των κειμένων αναστοχασμού εμπεριέχουν αντιλήψεις και παραδοχές οι οποίες διακρίνονται στα ακόλουθα τρία αναδυόμενα θέματα:

9.1.1. Παιδαγωγικο-διδακτικό περιβάλλον της αξιολόγησης

Τα ερευνητικά ευρήματα παραπέμπουν στο περιβάλλον της παραδοσιακής τάξης και στο δασκαλοκεντρικό στυλ διδασκαλίας και αξιολόγησης. Αρκετοί φοιτητές αναπαριστούν στα ιχνογραφήματά τους το μοτίβο της παραδοσιακής τάξης με τους μαθητές καθισμένους σε μετωπική διάταξη και την εκπαιδευτικό (πάντοτε

γυναίκα) όρθια δίπλα στον πίνακα. Σε ορισμένες απεικονίσεις η εκπαιδευτικός κρατάει βέργα για να δείχνει στον πίνακα. Στα αρκετά κείμενα αναστοχασμού η αξιολόγηση συνδέεται με την αποστήθιση πληροφοριών αντί της κατανόησης και με την έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα σε βάρος του τρόπου σκέψης ή της προσπάθειας που καταβλήθηκε για την παραγωγή του. Επισημαίνεται επίσης η ομοιόμορφη αντιμετώπιση των μαθητών κατά την αξιολόγηση η οποία παραγνωρίζει τις ατομικές διαφορές και ανάγκες τους και εγείρει ζητήματα δικαιοσύνης και ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Διάγραμμα 1).



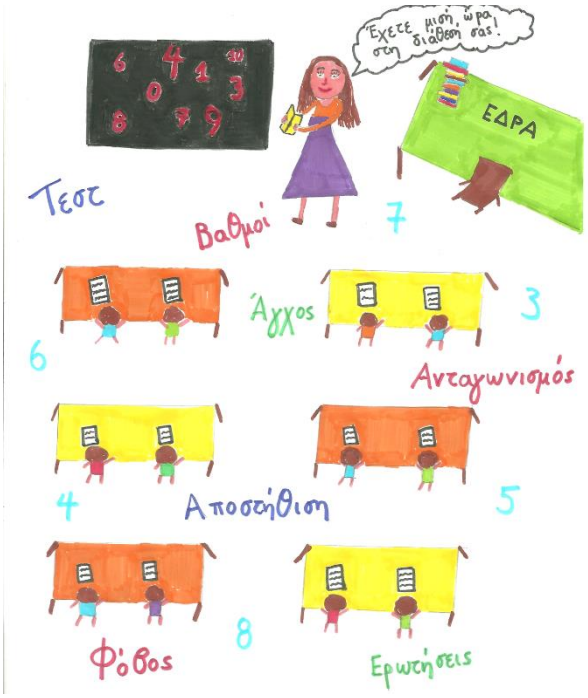
Διάγραμμα 1: Παιδαγωγικο-διδακτικό περιβάλλον της αξιολόγησης

Φράσεις από τα κείμενα αναστοχασμού που συνόδευσαν τα ιχνογραφήματα:

Το ιχνογράφημα αφορά κυρίως στην παραδοσιακή αξιολόγηση, με την οποία έχω έρθει σε επαφή τα περισσότερα σχολικά μου χρόνια, η οποία πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο αυστηρότητας όπου ο δάσκαλος είναι το κεντρικό πρόσωπο, η «αυθεντία» της τάξης.

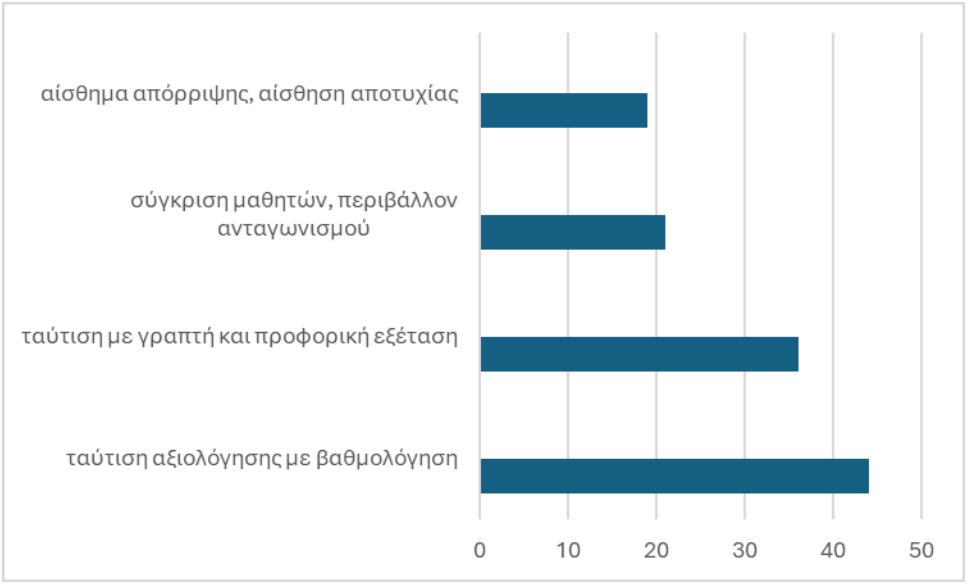
Η στείρα απομνημόνευση σήμαινε επιτυχία, ενώ η μη λεπτομερής αποστήθιση, σήμαινε αποτυχία.

Αξιολόγηση σημαίνει συμμόρφωση, δεν λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα των μαθητών.



9.1.2. Διεργασίες που συνδέονται με τη διενέργεια της αξιολόγησης

Οι φοιτητές στο σύνολό τους ταυτίζουν την έννοια της αξιολόγησης με την έννοια της βαθμολόγησης. Το μοτίβο των βαθμών αποτυπώνεται σε διάφορες παραλλαγές σε μεγάλο αριθμό ιχνογραφημάτων. Συχνότατα εμφανίζεται και το μοτίβο των Ελέγχων Προόδου. Πολλοί φοιτητές ταυτίζουν την αξιολόγηση με τις εξεταστικές δοκιμασίες, κυρίως με τη μορφή της γραπτής εξέτασης με τεστ και δευτερευόντως με τη μορφή της προφορικής εξέτασης. Αρκετοί φοιτητές βιώνουν την αξιολόγηση ως σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους σε περιβάλλον έντονου ανταγωνισμού και ορισμένοι αναφέρονται στο αίσθημα απόρριψης και φόβου που βίωναν όταν έκαναν κάποιο λάθος (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2: Διεργασίες που συνδέονται με τη διενέργεια της αξιολόγησης

Φράσεις από τα κείμενα αναστοχασμού που συνόδευσαν τα ιχνογραφήματα:

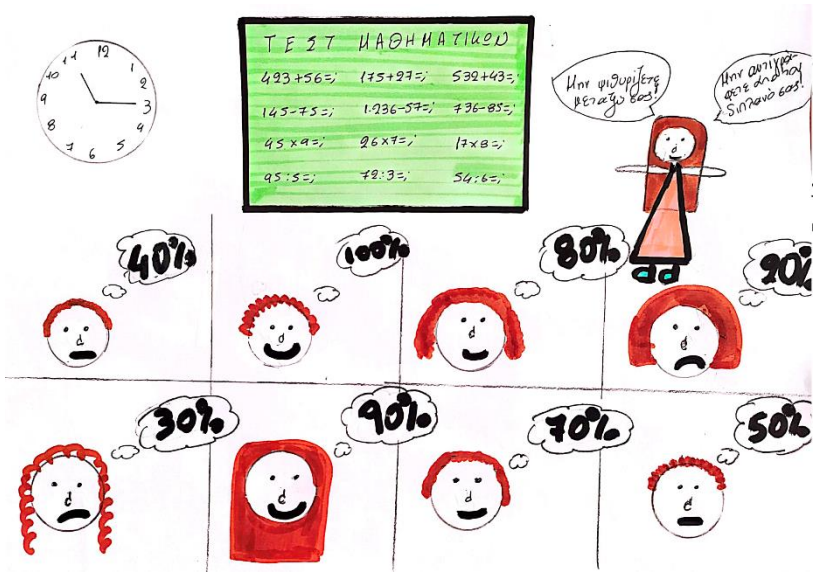
Ο πιο συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης που έχω βιώσει στα σχολικά μου χρόνια είναι αυτός που βασίζεται στη βαθμολογία και την εξέταση.

Στις εξετάσεις δημιουργείται αθέμιτος ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, διαμορφώνοντας αρνητικό κλίμα στη σχολική αίθουσα.

Θυμάμαι να νιώθω ότι απέτυχα και ότι δεν μπορώ κάτι καλύτερο.

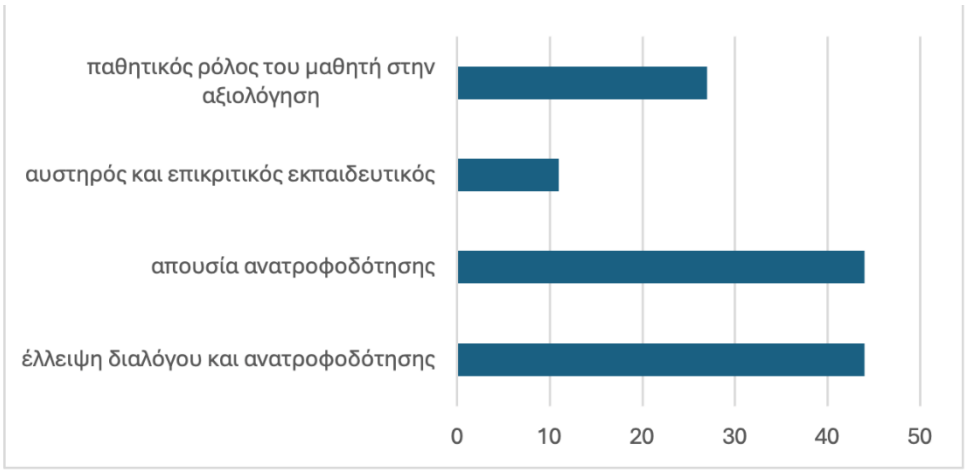
Ως παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έδινα μάχη με το Α γιατί οι δάσκαλοί μου περίμεναν να νικήσει το Β.

Κυριαρχούσε το βαθμοθηρικό κλίμα και έτσι οι βαθμοί ελέγχου είχαν για εμάς μεγαλύτερη σημασία από την ίδια την γνώση και το περιεχόμενό της.



9.1.3. Στυλ επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους

Ιδιαίτερα εμφανής στα ιχνογραφήματα των συμμετεχόντων είναι η έλλειψη αμφίδρομης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών ή των μαθητών μεταξύ τους. Σε κανένα από τα 44 ιχνογραφήματα δεν παρατηρείται κάποια ένδειξη διαλόγου ή ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των εικονιζόμενων προσώπων είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς είτε για μαθητές. Αντιθέτως, όταν οι εικόνες αποτυπώνουν μαθητές την ώρα της αξιολόγησης, αυτοί εργάζονται πάντοτε ατομικά. Στις λίγες περιπτώσεις που αναπαρίσταται κάποιο είδος επικοινωνίας, αυτή απορρέει από την εκπαιδευτικό που αναθέτει μία δραστηριότητα αξιολόγησης ή απευθύνεται σε κάποιο μαθητή για να του επισημάνει το λάθος του. Σε αρκετά ιχνογραφήματα και κείμενα αναστοχασμού η εκπαιδευτικός εμφανίζεται αυστηρή και επικριτική απέναντι στους μαθητές που δίνουν λανθασμένη απάντηση. Η έννοια της ανατροφοδότησης που στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης απουσιάζει εντελώς από τα ιχνογραφήματα και τα κείμενα αναστοχασμού. Στα ιχνογραφήματα και τα κείμενα αναστοχασμού γίνεται επιπλέον φανερός ο παθητικός ρόλος του μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και την αξιολόγησή του.



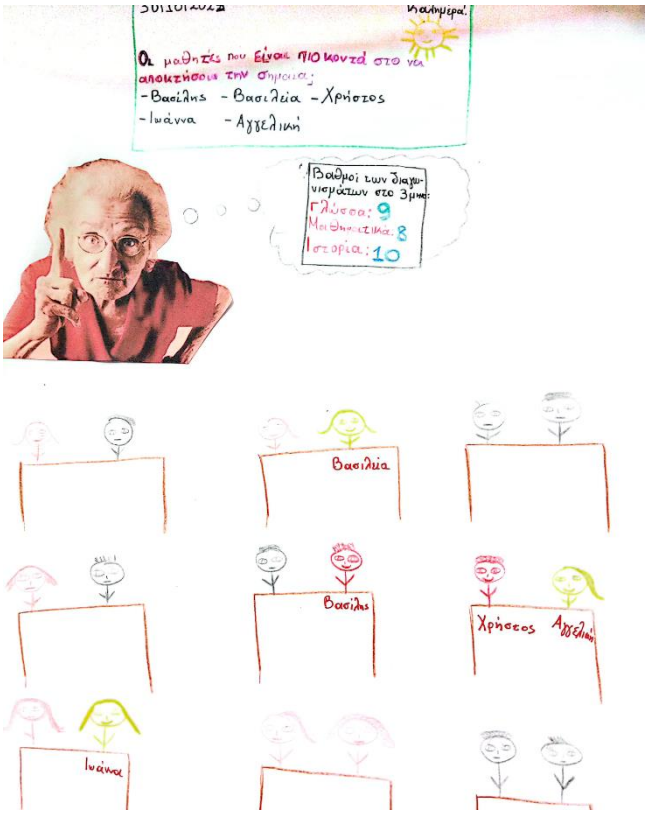
Διάγραμμα 3: Στυλ επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους

Φράσεις από τα κείμενα αναστοχασμού που συνόδευσαν τα ιχνογραφήματα:

Βίωνα την αξιολόγηση μόνο ως βαθμολόγηση, χωρίς ανατροφοδότηση.

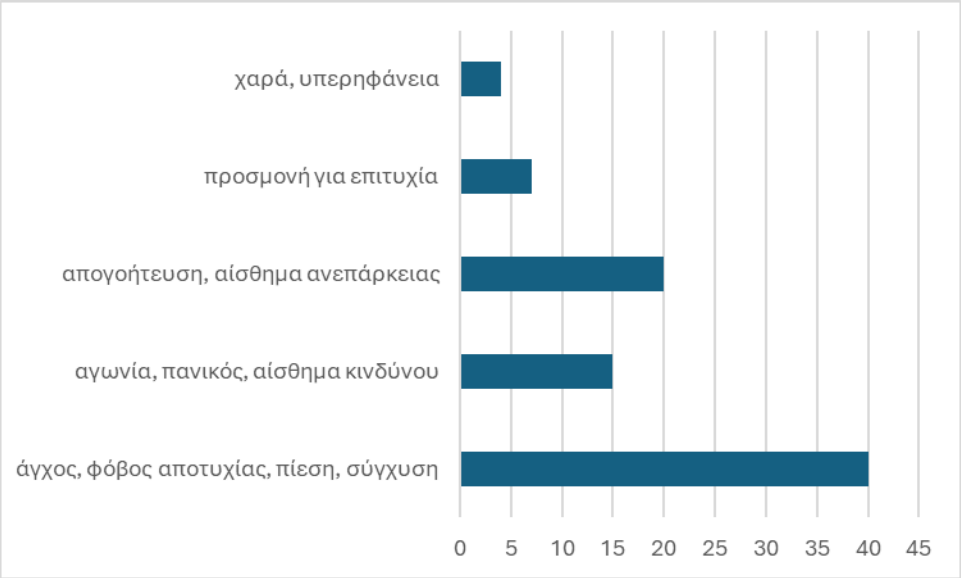
Η αξιολόγηση ήταν μόνο βαθμολόγηση στο σχολείο, δεν υπήρχε κάποια ανατροφοδότηση αλλά μόνο το «Δεν ξέρεις ορθογραφία, δεν μπορείς να μάθεις, δεν μπορείς να πάρεις Α ή 10».

Αν και είχα γενικά καλούς προς πολύ καλούς βαθμούς, πάντα ένιωθα πως «έτρεχα» να προλάβω την ύλη και όταν δεν προλάβαινα, δεν υπήρχε (σχεδόν) ποτέ ανατροφοδότηση και εξατομικευμένη βοήθεια από την συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών μου ώστε να καλύψω πιθανά κενά.



9.2. Συναισθήματα των συμμετεχόντων σχετικά με την αξιολόγηση

Η μελέτη των ιχνογραφημάτων και των κειμένων αναστοχασμού δείχνει ένα ευρύ φάσμα αρνητικών κυρίως συναισθημάτων σχετικά με την αξιολόγηση τα οποία βρίσκονται σε συνάφεια με τα παραπάνω τρία αναδυόμενα θέματα. Το άγχος, ο φόβος της αποτυχίας, η ένταση και η σύγχυση εκφράζονται ρητά ως τα συχνότερα συναισθήματα σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες. Συνοδεύονται από απογοήτευση, θλίψη και αίσθημα ανεπάρκειας για τις αποτυχημένες προσπάθειες. Σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρονται ακραία ως προς το είδος και την έντασή τους συναισθήματα, όπως η αγωνία, ο πανικός και το αίσθημα κινδύνου. Τα θετικά συναισθήματα που προκαλούν οι επιτυχημένες προσπάθειες και η απόδοση καλού βαθμού εκφράζονται από λιγότερους συμμετέχοντες και είναι περιορισμένα ως προς το εύρος και την ένταση. Αναφέρονται στην προσμονή και τη χαρά για τη θετική αξιολόγηση και ακόμα στην υπερηφάνεια για την κατάκτηση του στόχου και στην ικανοποίηση για την ανταμοιβή των κόπων. Με βάση τον τροχό του R. Plutchik (1980), τα συναισθήματα των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγηση ανήκουν στο φάσμα των αρνητικών συναισθημάτων.



Διάγραμμα 4: Συναισθήματα συμμετεχόντων σχετικά με την αξιολόγηση

Φράσεις από τα κείμενα αναστοχασμού που συνόδευσαν τα ιχνογραφήματα:

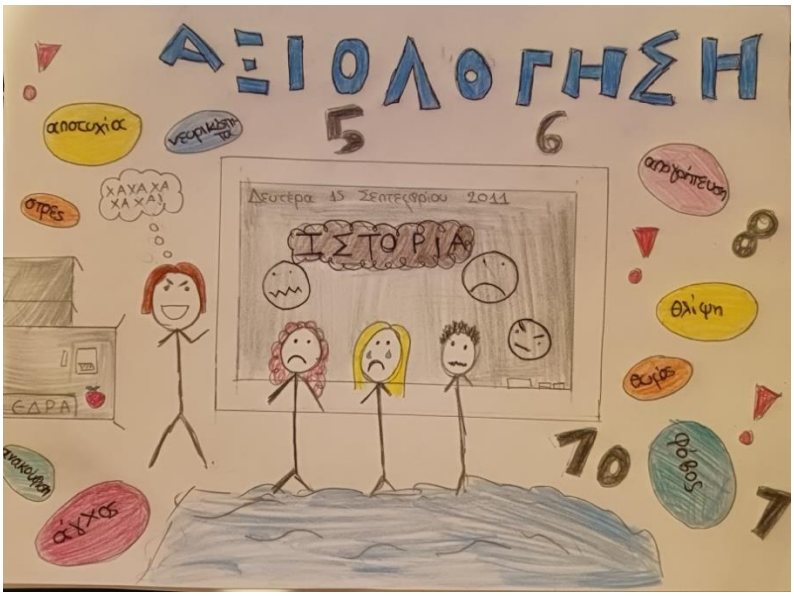
Το στυλό λοιπόν, στο ιχνογράφημα, ταυτίζεται με την αξιολόγηση, τον «μπαμπούλα», που προκαλεί αγωνία και φόβο στον μαθητή, ενώ το κόκκινο χρώμα συμβολίζει την απόρριψη, που νιώθει, όταν βλέπει κόκκινα σημάδια και σύμβολα στο γραπτό του, ή έναν κακό βαθμό.

Τέλος, η λέξη «τεστ» αυτή καθ' αυτή, είναι μία λέξη που από μόνη της μου προκαλούσε άγχος και πανικό από μικρή.

Εγώ, ως μαθήτρια, αισθανόμουν έτσι επειδή ήθελα να κάνω περήφανους τους γονείς μου και, όταν δεν τα πήγαινα καλά, ένιωθα ότι τους απογοητεύω.

Όταν αξιολογούμαι θετικά, οδηγεί στην ανάπτυξη και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυταξίας, της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μου.

Αισθάνομαι χαρά και περηφάνια για το σημείο που έχω φτάσει αλλά ταυτόχρονα στεναχώρια για το γεγονός ότι κάποιες φορές λόγω κάποιας αποτυχίας μου στην αξιολόγηση νιώθω κ εγώ η ίδια αποτυχημένη ενώ αυτό δεν ισχύει.



Στα ιχνογραφήματά τους οι συμμετέχοντες επιλέγουν κοινά εκφραστικά μέσα και μοτίβα για να «μιλήσουν» για τα συναισθήματα που βιώνουν. Η αναπαράσταση του ρολογιού σε διάφορες εκδοχές αποτελεί ένα κοινό μοτίβο το οποίο αποδίδει την πίεση του χρόνου και συνδέεται με το άγχος, τον φόβο και την ανησυχία. Άλλα μοτίβα τα οποία επανέρχονται σε πολλά ιχνογραφήματα είναι ο έλεγχος προόδου με σημειωμένη τη βαθμολογία, ο χάρακας που αντιπροσωπεύει την έννοια της μέτρησης, η σχηματική αναπαράσταση της παραδοσιακής μετωπικής τάξης, η σκάλα που ανεβαίνει ή κατεβαίνει σηματοδοτώντας την επιτυχία (άνοδος) ή την αποτυχία (κάθοδος). Με παρόμοιο τρόπο, η χρήση των χρωμάτων αναπαριστά συναισθήματα, με τα ζωηρά χρώματα να αντιπροσωπεύουν θετικά συναισθήματα και τα σκοτεινά (συνήθως γκρίζα) τα αρνητικά.



10. Συζήτηση - Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στα ακόλουθα συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα. Σχετικά με τις αντιλήψεις και παραδοχές που εμπεριέχονται στις εμπειρίες των φοιτητών, είναι κυρίαρχο το παραδοσιακό μοντέλο σχολικής τάξης με την αυστηρή και επικριτική εκπαιδευτικό σε ρόλο αξιολογήτριας που ελέγχει τη

μάθηση και αποδίδει τον βαθμό με ομοιόμορφα κριτήρια για όλους τους μαθητές. Φαίνεται ότι η έννοια της αξιολόγησης είναι ταυτισμένη σχεδόν ολοκληρωτικά με λειτουργίες αθροιστικής αποτίμησης της επίδοσης σε ανταγωνιστικό περιβάλλον. Τόσο στα ιχνογραφήματα όσο και στα κείμενα αναστοχασμού η επικοινωνία κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης είναι μονοδρομική, με κατεύθυνση από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή (Mulliner & Tucker, 2017) χωρίς την παραμικρή ένδειξη ανατροφοδοτικού διαλόγου ή συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Ο μαθητής διατηρεί παθητικό ρόλο αποδέκτη της κρίσης του εκπαιδευτικού βιώνοντας το αίσθημα της απόρριψης στην περίπτωση του λάθους.

Όπως και άλλες συναφείς έρευνες, η μελέτη αναδεικνύει ένα ευρύ φάσμα αρνητικών κυρίως συναισθημάτων των συμμετεχόντων απέναντι στην αξιολόγηση (Hagenauer & Volet, 2014· Ingleton, 2000· Rowe et al., 2014). Η εξεταστική δοκιμασία προκαλεί ανησυχία και ένταση, η αποτυχία ματαίωση και θλίψη, η βαθμολόγηση αίσθημα αποτυχίας και ο παθητικός ρόλος αίσθημα ανεπάρκειας. Τα αρνητικά συναισθήματα εκφράστηκαν σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες με διαφορετική ένταση. Με βάση τον τροχό των συναισθημάτων του R. Plutchik (1980) προκαλεί το ενδιαφέρον ότι η αξιολόγηση δεν συνδέεται με ενεργητικά συναισθήματα, όπως η οργή, η αποδοκιμασία, η ενόχληση ή η επιθετικότητα ούτε παραπέμπει σε επαγρύπνηση και ενεργητικότητα η οποία θα οδηγούσε στη θέση στόχων για βελτίωση και δραστηριοποίηση. Αντιθέτως, είναι κυρίαρχα τα παθητικά συναισθήματα της έντασης, του φόβου και της ανεπάρκειας. Σε αρκετά κείμενα αναστοχασμού γίνεται αναφορά στο αίσθημα ντροπής απέναντι στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Τα θετικά συναισθήματα ικανοποίησης, χαράς και υπερηφάνειας στην περίπτωση της θετικής αξιολόγησης (Beard et al., 2014) αντιπροσωπεύουν μικρό αριθμό ιχνογραφημάτων και δεν αναστρέφουν τη συνολική αίσθηση άγχους, φόβου, αβεβαιότητας και ματαίωσης.

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν σοβαρά ελλείμματα γραμματισμού των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση (Carless & Winstone, 2020· Charteris and Thomas 2016· Stiggins 1991). Από τα ιχνογραφήματα και τα κείμενα σχολιασμού απουσιάζουν σχεδόν ολοκληρωτικά έννοιες, αρχές και αντιλήψεις που αναγνωρίζονται ως πολύ σημαντικές σε μία σύγχρονη προσέγγιση της αξιολόγησης στην τάξη. Τέτοιες είναι η σύνδεση της αξιολόγησης με τη μάθηση, η διαμορφωτική λειτουργία της ανατροφοδότησης, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, η χρήση ποικίλων εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, η εξατομικευμένη επανορθωτική παρέμβαση (Λαζαράκου, 2011· Λιάμπας, 2023). Απουσιάζει επίσης η συμμετοχή των μαθητών ως ενεργών υποκειμένων στην αξιολόγησή τους με την έννοια της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης από τους συμμαθητές (Carless & Boud, 2018· Charteris & Thomas, 2017).

Αναγνωρίζοντας τον ρόλο που διαδραματίζουν οι αντιλήψεις, οι παραδοχές και τα συναισθήματα των μελλοντικών εκπαιδευτικών στον τρόπο που θα ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης στο μέλλον, υποστηρίζουμε την ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης στο αντικείμενο της αξιολόγησης των φοιτητών που σπουδάζουν για να γίνουν εκπαιδευτικοί (DeLuca et al., 2013· Mellati & Khademi, 2018· Pastore & Andrade, 2019· Willis et al., 2013· Xu & Brown, 2016). Η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσει τον πιθανό μετασχηματισμό των αντιλήψεων, παραδοχών και συναισθημάτων των φοιτητών κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους.

Τα ιχνογραφήματα αποτέλεσαν ένα πρόσφορο μέσο άντλησης πληροφοριών σχετικά με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, βοήθησαν να αποκαλυφθούν μη συνειδητές ή κρυφές παραδοχές, μοτίβα και πεποιθήσεις και ανέδειξαν τις συναισθηματικές πτυχές της αξιολόγησης. Από μεθοδολογική άποψη, η εργασία συνηγορεί υπέρ του περαιτέρω εμπλουτισμού των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη των συναισθηματικών διαστάσεων της μάθησης με μεθόδους ποιοτικής έρευνας μέσω της τέχνης (Metcalfe & Blanco, 2019· Moss, 2013· Prosser & Loxley, 2007· Zao et al., 2022· Zbainos, 2023).

11. Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να αναφερθεί η διενέργειά της σε ένα μόνο πανεπιστημιακό ίδρυμα και η συλλογή των δεδομένων από τη διδάσκουσα το γνωστικό αντικείμενο της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό μπορεί να εμπόδισε κάποιους συμμετέχοντες να εκθέσουν ορισμένους τύπους συναισθημάτων. Ο κίνδυνος υποκειμενικής εκτίμησης και ερμηνείας των δεδομένων αποτελεί έναν ακόμα περιορισμό της έρευνας ο οποίος δεν μπορεί να αποκλειστεί όταν εφαρμόζονται ερευνητικές μέθοδοι που αξιοποιούν την καλλιτεχνική δημιουργία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσες

Λαζαράκου, Ε. (2011). *Η αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας. Εναλλακτικές τεχνικές*. Γρηγόρης.

Λιάμπας, Τ. (2023). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Θεωρητική θεμελίωση και προοπτικές*. Gutenberg.

Ξενόγλωσσες

Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. In E. B. P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, pp. 348-352). Elsevier.

Beard, C., Clegg, S., & Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, *33*(2), 235–252. https://doi.org/10.1080/01411920701208415

Beard, C., Humberstone, B., & Clayton, B. (2014). Positive emotions: Passionate scholarship and student transformation. *Teaching in Higher Education, 19*(6), 630–643. https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901950

Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice, 30*(1), 3–12. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x

Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and evaluation in Higher Education, 43*(8), 1315-1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, *28*(1), 150–163. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372

Charteris, J., & Thomas, E. (2016). Uncovering 'unwelcome truths' through student voice: teacher inquiry into agency and student assessment literacy. *Teaching Education*, *28*(2), 162–177. https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1229291

Clark, I. (2010). Formative assessment: There is nothing so practical as a good theory. *Australian Journal of Education*, *3*(54), 341-352. https://doi.org/10.1177/000494411005400

DeLuca, C., Chavez, T., Bellara, A., & Cao, C. (2013). Pedagogies for Preservice Assessment Education: Supporting Teacher Candidates' Assessment Literacy Development. *The Teacher Educator*, *48*(2), 128-142. https://doi.org/10.1080/08878730.2012.760024

Hagenauer, G. & Volet, S. E. (2014). Teacher-Student Relationship at University: An Important Yet Under-Researched Field. *Oxford Review of Education*, *40*(3), 370-388. https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613

Ingleton, C. (2000). Emotion in learning: A neglected dynamic. *Cornerstones of Higher Education*, *22*, 86-99. http://www.herdsa.org.au/?page_id=182#I

Kearney, K. & Hyle, A. (2004). Drawing out emotions: The use of participant-produced drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, *4*(3), 361-382. doi:10.1177/1468794104047234

Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F. & Haris, K. (2018). Reconceptualizing the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in education: Principle, Policy & Practice*, *25*(5), 442-467. https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090

MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: the different perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *26*(4), 307-318. https://doi.org/10.1080/02602930120063466

McMillan, J. H. (2003). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *22*(4), 34-43. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00142.x

Mellati, M., & Khademi, M. (2018). Exploring Teachers' Assessment Literacy: Impact on Learners' Writing Achievements and Implications for Teacher

Development. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(6), 1-18. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.1

Metcalfe, A. & Blanco, G. (2019). Visual Research Methods for the Study of Higher Education Organizations. In M. B. Paulsen & L. W. Perna (Eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 153-202). Springer.

Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2019). Developing a learning-centered framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *45*(4), 527–540. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955

Moss, J. (2013). Visual research methods in education: In between difference and indifference. *International Journal on School Disaffection*, *10*(2), 63-77. http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30065177

Mulliner, E., & Tucker, M. (2015). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *42*(2), 266–288. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365

Pastore, S. & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and teacher Education*, *84*, 128-138. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003

Pekrun, R. (2019). Achievement emotions: A control-value theory perspective. In R. Patulny, A. Bellocchi, R. E. Olson, S. Khorana, J. McKenzie, & M. Peterie (Eds.), *Emotions in late modernity* (pp. 142–157). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781351133319-13

Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds*.), Emotion: Theory, research, and experience: Theories of emotion* (vol. 1, pp. 3-33). Academic.

Prosser, J. & Loxley, A. (2007). Enhancing the contribution of visual methods to inclusive education. *Journal of Research in Special Education Needs*, *7*(1), 55-68. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00081.x

Rowe A. D., Fitness J., Wood L. N., (2014). The role and functionality of emotions in feedback at university: A qualitative study, *Australian Educational Researcher*, *41*(3), 283-309. http://dx.doi.org/10.1007/s13384-013-0135-7

Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, *72*, 534– 539.

Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. ASCD.

Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, *13*(2), 145–156. https://doi.org/10.1080/13562510801923195

Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualizing teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher*, *40*(2), 241-256. https://doi.org/10.1007/s13384-013-0089-9

Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education, 58*, 149-162. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010

Zbainos, D., Karoumpali, G. & Kentouri, D. (2023). Development of successful intelligence through movie making: The role of forethought phase of self-regulation. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *12*(2), 215-229. doi: 10.1891/1945-8959.12.2.215

Zembylas, M. (2005). Beyond Teacher Cognition and Teacher Beliefs: The Value of the Ethnography of Emotions in Teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *18*(4), 465-487. https://doi.org/10.1080/09518390500137642

Zhao, X., Cox, A., Lu, A. & Alsuhaibani, A. (2022). A comparison of student and staff perceptions and feelings about assessment and feedback using cartoon annotation. *Journal of Further and Higher Education*, *46*(5), 586-604. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1986620

Using Digital Storytelling to Engage Students in Green Practices and Environmental Actions

Geramani Konstantina

Researcher

Ioannidis George

Researcher

Skarkos Christos

Teacher

Sideris Thanassis

Teacher

Echevarria Ana Belen

Teacher

Jónsdóttir Jóna Guðrún

Adjunct Professor

Thorkelsdóttir Rannveig Björk

Professor

Karameri Konstantina

Researcher

Schina Despoina

Researcher

Avtzi Emma

Researcher

Περίληψη

Αυτή η δημοσίευση περιγράφει τα αποτελέσματά της έρευνάς μας σχετικά με τη χρήση προηγμένης τεχνολογίας για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας των μαθητών σε σχέση με το περιβάλλον, καθώς και για την παροχή νέων εργαλείων διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς. Εστιάσαμε σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, χρησιμοποιώντας την ψηφιακή αφήγηση ως κύρια προσέγγιση. Οι ψηφιακές ιστορίες έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών και τη κριτική σκέψη. Επίσης, βελτιώνουν τις επικοινωνιακές και ψηφιακές δεξιότητες και επιτρέπουν τη ευρεία διάδοση περιεχομένου, καθιστώντας τη μάθηση πιο προσβάσιμη σε μαθητές εξ αποστάσεως ή μαθητές με ειδικές ανάγκες. Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού έργου

Act Green Story (https://actgreener.net), αναπτύχθηκε μια εξειδικευμένη τεχνολογική πλατφόρμα. Αυτή η πλατφόρμα επιτρέπει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να συνδυάζουν διάφορους τύπους μέσων — όπως ήχο, βίντεο και κείμενο — για να αφηγηθούν ιστορίες σχετικά με σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα. Είναι σχεδιασμένη να είναι εύκολη και διαισθητική, καθιστώντας την φιλική τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Συνδυάζοντας διάφορα μέσα, εμβαθύνει την κατανόηση των περιβαλλοντικών θεμάτων και υποστηρίζει τη συνεργατική αφήγηση. Αυτή η ρύθμιση όχι μόνο απλοποιεί την κοινοποίηση και τη δημοσίευση ιστοριών στο διαδίκτυο, αλλά και ενσωματώνεται ομαλά στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά πλαίσια, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να ασχοληθούν με το περιεχόμενο και τα περιβαλλοντικά θέματα και δίνοντας τους τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους αποτελεσματικά. Αυτό το εργαλείο έχει δοκιμαστεί σε σχολεία στην Ελλάδα, την Ισπανία, το Βέλγιο, την Ισλανδία και τη Γερμανία, όπου έχει δείξει υποσχόμενα αποτελέσματα και έχει λάβει χρήσιμες προτάσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη και εφαρμογή του.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Ενδυνάμωση εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτικές τεχνολογίες, Πράσινες δεξιότητες

Abstract

This paper outlines our findings from using cutting-edge technology to boost students' environmental skills and creativity, and to provide teachers with new teaching tools. We focused on elementary and secondary school students, using digital storytelling as our main approach. Digital stories have proven to be effective in educational environments, boosting student engagement and critical thinking. They also enhance communication skills, digital literacy, and allow the broad dissemination of content, making learning more accessible to remote or disabled students. As part of the European Project ActGreenStory (https://actgreener.net), a specialised technology platform was developed. This platform lets students and teachers mix different types of media—like audio, video, and text—to tell stories about important environmental issues. It's designed to be easy and intuitive, making it friendly for both teachers and students. By blending various media, it deepens understanding of environmental topics and supports collaborative storytelling. This setup not only simplifies sharing and publishing stories online but also blends smoothly into existing educational frameworks, encouraging active engagement with content and environmental topics, enabling students to express their insights effectively. The tool has been tested in schools in Greece, Spain, Belgium Island and Germany, where it has shown promising results and provided valuable feedback for its continued development.

Keywords: Digital storytelling, Environmental education, Teacher empowerment, Educational technologies, Green skills

1. Introduction

The European project AGS provided insights into effectively communicating the need for behavioural change towards a more sustainable and environmentally-friendly future, with a particular focus on young people in upper elementary and secondary schools. Digital storytelling, a well-established educational method, has been employed as a key approach. By using narratives, this method facilitates a clearer understanding of the issues arising from climate change. Educational digital storytelling is a powerful technology-enhanced learning approach that incorporates various media forms to convey a narrative or message. In addition to defining the

script, main characters, and intended impact, digital storytelling requires the development of digital skills to create engaging stories and compelling results.

The objective of this research was to motivate teachers, students, and their broader communities to identify environmental challenges and take action through creative thinking and technology application. By introducing and employing the appropriate tools, children are empowered to act as engaged citizens rather than passive observers.

The project capitalised on the natural affinity that younger generations have for digital technologies, as well as the significantly broader reach of the final materials which are produced and can be communicated online. These factors were key drivers behind the project's design and implementation. A user-friendly and accessible digital platform was developed and tested in schools across five European countries: Iceland, Greece, Germany, Spain, and Belgium. The AGS platform serves as an effective web-based storytelling platform, specifically designed for educational purposes. It enables users to initiate campaigns, document actions, create digital narratives, and self-publish stories.

In conjunction with the platform, supportive materials were prepared to assist both teachers and students. Based on the feedback collected and the results produced, the project achievements have been highly encouraging. The majority of participants provided positive feedback and offered valuable suggestions for future improvements.

This paper presents the outcomes of the project, focusing on how the developed methods have helped young people better understand and respond to climate-related challenges.

2. Literature Review

The development of digital storytelling began in the 1990s and has gradually spread to various fields (Couldry, 2008). Digital storytelling in education was explored at the beginning of this century (Thompson & Hall, 2018)

Digital storytelling (Tian & Mohd Suki, 2023) as a pedagogy is receiving more and more attention also at the higher education level. It offers a simple and easily accessible method to reflect on an incident or event and requires only the effective combination of the narrative, video and audio elements without placing the focus on the technology itself. The intention of digital storytelling is to stimulate reflection, deeper learning, and perhaps transformation, not advance technical excellence in the production of the digital story (Martin et al., 2019).

Efforts have also been made to use digital storytelling techniques to raise environmental awareness among young people (Daskolia et al., 2018).

Digital storytelling presents examples of how media texts can go viral and have a substantial impact on public discourse, while also providing multimodal communication to study and experience for social action (Gladwin, 2020). It can create conditions for self directed learning and large-scale public engagement in climate science communication (Spiegel & Wang, 2024). Incorporating new technologies can be an innovative way of renewing learning procedures, modernising the educational process and making it more attractive and efficient for the students

(Palioura & Dimoulas, 2022). Furthermore, narratives can be proved to be powerful tools for integrating instructional messages with learning activities and creating more engaging and exciting learning environments (Smeda et.al., 2014).

3. Methodology

The use of digital tools and platforms is essential for the teachers to help bring the students' stories to the online environment. For this reason an intuitive approach based on a specialised for the project platform has been prepared. The AGS platform which can be accessed through the projects' website gives the possibility to the teachers to identify and work on topics related to environmental problems, inspire their students to work with them and motivate them to act in the future. The friendly and easy to use tools in the platform allow the publication of the produced stories not only on the project's website but also in social media and other platforms. In this way students and teachers can actively raise the public awareness on environmental problems, evoke emotions and mobilise individuals to address the problems and challenges set from the perspective of climate change.

The platform utilises digital storytelling techniques to address environmental issues identified and presented by student groups. It aims to foster interaction and open a dialogue on environmental education and green initiatives. During the pilot phase, school projects were initiated and unified through common climate change actions.

The platform's scope is to support teachers in late primary and secondary education by providing tools that facilitate the education of students towards sustainable behaviour. It helped to create a repository of digital stories developed in the school environment, serving as a source of inspiration during a piloting phase that was implemented from October 2023 to May 2024. Additionally, supports students' learning and upskilling pathways towards social innovation and develops an online system that hosts campaigns created and communicated through digital narratives.

The design of the platform allows for use not only on computers and laptops but also on mobile devices, ensuring accessibility for all users.

To produce a digital story, students and teachers begin by initiating their projects with a compelling idea related to their chosen topic. This process involves thorough research to gather relevant information and insights. Once they have a clear understanding of the subject, they prepare a script and a storyboard that outline the narrative they wish to present. This step is crucial, as it provides a structured framework for the digital story, ensuring that the key messages are communicated effectively.

Next, participants gather audiovisual materials, which may involve creating original content or sourcing appropriate resources from various platforms. They might produce short videos, incorporating images, audio, and text to enhance their storytelling. Once all elements are compiled, they integrate these components to create a cohesive digital narrative. A manual as well as an explanatory video on the steps to be performed accompanies the use of the platform. Users can enter the platform through the "Login" button at the project's webpage.

After completing the project, they share their stories with their peers and the broader community, inviting feedback and engaging in reflective discussions to evaluate their work. This iterative process not only enriches their learning experience but also fosters critical thinking and collaborative skills.

The platform allowed for a free choice of topics, which was highly appreciated by the students. They found digital storytelling to be simple yet impactful, enabling them to learn a lot in the process. The platform was user-friendly, with a clear layout that made navigation easy and ensured the results were well-presented.

The topics selected by the students varied widely, reflecting their individual interests. Contributions addressed issues such as urbanisation in cities, the decline of animal species, the establishment of school gardens, coastal protection, various local environmental threats, climate change, and the occurrence of wildfires. Each topic provided an opportunity for students to engage deeply with pressing environmental challenges and explore potential solutions.

4. Results

In total 12 schools in all five countries of the project (Island, Belgium, Germany, Greece, Spain) 435 students and 25 teachers have been involved and trained in the lifetime of the project. By utilising the prepared materials, which have been carefully integrated into the curriculum and supported by a variety of educational resources, alongside the application of the proposed tools (AGS Students' Curriculum, AGS Teachers' Training Lab) and the AGS platform, the results achieved were notably encouraging.

After the piloting testing of all activities and the AGS Platform, educators provided their insights and satisfaction. Digital storytelling proved effective in capturing people's attention. Students and educators found it easy to use the digital storytelling approach, which made the experience more engaging and interesting. The aspect of sharing and viewing diverse stories added an enriching layer to the experience. It was particularly effective for young people who are already heavily engaged in online activities. In general, teachers that participated were very satisfied with the outcomes, as reflected in the testimonials provided below:

"Digital storytelling is incredibly relevant in our increasingly digital world. It significantly enhances the overall appeal and effectiveness of our projects, making learning more engaging and impactful for students." (Teacher from Germany)

"I was satisfied and happy to see my students cooperate in teams, show interest and enthusiasm for the program, and, in general, learn more about both creating digital storytelling videos and raising awareness about climate change." (Teachers from Greece)

Students expressed a strong appreciation for the environmental advantages of digital storytelling. This innovative approach not only reduced paper consumption but also enhanced the visual impact of their narratives. They appreciated the creative freedom to craft their own stories, finding the process both engaging and rewarding. The opportunity to interact with the platform independently was particularly well-received, as students found it user-friendly and intuitive.

Moreover, students recognized digital storytelling as a contemporary method that resonates with their frequent use of mobile devices, making the learning experience more relevant and relatable. Through this project, they gained valuable insights into climate change within their local contexts, learned to identify instances of climate change in their daily lives through news outlets and social media, and developed an understanding of their roles as active citizens.

Based on the insights from students' post assessment questionnaires a significant improvement in students' understanding and application of digital storytelling was revealed, with many reporting a noticeable increase in confidence in this area. Regarding active citizenship, a greater number of students demonstrated an increased awareness of the challenges posed by climate change, as well as an improved capacity to identify issues within their communities. However, some students still face problems in fully comprehending the needs of their communities.

In addition to environmental awareness, the project fostered the development of essential communication and collaboration skills. Engaging in discussions and critical thinking allowed students to become more proactive, positive, assertive, and respectful toward their environment. The initiative also ignited their motivation to launch environmentally friendly projects, equipping them with the skills necessary to seek assistance and involve various stakeholders.

Furthermore, students gained proficiency in utilising social media and digital communication tools while effectively collaborating in teams with clearly defined roles. On the educators' side, teachers enhanced their capabilities in creating suitable digital materials, mastering storytelling techniques, and integrating content seamlessly into the AGS platform for web publication. This comprehensive approach not only enriched the educational experience but also laid the groundwork for continued environmental advocacy among students and teachers alike.

5. Discussion

Students were invited before and after the activities to evaluate the project and give their assessment. Digital storytelling played a significant role in engaging students, particularly through interactive activities like creating videos. By allowing students to utilise the AGS platform for composing and publishing their stories, the project tapped into their creativity and digital skills. The opportunity to express their thoughts about pressing global issues, such as the climate crisis, not only stimulated their interest but also led to greater enthusiasm and participation. Activities in public spaces further served as a powerful eye-opener, making the learning experience more tangible and fostering a connection between students and their environment. The AGS platform proved especially effective, serving as a versatile tool that helped students bring their ideas to life through multimedia.

The collected feedback reflected a generally positive reception of the program, with teachers and students alike emphasising the value of its interdisciplinary

approach and the alignment with existing curricula. The comments gathered show that while most activities were either implemented as designed or slightly modified for the students' levels, there was widespread appreciation for the program's flexibility. Teachers observed a remarkable enthusiasm from students, particularly when working in teams, which fostered collaboration and a sense of shared responsibility. The program's focus on environmental issues seemed to resonate deeply, leading to fruitful discussions and an increased awareness of global challenges like the climate crisis. However, some activities were deemed less suitable for specific groups of students, indicating a need for further adaptation.

It should be noted however that in some of the activities extracurricular hours required to fully implement everything, reflecting a lack of allocated time in the standard curriculum. The platform itself and the material provided were considered sufficient and user friendly, with the primary limitation being the external factor of time management.

The encouraging results of the piloting phase emphasises the importance of environmental education, which can result in raising the awareness of critical global issues and encouraging active problem solving among students. The activation of other teachers and the creation of new synergies further suggest that such programs can inspire collaboration across disciplines, fostering a more holistic learning environment. Additionally, the positive response from students highlights the importance of hands-on, engaging activities that connect classroom learning with real-world problems. As education evolves, incorporating similar digital storytelling projects can empower students to become informed and active citizens.

6. Conclusion

The AGS project demonstrated the effectiveness of using digital storytelling to engage students in addressing climate-related challenges. By leveraging their familiarity with digital tools and state of the art technologies, students were encouraged to develop stories that communicate the importance of environmental awareness. This method proved successful in not only fostering creativity but also enhancing critical thinking and collaboration skills. Positive feedback from both teachers and students highlighted the program's alignment with educational goals and its capacity to stimulate active participation, with students deeply engaging in discussions about the climate crisis and other environmental issues.

Future research could explore refining digital storytelling approaches for different age groups and integrating more extracurricular support to mitigate time constraints faced by teachers. Expanding the scope of interdisciplinary collaborations and scaling the platform to reach broader communities would also be beneficial. Recommendations for educational institutions include embedding such digital platforms more thoroughly into the curriculum and ensuring the allocation of sufficient time for project-based learning. Moreover, ongoing efforts should focus on expanding digital literacy and environmental advocacy among young learners to foster informed, proactive citizens.

Acknowledgement: The work presented in the paper has received funding from the European Union's Erasmus+ programme under reference no. 2021-1-IS01-KA220-SCH-000031603.

References

Couldry, N. (2008). Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. New Media & Society, 10(3), 373-391. https://doi.org/10.1177/1461444808089414

Daskolia, Maria, and others, 'Urban Digital Storytelling', in Alex Russ (ed.), Urban Environmental Education Review (Ithaca, NY, 2017; online edn, Cornell Scholarship Online, 18 Jan. 2018), https://doi.org/10.7591/cornell/9781501705823.003.0029

Gladwin, Derek. (2020). Digital storytelling going viral: using narrative empathy to promote environmental action. Media Practice and Education. 21. 1-14. https://doi.org/10.1080/25741136.2020.1832827.

Martin S. L., McLean J., Brooks C., Wood K. (2019). "I've been silenced for so long": Relational engagement and empowerment in a digital storytelling project with young women exposed to dating violence. International Journal of Qualitative Methods, 18, 1–12. https://doi.org/10.1177/1609406919825932

Palioura, M.; Dimoulas, C.Digital Storytelling in Education: A Transmedia Integration Approach for the Non-Developers. Educ. Sci. 2022, 12, 559. https://doi.org/10.3390/educsci12080559

Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. Smart Learn. Environ. 1, 6 (2014). https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3

Spiegel, S., & Wang, H. (2024). Exploring climate science in the metaverse: Interactive story-telling in immersive environments for deep learning and public engagement. In E. Coren & H. Wang (Eds.), Storytelling to accelerate climate solutions. Springer Nature

Thompson Long, B., & Hall, T. (2018). Educational narrative inquiry through design-based research: designing digital storytelling to make alternative knowledge visible and actionable. Irish Educational Studies, 37(2), 205–225. https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1465836

Tian, Y., Mohd Suki, N. (2023). Evaluating Future Trends of Digital Storytelling in Higher Education: A Bibliometric Analysis. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 17(17), pp. 121–133. https://doi.org/10.3991/ijim.v17i17.39121

Ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων μέσω της Τεχνητής Νοημοσύνης

Κατσαρού Δήμητρα

Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μάντσος Ευάγγελος

Υποψήφιος Διδάκτορας, ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η σχέση μεταξύ της τεχνητής νοημοσύνης και των γνωστικών ικανοτήτων είναι πολύπλευρη και δυναμική, χαρακτηριζόμενη από μια συμβιωτική αλληλεπίδραση μεταξύ της ανθρώπινης γνώσης και των αλγορίθμων μηχανικής μάθησης. Τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης, ιδιαίτερα εκείνα που εμπνέονται από αρχές της γνωστικής επιστήμης, στοχεύουν να μιμηθούν και να αυξήσουν διάφορες γνωστικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένης της αντίληψης, του συλλογισμού, της μάθησης και της επίλυσης προβλημάτων. Στη συγκεκριμένη μελέτη ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης. Μελετήθηκαν 98 έρευνες με συγκεκριμένη κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού με συγκεκριμένες λέξεις κλειδιά σε 3 βάσεις δεδομένων: PubMed, PsychInfo και Google Scolar. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γνώσεις από την έρευνα της τεχνητής νοημοσύνης συμβάλλουν στην κατανόηση της ανθρώπινης γνώσης, ρίχνοντας φως στους υποκείμενους μηχανισμούς και διαδικασίες που διέπουν την ευφυή συμπεριφορά. Επιπλέον, οι τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης συμβάλλουν στην ενίσχυση και αύξηση των γνωστικών ικανοτήτων. Τα έξυπνα συστήματα διδασκαλίας, για παράδειγμα, αξιοποιούν αλγόριθμους τεχνητής νοημοσύνης για να παρέχουν εξατομικευμένες οδηγίες και σχόλια προσαρμοσμένα στα μεμονωμένα στυλ μάθησης και προτιμήσεις. Οι γνωστικοί βοηθοί, που υποστηρίζονται από την τεχνητή νοημοσύνη, υποστηρίζουν την ανθρώπινη λήψη αποφάσεων με τη δυνατότητα επεξεργασίας μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων, εντοπίζοντας σχετικά πρότυπα και προσφέροντας πληροφορίες που συμπληρώνουν την ανθρώπινη τεχνογνωσία. Αντίθετα, η μελέτη της τεχνητής νοημοσύνης ενημερώνει την κατανόησή μας για τις γνωστικές ικανότητες και διαδικασίες. Αναλύοντας τη συμπεριφορά των συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης, οι ερευνητές αποκτούν γνώσεις για θεμελιώδεις πτυχές της γνώσης, όπως οι μηχανισμοί μάθησης, ο σχηματισμός μνήμης και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, τα μοντέλα τεχνητής νοημοσύνης παρέχουν υπολογιστικά πλαίσια για τη δοκιμή υποθέσεων και θεωριών στη γνωστική επιστήμη, διευκολύνοντας την ανάπτυξη πιο ολοκληρωμένων και ακριβών μοντέλων ανθρώπινης γνώσης. Συνολικά, η σχέση μεταξύ τεχνητής νοημοσύνης και γνωστικών ικανοτήτων χαρακτηρίζεται από αμοιβαία επιρροή και εμπλουτισμό. Καθώς η τεχνητή νοημοσύνη συνεχίζει να προοδεύει, αντλώντας έμπνευση και συμβάλλοντας στην κατανόησή μας για την ανθρώπινη γνώση, τα όρια μεταξύ τεχνητής και ανθρώπινης νοημοσύνης γίνονται όλο και πιο θολά, ανοίγοντας νέες ευκαιρίες για συνεργασία, καινοτομία και εξερεύνηση και στους δύο τομείς.

Λέξεις Κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Γνωστικές Δεξιότητες, μάθηση, μνήμη, επίλυση προβλημάτων

Abstract

The relationship between AI and cognitive abilities is multifaceted and dynamic, characterized by a symbiotic interaction between human knowledge and machine learning algorithms. AI systems, particularly those inspired by cognitive science principles, aim to mimic and augment various cognitive abilities, including perception, reasoning, learning and problem-solving. This study followed the methodology of a systematic review. 98 studies were studied with specific inclusion and exclusion criteria using particular keywords in 3 databases: Pub Med, PsychInfo and Google Scolar. The results showed that insights from AI research contribute to the understanding of human cognition by shedding light on the underlying mechanisms and processes that underlie intelligent behavior. In addition, AI technologies contribute to enhancing and increasing cognitive abilities. Intelligent tutoring systems, for example, leverage AI algorithms to provide personalized instruction and feedback tailored to individual learning styles and preferences. Cognitive assistants, supported by artificial intelligence, support human decision-making by processing large amounts of data, identifying relevant patterns and providing information that complements human expertise. Conversely, the study of AI informs our understanding of cognitive abilities and processes. By analyzing the behavior of AI systems, researchers gain insights into fundamental aspects of cognition, such as learning mechanisms, memory formation, and problem-solving strategies. In addition, AI models provide computational frameworks for testing hypotheses and theories in cognitive science, facilitating the development of more complete and accurate models of human cognition. Overall, the relationship between AI and cognitive abilities is characterized by mutual influence and enrichment. As AI progresses, drawing inspiration and contributing to our understanding of human cognition, the boundaries between AI and human intelligence are becoming increasingly blurred, opening up new opportunities for collaboration, innovation and exploration in both fields.

Keywords: Artificial Intelligence, Cognitive Skills, learning, memory, problem solving

Εισαγωγή

Η σχέση μεταξύ της τεχνητής νοημοσύνης και των γνωστικών ικανοτήτων θεωρείται πολύπλευρη και δυναμική, χαρακτηριζόμενη από μια συμβιωτική αλληλεπίδραση μεταξύ της ανθρώπινης γνώσης και των αλγορίθμων μηχανικής μάθησης. Τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης, ιδιαίτερα εκείνα που εμπνέονται από αρχές της γνωστικής ψυχολογίας, στοχεύουν να μιμηθούν και να αυξήσουν διαφορετικές γνωστικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένης της αντίληψης, του συλλογισμού, της μάθησης και της επίλυσης προβλημάτων. Η τεχνητή νοημοσύνη έχει δυνατότητες που φτάνουν ή ξεπερνούν τους ανθρώπους σε προκλητικές γνωστικές δραστηριότητες (π.χ. βιντεοπαιχνίδια). Ο Mnih (2015) προέβλεψε ότι μέσω της τεχνητής νοημοσύνης θα επέλθει επανάσταση στις διαδικασίες παραγωγής και στον ανθρώπινο πολιτισμό γενικότερα (Silver etal., 2016), στην επεξεργασία φωνής και φυσικής γλώσσας (Amodeietal., 2016; Ferrucci, 2012), στην αναγνώριση αντικειμένων και προσώπων (Heetal., 2015; Lu & Tang, 2014). Αυτά τα επιτεύγματα αποδεικνύουν ότι τα βασικά στοιχεία της ανθρώπινης γνώσης μπορούν να αναπαραχθούν με τη χρήση τεχνικών στατιστικής μάθησης, ισχυρών υπολογιστών και τεράστιου όγκου δεδομένων. Είναι αξιοσημείωτο ότι μερικές από αυτές τις επιτυχίες έχουν επιτευχθεί με την απόρριψη ορισμένων από τις παραδοσιακές πεποιθήσεις στην ψυχολογία και τη γλωσσολογία και με τη χρήση τεράστιου όγκου δεδομένων για την εκπαίδευση των αδόμητων συστημάτων νευρωνικών δικτύων. Πώς σχετίζονται, συνεπώς, τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης με τις γνωστικές ικανότητε

1. Μεθοδολογία

Για τον σκοπό της έρευνας υιοθετήθηκε η μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης. Μελετήθηκαν 98 έρευνες με συγκεκριμένη κριτήρια συμπερίληψης και με συγκεκριμένες λέξεις κλειδιά (μνήμη, προσοχή, αντίληψη, γλώσσα), αποκλεισμού (ανασκοπικές μελέτες, συνέδρια, διπλοεγγραφές) και ημερομηνία έκδοσης (μετά το 2010) σε 3 βάσεις δεδομένων: PubMed, PsychInfo και GoogleScolar.
Από τη μελέτη τους αναδύθηκαν 4 θέματα:

- Τα έξυπνα συστήματα διδασκαλίας, για παράδειγμα, αξιοποιούν αλγόριθμους τεχνητής νοημοσύνης για να παρέχουν εξατομικευμένες οδηγίες και σχόλια προσαρμοσμένα στα μεμονωμένα στυλ μάθησης και προτιμήσεις.
- Οι γνωστικοί βοηθοί, που υποστηρίζονται από την τεχνητή νοημοσύνη, υποστηρίζουν την ανθρώπινη λήψη αποφάσεων με τη δυνατότητα επεξεργασίας μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων, εντοπίζοντας σχετικά πρότυπα και προσφέροντας πληροφορίες που συμπληρώνουν την ανθρώπινη τεχνογνωσία
- Αναλύοντας τη συμπεριφορά των συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης, οι ερευνητές αποκτούν γνώσεις για θεμελιώδεις πτυχές της γνώσης, όπως οι μηχανισμοί μάθησης, ο σχηματισμός μνήμης και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.
- Τα μοντέλα τεχνητής νοημοσύνης παρέχουν υπολογιστικά πλαίσια για τη δοκιμή υποθέσεων και θεωριών στη γνωστική επιστήμη, διευκολύνοντας την ανάπτυξη πιο ολοκληρωμένων και ακριβών μοντέλων ανθρώπινης γνώσης.

2. Τεχνητή Νοημοσύνη και Παιδαγωγική

Τα έξυπνα συστήματα διδασκαλίας (Intelligent Tutoring Systems) χρησιμοποιούν τεχνητή νοημοσύνη για να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία. Τα συστήματα αυτά αναλύουν τις επιδόσεις των μαθητών, αναγνωρίζουν τα πρότυπα μάθησης και προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Nkambou, etal., 2010). Οι αλγόριθμοι που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν μηχανική μάθηση (machinelearning) και βαθιά μάθηση (deeplearning). Αυτοί οι αλγόριθμοι αναλύουν μεγάλα σύνολα δεδομένων για να αναγνωρίσουν πρότυπα και να προβλέψουν τις ανάγκες των μαθητών. Για παράδειγμα, ένας αλγόριθμος μπορεί να εντοπίσει τον μαθητή που δυσκολεύεται με συγκεκριμένες μαθηματικές έννοιες και να προσαρμόσει τις ασκήσεις και τα παραδείγματα που παρέχει, βελτιώνοντας τη μνήμη και την προσοχή του (Beck, 2014). Η εξατομίκευση της διδασκαλίας σημαίνει ότι οι οδηγίες και το εκπαιδευτικό υλικό προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις του κάθε μαθητή, με σκοπό να ενισχύσει την αντίληψή και την κατανόησή του. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές που μαθαίνουν γρηγορότερα μπορεί να προχωρούν σε πιο προχωρημένα θέματα, ενώ εκείνοι που χρειάζονται περισσότερο χρόνο λαμβάνουν πρόσθετη υποστήριξη (Woolf, 2010).

Τα στυλ μάθησης αναφέρονται στις προτιμήσεις και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν γνωστικά νέες πληροφορίες. Τα έξυπνα συστήματα αναγνωρίζουν αυτά τα στυλ και προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες αναλόγως. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που

μαθαίνει καλύτερα μέσω οπτικών παραστάσεων λαμβάνει περισσότερα διαγράμματα και γραφήματα (Felder&Silverman, 1988).

3. Τεχνητή Νοημοσύνη και Γνωστικοί Βοηθοί

Οι γνωστικοί βοηθοί (cognitiveassistants) βασίζονται στην τεχνητή νοημοσύνη, επεξεργάζονται και αναλύουν μεγάλα συνόλων δεδομένων, χρησιμοποιώντας τεχνολογίες όπως η μηχανική μάθηση και η ανάλυση μεγάλων δεδομένων (bigdataanalytics) για να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στους χρήστες τους (Batra & Sachdeva, 2020).

Οι γνωστικοί βοηθοί είναι ικανοί να εντοπίζουν πρότυπα που δεν είναι προφανή μέσω της παραδοσιακής ανάλυσης δεδομένων. Μέσω της χρήσης αλγορίθμων μηχανικής μάθησης, μπορούν να αναγνωρίζουν συσχετίσεις και ανωμαλίες στα δεδομένα, παρέχοντας στους χρήστες σημαντικές πληροφορίες που μπορούν να βελτιώσουν τη λήψη αποφάσεων (Russell & Norvig, 2021).

Οι πληροφορίες που παρέχονται από τους γνωστικούς βοηθούς συμπληρώνουν την ανθρώπινη τεχνογνωσία, επιτρέποντας στους χρήστες να ενισχύουν τις εκτελεστικές τους λειτουργίες, να επιλύουν προβλήματα, να λαμβάνουν πιο ενημερωμένες και ακριβείς αποφάσεις. Αυτός ο συνδυασμός ανθρώπινης και τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να βελτιώσει τη συνολική μαθησιακή επίδοση και να μειώσει τον κίνδυνο λαθών στις αποφάσεις (Parry et al., 2016).

4. Τεχνητή Νοημοσύνη και Γνωστικές Πτυχές

Οι μηχανισμοί μάθησης στην τεχνητή νοημοσύνη βασίζονται σε αλγόριθμους που επιτρέπουν στα συστήματα να βελτιώνονται με την εμπειρία. Μέσω της ανάλυσης της συμπεριφοράς αυτών των αλγορίθμων, οι ερευνητές κατανοούν καλύτερα πώς τα συστήματα μαθαίνουν από τα δεδομένα και πώς βελτιστοποιούνται για να επιτύχουν υψηλότερη ακρίβεια και αποτελεσματικότητα (Goodfellow et al., 2016). Ο σχηματισμός μνήμης στα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης είναι ανάλογος με τον τρόπο που ο εγκέφαλος αποθηκεύει και ανακτά πληροφορίες. Οι νευρωνικές δομές και τα δίκτυα, όπως τα Recurren tNeural Networks (RNN) και τα LongShort-Term Memory networks (LSTM), χρησιμοποιούνται για να επιτρέψουν στα συστήματα να «θυμούνται» προηγούμενα δεδομένα και να τα χρησιμοποιούν για μελλοντικές αποφάσεις. Η ανάλυση της συμπεριφοράς αυτών των μοντέλων βοηθά στην κατανόηση των διαδικασιών αποθήκευσης και ανάκτησης πληροφοριών (Hochreiter&Schmidhuber, 1997). Τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων, από απλούς αλγόριθμους αναζήτησης έως προηγμένες μεθόδους βελτιστοποίησης. Η ανάλυση αυτών των στρατηγικών επιτρέπει στους ερευνητές να ανακαλύψουν νέους τρόπους βελτίωσης της απόδοσης των συστημάτων. Για παράδειγμα, οι αλγόριθμοι ενισχυτικής μάθησης (reinforcement learning) μαθαίνουν μέσω αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και προσαρμόζουν τις ενέργειές τους για να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους (Sutton & Barto, 2018).

5. Τεχνητή Νοημοσύνη και Γνωστική Επιστήμη

Τα μοντέλα τεχνητής νοημοσύνης παρέχουν υπολογιστικά πλαίσια για τη δοκιμή υποθέσεων και θεωριών στη γνωστική επιστήμη, διευκολύνοντας την

ανάπτυξη πιο ολοκληρωμένων και ακριβών μοντέλων ανθρώπινης γνώσης. Αυτά τα πλαίσια επιτρέπουν στους ερευνητές να προσομοιώνουν και να αναλύουν γνωστικές διαδικασίες με τρόπους που δεν ήταν δυνατοί στο παρελθόν. Τα υπολογιστικά μοντέλα τεχνητής νοημοσύνης χρησιμοποιούνται στη γνωστική επιστήμη για την προσομοίωση και κατανόηση των γνωστικών διαδικασιών. Αυτά τα μοντέλα παρέχουν ένα οργανωμένο πλαίσιο για τη δοκιμή θεωριών σχετικά με τη μάθηση, τη μνήμη, την αντίληψη και άλλες γνωστικές λειτουργίες (Sun, 2008). Για παράδειγμα, τα μοντέλα νευρωνικών δικτύων (neuralnetworks) χρησιμοποιούνται για να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι νευρώνες στον εγκέφαλο επεξεργάζονται και αποθηκεύουν πληροφορίες (McClelland et al., 1986). Τα μοντέλα επιτρέπουν τη δοκιμή υποθέσεων και θεωριών με τρόπους που δεν είναι εφικτοί με παραδοσιακές μεθόδους. Μέσω της προσομοίωσης γνωστικών διαδικασιών, οι ερευνητές μπορούν να ελέγξουν την εγκυρότητα των θεωριών τους και να εξετάσουν πώς οι αλλαγές σε συγκεκριμένες παραμέτρους επηρεάζουν την απόδοση του συστήματος. Για παράδειγμα, οι αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης χρησιμοποιούνται για να μελετήσουν πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν από την εμπειρία και να δοκιμάσουν θεωρίες μάθησης (Mitchell, 1997). Η χρήση μοντέλων τεχνητής νοημοσύνης στη γνωστική επιστήμη διευκολύνει την ανάπτυξη πιο ολοκληρωμένων και ακριβών μοντέλων ανθρώπινης γνώσης. Τα μοντέλα αυτά μπορούν να ενσωματώσουν δεδομένα από διάφορους τομείς, όπως η νευροεπιστήμη, η ψυχολογία και η γλωσσολογία, για να παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ανθρώπινης γνώσης. Για παράδειγμα, τα γνωστικά αρχιτεκτονήματα όπως το ACT-R (Adaptive Control of Thought—Rational) χρησιμοποιούν υπολογιστικά μοντέλα για να προσομοιώσουν διάφορες γνωστικές λειτουργίες και να κατανοήσουν πώς αλληλεπιδρούν (Anderson et al., 2004).

Συμπέρασμα

Συνολικά, η σχέση μεταξύ τεχνητής νοημοσύνης και γνωστικών ικανοτήτων χαρακτηρίζεται από αμοιβαία επιρροή και εμπλουτισμό. Καθώς η τεχνητή νοημοσύνη συνεχίζει να προοδεύει, αντλώντας έμπνευση και συμβάλλοντας στην κατανόησή μας για την ανθρώπινη γνώση, τα όρια μεταξύ τεχνητής και ανθρώπινης νοημοσύνης γίνονται όλο και πιο θολά, ανοίγοντας νέες ευκαιρίες για συνεργασία, καινοτομία και εξερεύνηση και στους δύο τομείς.

Βιβλιογραφία

Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S., Lebiere, C., & Qin, Y. (2004). An integrated theory of the mind. *Psychological Review, 111*(4), 1036 1060.

Batra, S., & Sachdeva, N. (2020). Cognitive assistants: a study of past, present and future of intelligent personal assistants. *International Journal of Information Management, 52*, 101967.

Beck, J. (2014). Using learning decomposition and bootstrapping with randomization to compare the impact of different educational interventions on learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 24*(3), 1-30.

Chen, H., Chiang, R. H., &Storey, V. C. (2012). Business intelligence and analytics: From big data to big impact. *MIS Quarterly, 36*(4), 1165-1188.

Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles In Engineering Education. *Engineering Education, 78*(7), 674 681.

Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep Learning.* MIT Press.

Hochreiter, S., &Schmidhuber, J. (1997). Long Short-Term Memory. *Neural Computation, 9*(8), 1735-1780.

McClelland, J. L., Rumelhart, D. E., & Hinton, G. E. (1986). The appeal of parallel distributed processing. In D. E. Rumelhart, J. L. McClelland, & PDP Research Group (Eds.), *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition. Volume 1: Foundations* (pp. 3-44). MIT Press.

Mitchell, T. M. (1997). *Machine Learning.* McGraw-Hill.

Nkambou, R., Bourdeau, J., & Mizoguchi, R. (Eds.). (2010). *Advances in Intelligent Tutoring Systems*. Springer.

Parry, G., Cohen, M. A., & Bhattacharya, S. (2016). Intelligence in the internet of things: Data analytics and the supply chain. *Strategic Change, 25*(3), 229-238.

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach.* Pearson.

Sun, R. (2008). *The Cambridge Handbook of Computational Psychology.* Cambridge University Press.

Sutton, R. S., & Barto, A. G. (2018). *Reinforcement Learning: An Introduction.* MIT Press

Woolf, B. P. (2010). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered Strategies for Revolutionizing E-learning.* Morgan Kaufmann

Παιδαγωγική και αναπτυξιακή προσέγγιση στη σχέση τεχνητής νοημοσύνης και ειδικής αγωγής

Κατσαρού Δήμητρα

Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μάντσος Ευάγγελος

Υποψήφιος Διδάκτορας, ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σαρρής Δημήτριος

Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Ένας πολλά υποσχόμενος τομέας εφαρμογής της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευσης είναι ο τομέας της ειδικής αγωγής. Η ειδική αγωγή εστιάζει στην αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών με αναπηρίες ή εξαιρέσεις, που κυμαίνονται από γνωστικές διαταραχές έως μαθησιακές δυσκολίες. Οι τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών εμπειριών, την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και την προώθηση της ένταξης εντός της τάξης και πέρα από αυτήν. Η μελέτη ακολουθεί τη μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης. Ανασκοπήθηκαν 127 μελέτες από τρεις διαφορετικές βάσεις δεδομένων: PubMed, PsychInfo και GoogleScholar με σκοπό τη διερεύνηση της πολύπλευρης σχέσης μεταξύ της τεχνητής νοημοσύνης και της ειδικής εκπαίδευσης, εξετάζοντας πώς χρησιμοποιούνται οι τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την προώθηση της προσβασιμότητας και την ενδυνάμωση των μαθητών με αναπηρίες να επιτύχουν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Από την αναζήτηση με συγκεκριμένα κριτήρια επιλογή και αποκλεισμού αναδύθηκαν πέντε στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνητή νοημοσύνη στην ειδική εκπαίδευση: η εξατομικευμένη μάθηση, οι υποστηρικτικές τεχνολογίες, η έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση, οι προσαρμοσμένες πλατφόρμες μάθησης και η ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, από τα έξυπνα συστήματα διδασκαλίας έως τις προσαρμοστικές πλατφόρμες μάθησης, οι λύσεις που βασίζονται στην τεχνητή νοημοσύνη αναδιαμορφώνουν το τοπίο της ειδικής εκπαίδευσης, προσφέροντας νέους δρόμους για συνεργασία, καινοτομία και ένταξη. Μέσα από μια βαθύτερη κατανόηση αυτής της εξελισσόμενης σχέσης, οι εκπαιδευτικοί, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι ερευνητές μπορούν να αξιοποιήσουν τη μετασχηματιστική δύναμη της τεχνητής νοημοσύνης για να δημιουργήσουν πιο δίκαια και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλοντα μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις αναπηρίες τους.

Λέξεις Κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, ειδική αγωγή, συμπερίληψη, μάθηση, αναπτυξιακή προσέγγιση

Abstract

One promising area of application of AI in education is the field of special education. Special education focuses on addressing the different needs of students with disabilities or exceptionalities, ranging from cognitive impairments to learning disabilities. AI technologies offer unique opportunities to customize educational experiences, provide individualized support, and promote inclusion within and beyond the classroom. The study follows a systematic review methodology. 127 studies from three different databases; PubMed, PsychInfo and Google Scholar were reviewed to explore the multifaceted relationship between AI and special education, examining how AI technologies are used to improve learning outcomes, promote accessibility and empower students with disabilities to succeed in educational settings. Five teacher attitudes towards AI in special education emerged from the search using specific selection and exclusion criteria: personalized learning, assistive technologies, early detection and intervention, customized learning platforms, and development of communication and social skills. Therefore, from intelligent teaching systems to adaptive learning platforms, AI-based solutions are reshaping the landscape of special education, offering new pathways for collaboration, innovation and inclusion. Through a deeper understanding of this evolving relationship, educators, policymakers, and researchers can harness the transformative power of AI to create more equitable and inclusive learning environments for all students, regardless of their abilities or disabilities.

Keywords: Artificial intelligence, special education, inclusion, learning, developmental approach

Εισαγωγή

Η Τέταρτη Βιομηχανική Επανάσταση προαναγγέλλεται από την τεχνητή νοημοσύνη, η οποία δίνει τη δυνατότητα συλλογής και εκμετάλλευσης δεδομένων για «έξυπνη» εκπαίδευση μέσω τακτικών «με γνώμονα τα δεδομένα» και ορίζεται ως «η θεωρία και η ανάπτυξη συστημάτων υπολογιστών ικανών να εκτελούν εργασίες που συνήθως απαιτούν ανθρώπινη νοημοσύνη» (Jobinetal., 2019). Η τεχνητή νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει μερικά από τα πιο επείγοντα ζητήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία σήμερα, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που σχετίζονται με τη στέγαση, τις μεταφορές, την υγεία, τα οικονομικά και την εκπαίδευση.

1. Τεχνητή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση

Η τεχνητή νοημοσύνη τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση αποτελεί θέμα που απασχολεί τους ερευνητές και πιο συγκεκριμένα πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το οικοσύστημα της τεχνητής νοημοσύνης για την προώθηση της παγκόσμιας εκπαίδευσης υπό το φως των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών ανά τον κόσμο με αξιώσεις αειφορίας (Baker et al, 2019; UNESCO, 2021).

Η τεχνητή νοημοσύνη έχει εισαχθεί άμεσα και εγκαίρως στον τομέα της εκπαίδευσης και έχει επιδείξει σημαντικά πλεονεκτήματα εφαρμογής, τα οποία έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη διαχείριση της τάξης και στη διδακτική διαδικασία (Chassignol et al., 2018; Roll & Wylie, 2016). Η τεχνητή νοημοσύνη έχει την ικανότητα να βελτιστοποιεί συνεχώς το μαθησιακό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα πυροδοτεί το πάθος, την πρωτοβουλία και την εφευρετικότητα των μαθητών (Colchester, et al., 2017; Yang & Bai, 2020). Ταυτόχρονα, έχει τη δυνατότητα να αυξήσει σημαντικά τα επίπεδα διαχείρισης της τάξης των εκπαιδευτών και να εγγυηθεί καλύτερη, ορθολογικότερη και αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης (Tuomi, 2018; Wang, 2020).

2. Τεχνητή Νοημοσύνη και Ειδική Αγωγή

Η τεχνητή νοημοσύνη διευκολύνει την ανάπτυξη της προσαρμοσμένης μάθησης, η οποία παρέχει σε πραγματικό χρόνο αναλυτικά στοιχεία μάθησης, εξόρυξη δεδομένων και έξυπνα συστήματα διδασκαλίας. Προκειμένου να υποστηριχθεί η μάθηση όλων των μαθητών, η προσαρμοσμένη μάθηση στοχεύει στην ενσωμάτωση όλων των πτυχών της πρακτικής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της μάθησης (VanDerVorst & Jelicic, 2019). Σύμφωνα με τους Cuietal. (2019), το σύστημα προσαρμοσμένης μάθησης συλλέγει δεδομένα για τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών, καθορίζει την καλύτερη δυνατή διαδρομή μάθησης για κάθε μαθητή με βάση την ανάλυση των ικανοτήτων του και, στη συνέχεια, προωθεί διαδικτυακά βίντεο διδασκαλίας ως το τελικό βήμα στη διαδικασία μάθησης κλειστού βρόχου. Ακόμα και όταν προκύπτουν ζητήματα που δεν είναι εύκολο ή δυνατόν να επιλυθούν στην τάξη, η τεχνητή νοημοσύνη παρέχει πληροφορίες με τη μορφή διαδικτυακών υπηρεσιών ερωτήσεων και απαντήσεων για μαθητές (Goel & Polepeddi, 2016).

3. Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη εργασία ακολούθησε τη μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης. Για τον λόγο αυτό, ανασκοπήθηκαν 27 μελέτες από τρεις διαφορετικές βάσεις δεδομένων: PubMed, PsychInfo και GoogleScholar με σκοπό τη διερεύνηση της πολύπλευρης σχέσης μεταξύ της τεχνητής νοημοσύνης και της ειδικής εκπαίδευσης, εξετάζοντας πώς χρησιμοποιούνται οι τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την προώθηση της προσβασιμότητας και την ψυχολογική ενδυνάμωση των μαθητών με αναπηρίες, προκειμένου οι ίδιοι να καθίστανται ικανοί να επιτύχουν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Από την αναζήτηση με συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής (λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, μαθησιακά αποτελέσματα, προσβασιμότητα και ψυχολογική ενδυνάμωση μαθητών με αναπηρίες) και αποκλεισμού (διπλοεγγραφές, ανασκοπήσεις) καθώς και χρονικών πλαισίων (μετά το 2015) αναδύθηκαν πέντε χρήσεις της τεχνητής νοημοσύνης στην ειδική εκπαίδευση:

- η εξατομικευμένη μάθηση,
- οι υποστηρικτικές τεχνολογίες,
- η έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση,
- οι προσαρμοσμένες πλατφόρμες μάθησης
- και η ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες θα αναλυθούν στη συνέχεια.

4. Τεχνητή Νοημοσύνη και Μαθησιακά Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τον Holmes et al. (2019), τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης που χρησιμοποιούν αλγόριθμους προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τον ρυθμό μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή, βελτιώνοντας τα μαθησιακά του αποτελέσματα. Αυτά τα συστήματα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για μαθητές με αναπηρία, καθώς μπορούν να προσαρμοστούν στις ατομικές τους ανάγκες. Τα εργαλεία

υποβοήθησης που βασίζονται, όπως το Text-to-Speech (TTS) και το Speech-to-Text (STT), έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά για μαθητές με δυσλεξία και προβλήματα όρασης. Οι Albus et al. (2017) σημειώνουν ότι η χρήση τους βελτιώνει την ανάγνωση και την κατανόηση κειμένων στους μαθητές με δυσλεξία, προσφέροντας μια προσβάσιμη μορφή μάθησης.

Οι εικονικοί βοηθοί, όπως τα chatbots και οι διαδραστικές εκπαιδευτικές πλατφόρμες, παρέχουν άμεση υποστήριξη στους μαθητές. Σύμφωνα με τους Bickmore et al. (2010), οι εικονικοί βοηθοί προσφέρουν συνεχή υποστήριξη, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και την αυτονομία των μαθητών με αναπηρία, οδηγώντας τους σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η ανάλυση μεγάλων δεδομένων από τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες μπορεί να εντοπίσει μοτίβα στην επίδοση των μαθητών και να προβλέψει μαθησιακές περιοχές όπου φαίνεται ότι χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη. Οι Nguyen et al. (2019) υπογραμμίζουν ότι η χρήση τεχνητής νοημοσύνης για την ανάλυση δεδομένων βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προκειμένου να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους στρατηγικές αναλόγως.

5. Τεχνητή Νοημοσύνη και Προσβασιμότητα

Οι προσαρμοστικές πλατφόρμες μάθησης που χρησιμοποιούν τεχνητή νοημοσύνη είναι σε θέση να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Οι Rose et al. (2018) επισημαίνουν ότι τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης ενισχύουν την προσβασιμότητα και την εξατομίκευση της εκπαίδευσης, επιτρέποντας στους μαθητές να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό και τρόπο. Η τεχνητή νοημοσύνη βοηθά, επίσης, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη χρήση τεχνολογιών προσβασιμότητας και την εφαρμογή εξατομικευμένων στρατηγικών διδασκαλίας. Οι Knight et al. (2017) υπογραμμίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μέσω τεχνητής νοημοσύνης βελτιώνει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις τεχνολογίες υποβοήθησης και να παρέχουν καλύτερη υποστήριξη στους μαθητές με αναπηρίες.

6. Τεχνητή Νοημοσύνη και Ψυχολογική Ενδυνάμωση

Η τεχνητή νοημοσύνη παρέχει συνεχή ανάδραση στους μαθητές, βοηθώντας τους να κατανοήσουν τις μαθησιακές και γνωστικές δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Η ανατροφοδότηση ενισχύει την αυτογνωσία και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τις μαθησιακές τους προκλήσεις. Οι Shinohara και Wobbrock (2011) σημειώνουν ότι η ανάλυση δεδομένων και η παροχή ανατροφοδότησης βοηθά τους μαθητές να αισθανθούν ότι κατέχουν οι ίδιοι τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας.

Τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης ενισχύουν την κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες, προάγοντας την ενσυναίσθηση και την κατανόηση από τους συμμαθητές τους, δημιουργώντας ένα πιο υποστηρικτικό και ενσυναισθητικό σχολικό περιβάλλον (Rose et al., 2018). Η χρήση τεχνολογιών υποβοήθησης με τεχνητή νοημοσύνη αυξάνει την αυτενέργεια των μαθητών με αναπηρίες, επιτρέποντάς τους να ολοκληρώνουν εργασίες και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προηγουμένως μπορεί να ήταν δύσκολες. Οι Al-Mouh et al. (2014) αναφέρουν ότι οι αναγνώστες οθόνης με τεχνητή νοημοσύνη έχουν ενισχύσει την ανεξαρτησία των

μαθητών με προβλήματα όρασης, επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση.

Συμπέρασμα

Από τα έξυπνα συστήματα διδασκαλίας έως τις προσαρμοστικές πλατφόρμες μάθησης, οι λύσεις που βασίζονται στην τεχνητή νοημοσύνη αναδιαμορφώνουν το τοπίο της ειδικής εκπαίδευσης, προσφέροντας νέους δρόμους για συνεργασία, καινοτομία και συμπερίληψη. Μέσα από τη βαθύτερη κατανόηση αυτής της εξελισσόμενης σχέσης, οι εκπαιδευτικοί, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι ερευνητές μπορούν να αξιοποιήσουν τη μετασχηματιστική δύναμη της τεχνητής νοημοσύνης για να δημιουργήσουν πιο δίκαια και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλοντα μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις αναπηρίες τους.

Βιβλιογραφία

lbus, D., Thurlow, M., & Lazarus, S. (2017). *Assistive Technology for Students with Disabilities: State Performance Plan Indicator.* National Center on Educational Outcomes.

Al-Mouh, N. A., Al-Khalifa, H. S., & Al-Khalifa, H. S. (2014). A First Look into Web Accessibility in Saudi Arabia. *Universal Access in the Information Society, 13*(2), 219-227.

Baker, T., Smith, L. & Anissa, N. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the Future of Artificial Intelligence in Schools and Colleges*. Nesta.

Bickmore, T., Schulman, D., & Yin, L. (2018). Maintaining Engagement in Long-Term Interventions with Relational Agents. *Applied Artificial Intelligence, 24(6*), 648–666.

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., &Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education A narrative overview. *Procedia Computer Science, 136,* 16-24.

Colchester, K., Hagras, H., Alghazzawi, D., &Aldabbagh, G. (2017). A Survey of Artificial Intelligence Techniques Employed for Adaptive Educational Systems within E-Learning Platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, *7*(1), 47–64. De Gruyter Open Ltd.

Cui, W., Xue, Z., & Thai, K. P. (2019). Performance Comparison of an AI-Based Adaptive Learning System in China. *Proceedings 2018 Chinese Automation Congress, CAC 2018*

Goel, A. K., &Polepeddi, L. (2016). *Jill Watson: A Virtual Teaching Assistant for Online Education.* Georgia Tech Library.

Jobin, A., Ienca, M. &Vayena, E. (2019). The Global Landscape of AI Ethics Guidelines. *Nature Machine Intelligence, 1,* 389–399.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning.* Center for Curriculum Redesign.

Knight, C., Wise, A. F., & Zhao, Y. (2017). Using Learning Analytics to Support Instructor Reflection on the Quality of Classroom Feedback. *Computers & Education, 113*, 31-43.

Nguyen, A., Gardner, L., & Sheridan, D. (2019). A Multi-layered Analytics Architecture for Big Data Education. *Pacific Asia Conference on Information Systems.*

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26*(2), 582–599.

Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2018). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Harvard Education Press.

Shinohara, K., &Wobbrock, J. O. (2011). In the Shadow of Misperception: Assistive Technology Use and Social Interactions. SIGCHI *Conference on Human Factors in Computing Systems,* 705-714.

Tuomi, I. (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. Policies for the future. EUR - Scientific and Technical Research Reports.

UNESCO, (2021). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development.* Retrieved June 11, 2024 from https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190175ng.pdf

Van Der Vorst, T., &Jelicic, N. (2019). *Artificial Intelligence in Education Can AI bring the full potential of personalized learning to education?* European Conference of the International Telecommunications Society.

Wang, Y. (2020). An improved machine learning and artificial intelligence algorithm for classroom management of English distance education. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 1–12.

Yang, S., & Bai, H. (2020). The integration design of artificial intelligence and normal students' Education. *Journal of Physics: Conference Series*, *1453*(1), 012090.

Συνεργασία Σχολείου-Τοπικής Αυτοδιοίκησης: Απόψεις εκπαιδευτικών και αντιδημάρχων παιδείας

Αλεξόπουλος Νικόλαος

Επικ. Καθηγητής, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Παπαφιλίππου Γεωργία

Εκπαιδευτικός Π.Ε., ΜΔΕ - ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται ολοένα περισσότερο η ανάγκη σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία και την αυτοδιοίκηση. Στο πλαίσιο αυτό, η προσοχή πολλών μελετητών στρέφεται στα αποκεντρωτικά μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης και την αυτονομία των σχολικών μονάδων. Η ερευνητική αυτή μελέτη αναδεικνύει την υπάρχουσα κατάσταση στον τομέα της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ σχολείων και τοπικής αυτοδιοίκησης. Επίσης, διερευνά την επίδραση της συνεργασίας/επικοινωνίας αυτής στη λειτουργία του σχολείου. Για τον λόγο αυτό, εστιάζει στις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών και αντιδημάρχων παιδείας γύρω από θέματα που αφορούν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Λέξεις κλειδιά: Αποκέντρωση, Αυτονομία σχολικής μονάδας, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Ανοικτό σχολείο, Διοίκηση εκπαίδευσης

Abstract

Recently there has been growing support for the need to link schools with the local community and local government. In this context, the attention of many scholars has turned to decentralised models of educational administration and the autonomy of school units. This research study highlights the existing situation in terms of cooperation and communication between schools and local government in Greece. It also investigates the impact of this cooperation/communication on the functioning of schools. To do this end, it focuses on the attitudes and opinions of teachers and deputy mayors for education on issues related to their cooperation/communication with each other.

Keywords: Decentralisation, School autonomy, Local government, Open school, Educational governance

1. Εισαγωγή

Σειρά χωρών όπως η Μεγάλη Βρετανία, η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Πορτογαλία, και η Νότια Αφρική έχουν συστηματικά ενισχύσει από τη δεκαετία του 1970 την αποκέντρωση και αυτονομία στη διοίκηση της εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο να παρέχουν τα σχολεία τους ποιοτικότερο εκπαιδευτικό έργο (OECD, 2020; Caldwell, 2016). Σε αυτήν τους την προσπάθεια έχουν αποδώσει κομβικό ρόλο σε θεσμούς της τοπικής αυτοδιοίκησης και κοινωνίας όπως δημοτικούς συμβούλους, δημοτικές επιτροπές, συλλόγους επαγγελματιών και γονέων (Woods & Crimb, 2001).

Η Ελλάδα, σε αντίθεση με τις παραπάνω χώρες, διατήρησε για κοινωνικοπολιτικούς και ιστορικούς πρώτιστα λόγους τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της δημόσιας διοίκησης και της διοίκησης της εκπαίδευσης (Kaparou&Bush, 2015; Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Αναμφίβολα αποκεντρωτικές τάσεις υφίστανται, κυρίως από το 2000 και μετά (Ρούνη, 2022). Ωστόσο οι τάσεις αυτές δεν έχουν επιφέρει έως σήμερα τη μεταβίβαση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων από το διοικητικό κέντρο στα περιφερειακά και τοπικά όργανα διοίκησης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2022). Όσον δε αφορά την αλληλεπίδραση της τοπικής αυτοδιοίκησης με το ελληνικό σχολείο, μολονότι έχει θεσμοθετηθεί από τη δεκαετία του 1980 (ν. 1566/1985), δεν έχει ακόμα αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων π.χ. ως προς την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, τις συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας, τη σχέση του σχολείου με τον κοινωνικό του περίγυρο (Liapi, 2021).

Ως πιθανή αιτία για την αδυναμία των δήμων να ανταποκριθούν στα σύγχρονα αιτήματα των σχολείων αναφέρονται τα διαρκή δημοσιονομικά προβλήματα της χώρας και η ισχνή οικονομική κατάσταση πολλών δήμων της (Παπαδογιωργάκη & Μπογδάνου, 2016). Πρόσθετη όμως ερμηνεία ίσως αποτελούν και οι στάσεις των εμπλεκομένων φορέων (εκπαιδευτικών, στελεχών εκπαίδευσης, δημοτικών αρχών, γονέων, κοινωνικών συλλογικοτήτων) όσον αφορά τη συνεργασία δήμου – σχολείου. Η διερεύνηση όμως μια τέτοιας υπόθεσης, δεν έχει επιχειρηθεί στις έως σήμερα δημοσιευμένες σχετικές μελέτες για το θέμα, οι οποίες είναι λιγοστές (π.χ. Σιαμάγκας, 2018·Γκαραβέλλας, 2021 · Βασιλειάδης, 2024) παρά την αναγνωρισμένη επίδραση των στάσεων σε ζητήματα γενικότερης κοινωνικής συμπεριφοράς (Eagly & Chaike, 1993) και λήψης αποφάσεων στο τοπικό επίπεδο διοίκησης (Berkvens et al., 2024). Πιθανή ερμηνεία για την επιλογή αυτή θα μπορούσε να είναι το ότι το ενδιαφέρον των μελετητών εστιάζεται, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της ελληνικής διοίκησης της εκπαίδευσης, στις πολιτικές ενδυνάμωσης της αποκέντρωσης και αυτονομίας του σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη έθεσε ως σκοπό της να διερευνήσει απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και των αντιδημάρχων παιδείας για την επικοινωνία/συνεργασία της σχολικής μονάδας με την τοπική αυτοδιοίκηση (δήμους). Ως επιμέρους ερευνητικοί στόχοι τέθηκαν το να διερευνηθούν οι στάσεις - απόψεις των εκπαιδευτικών και των αντιδημάρχων παιδείας για (α) τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης, (β) το επίπεδο επικοινωνίας/ συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τις δημοτικές αρχές – υπηρεσίες, (γ) τον ρόλο και τα προβλήματα των σχολικών επιτροπών, (δ) την αποκέντρωση της διοίκησης της εκπαίδευσης και την αυτονομία του σχολείου (ε) την επίδραση που τυχόν έχει η ποιότητα και η έκταση της επικοινωνίας δήμων-σχολικών μονάδων στην πρόθεσή τους να συνεργαστούν μεταξύ τους.

Για την υλοποίηση του σκοπού – στόχων της η εργασία δομείται ως εξής: Αρχικά παρουσιάζεται, ως θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης η σχέση του ανοικτού σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση και στη συνέχεια παρατίθενται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματά της, η συζήτηση – ερμηνεία τους και οι προτάσεις εφαρμογής και περαιτέρω μελέτης του θέματος.

2. Θεωρητικό πλαίσιο: Ανοικτό σχολείο και τοπική αυτοδιοίκηση

Τα τελευταία χρόνια η σύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης με την κοινωνία διαρκώς ενισχύεται. Ως ένα μέσο επίτευξης της σύνδεσης αυτής θεωρείται (Sotiriou

et al., 2021), το ανοικτό σχολείο, ο εκπαιδευτικός εκείνος οργανισμός ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον του. Μέσω της αλληλεπίδρασης αυτής κάθε σχολική μονάδα αφουγκράζεται άμεσα τις ανάγκες της κοινότητας και σχεδιάζει, από κοινού με αυτήν, το παιδαγωγικό, διδακτικό και διοικητικό της έργο διαχειριζόμενη εύστοχα τους διαθέσιμους πόρους της.

Στην υλοποίηση του ανοικτού σχολείου καλούνται να συνεργαστούν δημοτικές αρχές, γονείς μαθητές, εκπαιδευτικοί και συλλογικότητες όπως π.χ. βιβλιοθήκες, κέντρα έρευνας, μουσεία, τοπικές επιχειρήσεις (Ciaffi et al., 2022). Όσον αφορά τον ρόλο των δημοτικών αρχών και υπηρεσιών στη λειτουργία του ανοικτού σχολείου, η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει την αποφασιστική συμβολή τους σε ζητήματα όπως η συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής, η συμβουλευτική καθοδήγηση και στήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας, η προώθηση αλλαγών κλπ. (Hennig, 2009; Wong & Shen, 2003).

Παρά όμως την επισήμανση της σημασίας της από τη βιβλιογραφία, η συνεργασία/επικοινωνία του σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση, δεν επιτυγχάνεται εύκολα λόγω των πολύπλοκων και πολυδιάστατων ζητημάτων που απασχολούν τους δύο φορείς (π.χ. ως προς τη διαχείριση ανθρώπινων, οικονομικών και υλικών πόρων) και, κυρίως, εξαιτίας των διαφορετικών στάσεων-αντιλήψεων των εκπροσώπων τους (Addi-Raccah & Gavish, 2010; Bowers & Lee, 2013). Αξιοσημείωτο επίσης είναι το ότι παρά τη θεωρητική της αναγνώριση, η συνεργασία σχολείων με τους δήμους δεν έχει προωθήσει, σε ορισμένες τουλάχιστον χώρες, την αποκέντρωση της διοίκησης της εκπαίδευσης (Feiger, 2024), τη σύνδεση της διδασκαλία-μάθηση με τις πραγματικές απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας (Lubienski & Lee, 2016), την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Bonner &S hepherd, 2017) και τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Kameshwara et al., 2020).

Η Ελλάδα αποτελεί μια χαρακτηριστική περίπτωση συγκεντρωτισμού όπου η συνεργασία σχολείων με τους δήμους είναι ισχνή και ο βαθμός αποκέντρωσης του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης μικρός. Στο πλαίσιο αυτό, και παρά την πρόθεση του νομοθέτη από το 1985 (βλ. Νόμος 1566/1985) να παραχωρήσει εξουσίες στο τοπικό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης (δήμους, σχολεία), ο ρόλος του επιπέδου αυτού παραμένει διεκπεραιωτικός. Επιπλέον, κατά την τελευταία πενταετία, όργανα κοινωνικής συμμετοχής στη διοίκηση της εκπαίδευσης όπως τα σχολικά συμβούλια αναθεωρούνται ως προς τη σύνθεση και τον τρόπο λειτουργίας τους (βλ. Νόμος 4823/2021) και άλλα, όπως οι σχολικές επιτροπές και οι δημοτικές επιτροπές παιδείας, καταργούνται (βλ. Νόμος 5056/2023). Ως αίτια για τον περιορισμένο αυτόν ρόλο των τοπικών φορέων στη διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αναφερθούν:

(α) Η απουσία στη χώρα κουλτούρας κοινωνικής συμμετοχής (Δαμανάκη κ.ά., 2006)

(β) Η ισχύς του τοπικισμού, ο οποίος δημιουργεί συχνά εντάσεις μεταξύ της τοπικής αυτοδιοίκησης και των εποπτικών οργάνων της κεντρικής εξουσίας (Spanou, 2014) και

(γ) Η καχυποψία των εκπαιδευτικών ως προς την εμπλοκή των δήμων στη λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα όμως του αυτόνομου σχολείου (Κάτσικας, 2017).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα λέγαμε πως η συνεργασία του σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση κατέχει κομβικό ρόλο στην αποκέντρωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και στην προώθηση της σχολικής αυτονομίας. Στην Ελλάδα το υπάρχον σύστημα διοίκησης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων διατηρεί ισχυρό τον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα πάρα τις προσπάθειες αποκέντρωσης από το 1980. Εντούτοις, καθώς οι διεθνείς τάσεις για ενίσχυση των πολιτικών αποκέντρωσης εντός (Zamjani, 2021) και εκτός (Faguet & Pöschl, 2015) του χώρου της εκπαίδευσης διαρκώς ενισχύονται, η διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης καλείται να διαμορφώσει τις στάσεις τις εκπαιδευτικής κοινότητας και να προκρίνει θετικές συμπεριφορές που θα ενισχύσουν την αυτονομία της σχολικής μονάδας και τη συνεργασία της με τους κατεξοχήν εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας, τους δήμους.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προέκυψαν από τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου σε 100 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ημι-δομημένης συνέντευξης σε 10 αντιδημάρχους παιδείας.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε έντυπα και ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πέντε περιφερειακών ενοτήτων της χώρας (Αττικής, Θεσσαλονίκης, Αχαΐας, Καστοριάς, Σποράδων) κατά τη χρονική περίοδο Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου 2023. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνητική ομάδα μετά από βιβλιογραφική ενημέρωση προηγούμενων σχετικών ερευνών (Addi-Raccah, 2015; Addi-Raccah & Yavish, 2010) και ανταλλαγές απόψεων με εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις του οριστικοποιήθηκαν και έλαβαν την τελική τους μορφή μετά από: *(α)* Δοκιμαστική εφαρμογή πιλοτικού ερωτηματολόγιου με δείκτη αξιοπιστίας παραπλήσιου επιπέδου με εκείνον της κυρίως έρευνας (≥ 0,70) σε 26 εκπαιδευτικούς από 2 σχολεία της περιφερειακής ενότητας Ανατολικής Αττικής και 1 της Αχαΐας, *(β)* Αξιοποίηση των επιμέρους παρατηρήσεων των συμμετεχόντων στην πιλοτική έρευνα.

Το τελικό ερωτηματολόγιο περιείχε 32 ερωτήσεις χωρισμένες σε τρεις ενότητες. Η Α΄ ενότητα αφορούσε τη συγκέντρωση γενικών στοιχείων του δείγματος (βλ. *Πίνακα 1)*. Στη Β΄ ενότητα οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν, μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα έως 5= Συμφωνώ απόλυτα), τον βαθμό συμφωνίας τους σε στοιχεία που αφορούν (α) την ικανοποίησή τους για τη συνεργασία/επικοινωνία σχολείου-δήμου (β) τις δυσκολίες της συνεργασίας αυτής και τα αίτιά τους, (γ) τις ευκαιρίες διεύρυνσης των σχέσεων σχολείου – δήμου, (δ) τον ρόλο υπηρεσιών και φορέων του δήμου (π.χ. σχολικών επιτροπών) στην αποκέντρωση τους συστήματος διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης και την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Τέλος, στη Γ’ ενότητα οι συμμετέχοντες κατέθεσαν τυχόν προτάσεις τους σχετικά με τη βελτίωση των σχέσεων σχολικών μονάδων και των υπηρεσιών των δήμων.

Η ανάλυση των παραπάνω ερευνητικών δεδομένων υλοποιήθηκε διαμέσου του SPSS (v. 25) και περιελάμβανε την εξέταση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τον δείκτη *Cronbacha*, (επίπεδο σημαντικότητας α=0,05, 5%) την περιγραφική στατιστική ανάλυση και την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών (συσχετίσεις *Pearson)*.

Πίνακας 1. Κοινωνικά - δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Χαρακτηριστικά	**Συχνότητα (N=100) - Ποσοστό %**
Α. Φύλο	
Άνδρες	18
Γυναίκες	82
Β. Ηλικία	
≤ 30 ετών	12
31-40 ετών	52
41-50 ετών	22
≥ 51 ετών	14
Γ. Οικογενειακή κατάσταση	
Έγγαμος	77
Άγαμος	19
Άλλο	4
Δ. Σπουδές στη Διοίκηση/Διοίκησητης εκπαίδευσης	13
ΣΤ. Σχέση εργασίας με τη δημόσια εκπαίδευση	
Μόνιμη	63
Αναπληρωτής/Ωρομίσθιος	37
Η. Χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση	
Έως 5	33
6 έως 10	28
11-20	22
≥ 20	17
Θ. Χρόνια υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο	
Έως 5	19
6-10	30
11-20	37
≥20 έτη	14

Όσον αφορά τα ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα της έρευνας που συλλέχθηκαν από τους αντιδημάρχους παιδείας, προέκυψαν μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία υλοποιήθηκε με βάση συγκεκριμένο πρωτόκολλο, είχε διάρκεια 40 λεπτά και περιλάμβανε θεματικούς άξονες οι οποίοι προέκυψαν από τις ενότητες του ερωτηματολογίου της έρευνας. Η επεξεργασία των δεδομένων αυτών έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου αφού πρώτα απομαγνητοφωνήθηκαν από τους ερευνητές και ελέγχθηκαν ως προς τα κύρια σημεία τους από τους ερωτωμένους (Cohen et al., 2011).

4. Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τους στόχους της, η έρευνα αυτή διερεύνησε αρχικά τις στάσεις - απόψεις εκπαιδευτικών και αντιδημάρχων παιδείας για την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος εστιάζοντας στην αυτονομία της σχολικής μονάδας και στη συνεργασία της με την τοπική αυτοδιοίκηση (δήμους). Ως προς τον στόχο αυτόν, τα αποτελέσματα έδειξαν πως, στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρωτικό (Μ.Τ.=4.27, Τ.Α.=0.69). Παράλληλα, θεωρούν (Μ.Τ.=4.11, Τ.Α.=0.77), ότι το σύστημα αυτό είναι ικανό στο να επιλύει λειτουργικά προβλήματα του σχολείου και ότι ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να συνεχίσει να υλοποιείται σε εθνικό επίπεδο από το Υπουργείο Παιδείας (Μ.Τ.=4.54, Τ.Α.=0.58).

Οι αντιδήμαρχοι παιδείας που συμμετείχαν στην έρευνα, στο σύνολό τους, επίσης συμφώνησαν με τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς και με το ότι διατηρεί ακόμα σήμερα τη χρησιμότητά του. Ενδεικτικά είναι τα λόγια των εξής δύο μελών του δείγματος:

> *«Τα σχολεία του δήμου μας, δείχνουν να περιμένουν πάντα μια εντολή από πάνω για να δραστηριοποιηθούν. Στη δική μας συνεργασία συχνά ακούω τη φράση να ρωτήσω... Τους καταλαβαίνω. Έτσι διασφαλίζονται. Λίγο πολύ άλλωστε έτσι λειτουργεί όλο το δημόσιο» (ΑΠ 7).*

> *«Ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία υπάρχει σε όλη τη δημόσια διοίκηση, άρα και στα σχολεία. Το βιώνω παντού…Πιστεύω ότι σε αυτούς (στα σχολεία) τους βοηθά να μην έχουν προβλήματα στους ελέγχους που γίνονται και να υπάρχει ομοιομορφία» (ΑΠ 8).*

Ας σημειωθεί, πως τρεις από τους δέκα αντιδημάρχους της έρευνας διατύπωσαν επιφυλάξεις κατά πόσο αυτός ο συγκεντρωτικός τρόπος διοίκησης βοηθά τα σχολεία και τους ίδιους στο έργο τους. Ένας από αυτούς αναφέρει χαρακτηριστικά:

> *Αλλά έτσι [με τον συγκεντρωτισμό], πολλές φορές, δεν μπορούν να προχωρήσουν συνεργασίες που απαιτούν άμεση απάντηση και να λυθούν επείγοντα προβλήματα. Δε λέω καλό είναι να περιμένεις, εξασφαλίζεσαι, αλλά το θέτω ως πρόβλημα επειδή μου έγινε η ερώτηση» (ΑΠ 7).*

Αναφορικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών-δημοτικών αρχών τα ερευνητικά αποτελέσματα αρχικά έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ενημερώνονται για τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του δήμου ως προς τη λειτουργία του σχολείου τους από προσωπική ενασχόληση (Μ.Ο. = 61,7%), και σε μικρότερο ποσοστό από τους διευθυντές/ντριες σχολείων (Μ.Ο.=21%) τις τοπικές

συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. = 9,9%), επίσημους φορείς όπως ο δήμος (Μ.Ο. = 2,1%) ή το υπουργείο παιδείας και τις υπηρεσίες του (Μ.Ο. = 5,3%).

Από την πλευρά τους οι αντιδήμαρχοι επιβεβαιώνουν το παραπάνω καθώς, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η επικοινωνία τους γίνεται κυρίως με τους διευθυντές/τριες και όχι άμεσα με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων.

> *«Επικοινωνούμε κυρίως με τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων. Εξάλλου, στις δράσεις με τα σχολεία υπάρχει συχνά κάποιος διαμεσολαβητής, κάνουν δράσεις ανακύκλωσης, αλλά υπάρχει η «FollowGreen» που είναι ο βασικός διοργανωτής. Εμείς έχουμε κυρίως βοηθητικό ρόλο. Μόνο όταν βρεθώ σε κάποιο σχολείο μιλάμε με μερικούς» (ΑΠ 4).*

Όσον αφορά την ποιότητα της επικοινωνίας δήμων-σχολικών μονάδων, οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και αντιδημάρχων παιδείας, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα διαφοροποιούνται. Από τη μία οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν πως η επικοινωνία/συνεργασία του σχολείου με τους δήμους είναι πλήρης και ολοκληρωμένη (συνολική Μ.Τ.=2.27, Τ.Α.= 0.65) (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Μέση Τιμή (Μ.Τ.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα επικοινωνίας/συνεργασίας του σχολείου τους με τον δήμο της περιοχής τους

Επιμέρους όψεις επικοινωνίας/συνεργασίας σχολείου - δήμου	**Μ.Τ.**	**Τ.Α.**
Έγκυρη – έγκαιρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για προγράμματα του δήμου που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από το σχολείο τους	2,21	0,62
Συζητήσεις για την ανάπτυξη συνεργασιών δήμου – σχολικής μονάδας	2.18	0,57
Συνδιοργάνωσηεκπαιδευτικών δράσεων	2,75	0,76
Πρωτοβουλίες του δήμου για το σχολείο (π.χ. αναφορικά με εκπαιδευτικές δράσεις, υλικοτεχνική υποδομή)	2,25	0,74
Έγκαιρη και έγκυρη ανταπόκριση του δήμου στα αιτήματα – προβλήματα του σχολείου	2,08	0,58

Από την άλλη, όλοι αντιδήμαρχοι παιδείας της έρευνας χαρακτηρίζουν τη συνεργασία αυτή από πολύ καλή έως εξαιρετική. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις απαντήσεις δύο αντιδημάρχων στο σχετικό ερώτημα:

> *«Η συνεργασία μας είναι, θα έλεγα, πάρα πολύ καλή. Τα πολλά και διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν προσπαθούμε να λύνονται άμεσα τόσο σε συνεργασία με τους Συλλόγους Γονέων όσο και με τους διευθυντές. Αυτό το μοντέλο επικοινωνίας συνεργασίας που έχουμε φαίνεται να λειτουργεί» (ΑΠ 9).*

> *«Σε γενικές γραμμές συνεργαζόμαστε καλά με τα σχολεία. Επικοινωνούμε άμεσα και πολλές φορές ελεύθερα, συναδελφικά. Έχουμε μια πολύ καλή συνεργασία με τους διευθυντές μας». (ΑΠ 10).*

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν επίσης πως συμφωνούν με τη μελλοντική ενίσχυση της συνεργασίας σχολείων - δήμων σε σειρά ζητημάτων με πιο σημαντικά την υγιεινή και την ασφάλεια των σχολικών χώρων (Μ.Τ.=4,80, Τ.Α.=0,58), τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας π.χ. ως προς τη κτιριακή θερμοκρασία (Μ.Τ.=4,89, Τ.Α.=0,62), τον εκσυγχρονισμό του εξοπλισμού π.χ. εργαστηριακού αθλητικού (Μ.Τ.=4,77, Τ.Α.=0,88) και τη συντήρηση των κτιριακών υποδομών (Μ.Τ.=4,68, Τ.Α.=0,44).

Για τους συμμετέχοντες στην έρευνα αντιδημάρχους παιδείας, η πλειοψηφία τους (οκτώ στους δέκα) δήλωσαν πως θα πρέπει να ενισχυθούν οι κτιριακές εγκαταστάσεις κυρίως ως προς την ασφάλειά τους ενώ δύο ανέδειξαν την ανάγκη εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού και τεχνολογικού εξοπλισμού. Χαρακτηριστικά ως προς τα παραπάνω αναφέρουμε τις παρακάτω τοποθετήσεις:

Τα σχολεία που έχω επισκεφτεί πάσχουν κτιριακά. Οι εκπαιδευτικοί φωνάζουν για το πρόβλημα αυτό. Κυρίως οι διευθυντές. Διαμαρτύρονται ότι δεν είναι ασφαλή τα σχολεία. Μου ζητούν τι μπορώ να κάνω σαν δήμος για να τους προετοιμάσω για τον σεισμό, τη φωτιά την πλημμύρα. Έχουν δίκιο. (ΑΠ 10).

Είμαστε για τα καλά στον 21ο αιώνα. Ο ηλεκτρονικός εξοπλισμός στα σχολεία μας, τα λογισμικά, οι ΤΠΕ είναι για μένα όλα παλιά. Ακούω σε συνέδρια και διαβάζω για εικονική πραγματικότητα, βιβλία επαυξημένης πραγματικότητας, drones στην εκπαίδευση… Θα έδινα προτεραιότητα σε αυτά. Δεν έχουμε καμία υποδομή για αυτές τις νέες τάσεις». (ΑΠ 6).

Αναφορικά με τον ρόλο των σχολικών επιτροπών η έρευνα αυτή έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί τους δείγματος διαφωνούν με ότι οι εν λόγω επιτροπές ανταποκρίθηκαν επαρκώς στον ρόλο τους, ως φορείς σχεδιασμού, χάραξης και επεξεργασίας της πολιτικής των δήμων για τα σχολεία (Μ.Τ.=2,87, Τ.Α.=9,44). Επιπλέον, δήλωσαν πως διαφωνούν ως προς το ότι οι σχολικές επιτροπές στήριξαν τα σχολεία τους επαρκώς υλικοτεχνικά όσον αφορά την παιδαγωγική και διδακτική λειτουργία του σχολείου (Μ.Τ.=2,76, Τ.Α.= 0,84)., την υγιεινή και την ασφάλειά τους (Μ.Τ.=2,13, Τ.Α.=0,63).

Όσον δε αφορά τους λόγους που η συνεργασία των σχολικών επιτροπών με τα σχολεία υπήρξε προβληματική οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως αυτοί έχουν να κάνουν κυρίως με την απουσία επαρκούς και κατάλληλου προσωπικού στους δήμους και την ελλιπή τους χρηματοδότηση (Μ.Τ.=4.40, Τ.Α.=0,82 και Μ.Τ.=4,55, Τ.Α.=0,68 αντίστοιχα).

Από την πλευρά τους οι αντιδήμαρχοι παιδείας του δείγματος ανέφεραν πως οι σχολικές επιτροπές είναι ένας θεσμός που λειτούργησε αν και με προβλήματα. Προσδιόρισαν δε παρόμοια με τους δασκάλους τις αιτίες των δυσλειτουργιών τους (προβλήματα χρηματοδότησης και υποστελέχωσης των δήμων).

«Οι Σχολικές Επιτροπές ανταποκρίνονται στον ρόλο τους αν και αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες λόγω της μικρής χρηματοδότησης από την πολιτεία. Πολλές φορές τα χρήματα δεν επαρκούν για να καλύψουν πάγιες ανάγκες όπως θέρμανση, ηλεκτρισμός και ο δήμος αναγκάζεται να καταφύγει στην αναζήτηση άλλων οικονομικών εσόδων προκειμένου να μην αφήσει ακάλυπτη κάποια σχολική μονάδα» (ΑΠ9).

«Ανταποκρίνονται (οι σχολικές επιτροπές), αλλά να σου πω… τα χρήματα που τους δίνονται είναι λίγα. Επίσης, υπάρχει πρόβλημα διαχείρισης του προσωπικού. Διότι οι Σχολικές Επιτροπές δεν έχουν άτομα [προσωπικό] που να υπάγονται άμεσα σε αυτές. Υπάγονται όπως σου είπα στον αντιδήμαρχο τεχνικών έργων και σε εργολαβίες» (ΑΠ 3).

Στα πλαίσια της έρευνας οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης πως συμφωνούν ότι θα βελτίωνε τη λειτουργία των σχολικών μονάδων η διεύρυνση αρμοδιοτήτων των δημοτικών αρχών σε τομείς που αφορούν τον σχεδιασμό και την εκπαιδευτική πολιτική όπως η πρόσληψη βοηθητικού, διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο τελευταίο εύρημα (την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού) η τυπική απόκλιση ήταν υψηλή, γεγονός που υποδήλωνε μεγάλη διακύμανση των δεδομένων (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακα 3. Μέση Τιμή (Μ.Τ.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για το βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών στη διεύρυνση αρμοδιοτήτων των δήμων αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου

Αρμοδιότητες προςδιεύρυνση	**Μ.Τ.**	**Τ.Α.**
Πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού	4,34	0,62
Πρόσληψηδιοικητικού προσωπικού	4,40	0,58
Πρόσληψηεκπαιδευτικού προσωπικού	4,03	1,03
Δημιουργία, κατάργηση, συγχώνευση, προαγωγή ή υποβάθμιση σχολικών μονάδων	3,86	0,83
Διαμόρφωση σχολικούωραρίου	2,08	0,79
Διαμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος	2,05	0,88

Για το ίδιο ζήτημα οι αντιδήμαρχοι παιδείας φάνηκαν επιφυλακτικοί. Πιο συγκεκριμένα εξέφρασαν, στο σύνολό τους, την άποψη πως η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να παραμείνει στην κεντρική εξουσία προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και η αντικειμενικότητα. Και αυτό, γιατί σε ορισμένες περιπτώσεις, η κουλτούρα των δήμων και οι ελλείψεις τους σε κατάλληλο προσωπικό και υποδομές δε βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση.

«Κατά τη γνώμη μου οι προσλήψεις πρέπει να γίνονται με κεντρικό σχεδιασμό γιατί ο πολυμερισμός θα δημιουργήσει πρόσθετα προβλήματα. Όσον αφορά στο σχεδιασμό του προγράμματος [αναλυτικό πρόγραμμα, κατανομή ωρών ανά μάθημα] πρέπει να γίνεται οπωσδήποτε κεντρικά» (ΑΠ 1).

«Οι δήμοι δεν έχουν τις υποδομές για να μπορούν να υποστηρίξουν κάτι τέτοιο. Επίσης, τα πρόσωπα που επιλέγουν οι πολίτες για να εκλεγούν στην τοπική αυτοδιοίκηση, πολλές φορές δεν έχουν εξειδίκευση στην εκπαίδευση. Τέτοιου είδους αρμοδιότητες να παραμείνουν στο Υπουργείο» (ΑΠ 10).

Η έρευνα αυτή ανέδειξε τέλος, σύμφωνα με τους στόχους της, την ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στον βαθμό ικανοποίησης της συνεργασίας/επικοινωνίας του δήμου με τα σχολεία και στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν, από κοινού με τον δήμο, πρωτοβουλίες – δράσεις (,735**, **p<0,01) όπως για την αξιοποίηση των σχολικών χώρων (687**, **p<0,01)

και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (684**, **p<0,01). Επίσης, έδειξε ότι οι συνεργατικές σχέσεις σχολείου–δήμου αποτελούν μεταβλητή πρόβλεψης, καθώς βρέθηκε να είναι υπεύθυνες για το 80,5% της διακύμανσης της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να στηρίξουν ιδέες-προτάσεις των δημοτικών αρχών που θα βελτιώσουν τη σχολική ζωή (**p<0,01) [$F(1, 98) = 72.831$, $\beta=1.27$, $p < .001$], $R^2 = .647$.

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων - στάσεων των εκπαιδευτικών και των αντιδημάρχων παιδείας όσον αφορά την επικοινωνία/συνεργασία σχολείου-τοπικής αυτοδιοίκησης. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν αρχικά πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και αντιδήμαρχοι χαρακτηρίζουν ως συγκεντρωτικό τον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης. Θεωρούν δε πως ο συγκεντρωτισμός αυτός, παρά τα εμπόδια που θέτει, δύναται να συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του δημόσιου σχολείου, τη νομιμότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται και τη μείωση του ρίσκου των αποφάσεών τους. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με παλιότερες έρευνες και αναφορές οργανισμών (Aspridis & Pouliana, 2021; OECD, 2012; Papazoglou & Koutouzis, 2022) οι οποίες αναδεικνύουν την ισχυρή παρουσία του συγκεντρωτισμού όχι μόνο στη λειτουργία αλλά και στη νοοτροπία των μελών της ελληνικής δημόσιας διοίκησης και της διοίκησης της εκπαίδευσης ειδικότερα.

Όσον αφορά το επίπεδο συχνότητας της επικοινωνίας/συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τις δημοτικές αρχές, η έρευνα αυτή έδειξε πως είναι χαμηλό. Είναι χαρακτηριστικό ως προς αυτό το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί και οι αντιδήμαρχοι παιδείας δε συναντιούνται τακτικά προκειμένου να συζητήσουν θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού της λειτουργίας των σχολείων (σχετικές συναντήσεις πραγματοποιούνται κυρίως μεταξύ αντιδημάρχων και διευθυντών/ντριών). Πιθανόν για τον λόγο αυτόν, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας πως επικοινωνούν με τους δήμους είτε κατόπιν δική τους πρωτοβουλία είτε, σε μικρότερο βαθμό, μέσω των διευθυντών/ντριών και των εκπροσώπων των τοπικών συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών. Το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα, θα μπορούσε να ερμηνευτεί στη βάση ότι, θεσμικά, νόμιμος εκπρόσωπος του σχολείου στην κοινωνία είναι ο/η διευθυντής/τριά του. Αναδεικνύει όμως την απουσία άμεσης, ουσιαστικής επικοινωνίας της τοπικής αυτοδιοίκησης με αυτούς που αποτελούν τον πυρήνα μιας εκπαιδευτικής κοινότητας, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ως προς την ποιότητα της επικοινωνίας/συνεργασίας μεταξύ των υπηρεσιών του δήμου και των σχολικών μονάδων, η έρευνα αυτή, σε συμφωνία με άλλη παλιότερη (Χουλιάρα-Σιδερά, 2021), έδειξε ότι επίσης χαρακτηρίζεται από προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η επικοινωνία/συνεργασία τους με τους δήμους δεν είναι πλήρης και έγκυρη και δεν προάγει την από κοινού υλοποίηση δράσεων για τη διαχείριση προβλημάτων του σχολείου. Από την πλευρά τους οι αντιδήμαρχοι, πιθανόν έχοντας κατά νου τη συνεργασία/επικοινωνία με τους διευθυντές/ντριες και τους συλλόγους γονέων, φάνηκε από την παρούσα έρευνα πως θεωρούν την επικοινωνία/συνεργασία με τα σχολεία, πλήρης, έγκυρη, έγκαιρη και αποδοτική.

Κυρίαρχο θέμα της επικοινωνίας/συνεργασίας σχολείων με τους δήμους αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα πως είναι η ασφάλεια των σχολικών κτιρίων.

Για τους εκπαιδευτικούς όμως, εξίσου σημαντικό θέμα φάνηκε ότι αποτελεί η ανανέωση του τεχνολογικού και εργαστηριακού εξοπλισμού των σχολείων καθώς και η βελτίωση των κτιριακών υποδομών και των συνθήκων υγιεινής-εργασίας. Το εύρημα είναι σύμφωνο με άλλες παλιότερες έρευνες και μελέτες για τις κτιριακές ελλείψεις των σχολείων της χώρας (Κανταράκη, 2021· Κασσανδρινού, 2018). Μπορεί δε να ερμηνευτεί από τα ατυχήματα που προκαλούνται συχνά στους χώρους των σχολείων (Σαΐτης & Τύπας, 2024) και την ανεπάρκεια των κτιρίων τους να ανταποκριθούν στην αλλαγή των κλιματικών συνθηκών της χώρας (Γεωργοπούλου & Φωτιάδη, 2024 · Τράπεζα της Ελλάδας, 2011), τα αιτήματα προσβασιμότητας και τις ανάγκες της σύγχρονης διδασκαλίας π.χ. ηλεκτρονική διδασκαλία, διδασκαλία σε ομάδες ή μέσω ανοικτών τάξεων (Liapi, 2021).

Ως προς τον ρόλο των σχολικών επιτροπών η έρευνα αυτή, σε συμφωνία με παλιότερες σχετικές μελέτες, επιβεβαίωσε πως χαρακτηρίζονται από προβλήματα (οικονομικά, ανθρώπινων πόρων) που δεν τους επέτρεψαν, σύμφωνα με τον σχεδιασμό ίδρυσής τους, να λειτουργήσουν ως φορείς σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό επίπεδο και υποστηρικτές της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου (Σιαμάγκας, 2018· Χουλιάρα-Σιδερά, 2021).

Αναφορικά με τις απόψεις/στάσεις των εκπαιδευτικών και των αντιδημάρχων παιδείας για την αποκέντρωση της διοίκησης της εκπαίδευσης και την αυτονομία του σχολείου η έρευνα αυτή έδειξε τα εξής: Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν θετικοί στην προοπτική να προσλαμβάνουν οι δήμοι το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων αλλά όχι στο να διαμορφώνουν το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμά του. Πιθανόν το εύρημα αυτό να οφείλεται στις έντονες αδυναμίες του υπάρχοντος συστήματος στελέχωσης των σχολείων. Το εν λόγω σύστημα λόγω ελλιπούς σχεδιασμού έχει βρεθεί (Alexopoulos, 2019) πως προκαλεί έλλειψη σταθερότητας του προσωπικού στα σχολεία και ταλαιπωρία (προσωπική και οικογενειακή) στους εκπαιδευτικούς που αναγκάζονται να μετακινούνται σχεδόν κάθε χρόνο από τη μία σχολική μονάδα στην άλλη. Από την πλευρά τους οι αντιδήμαρχοι παιδείας δήλωσαν την επιφύλαξή τους σε αυτήν την προοπτική. Πιθανόν η θέση τους αυτή να οφείλεται (α) στην έλλειψη ικανού προσωπικού και στελεχών σε επίπεδο δήμου το οποίο θα διαχειριστεί τα εκπαιδευτικά ζητήματα που θα προκύψουν, (β) στα διαχρονικά οικονομικά προβλήματα των δήμων και (γ) στο πολιτικό κόστος των αντιδράσεων της τοπικής κοινωνίας όταν δεν επιτυγχάνονται η έγκυρη και ποιοτική στελέχωση των σχολείων του δήμου και οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών τους σε διαγωνισμούς/εξετάσεις.

Τέλος η έρευνα αυτή έδειξε πως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την επικοινωνία/συνεργασία δήμων και σχολικών μονάδων είναι κομβικής σημασίας για το σύγχρονο σχολείο. Επιδρά δε θετικά στην πρόθεσή τους να συμμετέχουν ενεργά σε κοινές μεταξύ τους δράσεις και να στηρίξουν το άνοιγμα των σχολείων προς την τοπική κοινωνία (το ανοικτό δηλαδή σχολείο). Με το εύρημά μας αυτό επιβεβαιώνεται η καθοριστική σημασία της επικοινωνίας στον χώρο εκπαίδευσης όπου καθημερινά δραστηριοποιούνται πολλά και με ποικίλα χαρακτηριστικά και σκοπούς (ιδεολογικά, κοινωνικά, μορφωτικά κ.ά.) πρόσωπα και φορείς.

6. Περιορισμοί της έρευνας, προτάσεις

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς κυρίως ως προς το δείγμα της. Για τον λόγο αυτόν προτείνεται να διερευνηθούν οι σχετικές απόψεις περισσοτέρων εκπαιδευτικών και άλλων βαθμίδων της σχολικής εκπαίδευσης εντός και εκτός των

περιφερειακών ενοτήτων της χώρας στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα αυτή. Πρόσθετα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις στάσεις των γονέων, της τοπικής κοινωνίας (γειτονιάς), και των στελεχών της κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης για το θέμα προβαίνοντας κατόπιν στη συγκριτική τους θεώρηση.

Όσον αφορά τις προτάσεις πρακτικής εφαρμογής θα προτείναμε: (α) Την αύξηση των διαθέσιμων πόρων των δήμων για τη βελτίωση των σχολικών κτιρίων ως προς τις συνθήκες ασφάλειας, υγιεινής, εργασίας-διδασκάλας (π.χ. από ίδιους πόρους, εθνικά και διεθνή προγράμματα, μέσω ανταποδοτικής χρηματοδότησης από τους τοπικούς παραγωγικούς φορείς και επιχειρήσεις) (β) Τη στελέχωση των υπηρεσιών παιδείας των δήμων με περισσότερο και με παιδαγωγικό υπόβαθρο προσωπικό, (γ) Την επιμόρφωση – ενημέρωση του υπάρχοντος προσωπικού και των αιρετών εκπροσώπων των δήμων σε ζητήματα παιδαγωγικής, διοίκησης-ηγεσίας της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής (δ) Τη θεσμοθέτηση τακτικών συναντήσεων των αντιδημάρχων παιδείας και των στελεχών του τμήματος παιδείας κάθε δήμου με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της περιοχής τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βασιλειάδης, Α. (2024). *Η συμβολή των πρωτοβάθμιων Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων-Έρευνα* [Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. Κεντρική Βιβλιοθήκη. https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/19040

Γεωργοπούλου, Τ., & Φωτιάδη, Ι. (2024, 19 Απριλίου). Γηρασμένα τα σχολικά κτίρια στην Αθήνα. *Η Καθημερινή*.https://www.kathimerini.gr/

Γκαραβέλλας, Ε.Π. (2021). *Συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση: η περίπτωση της σχολικής επιτροπής, η συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. E-Locus. https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/4/e/6/metadata-dlib-1629887678-785659-6031.tkl

Δαμανάκη, Μ., Κουλαΐδης, Β., Κόκκος, Α., Λάμνιας, Κ., & Δημόπουλος, Κ. (2006). *Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο*. Ινστιτούτο Επιμόρφωσης.

Κανταράκη, Σ. (2021). Διδακτήρια άθλια, ρυπαρά και ετοιμόρροπα, δυσώδη και σκοτεινά...: Η υγιεινή κατάσταση των σχολικών κτηρίων στα τέλη του 19ου αιώνα μέσα από τα θεσμικά κείμενα της εποχής. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *10*(1), 97-115. https://orcid.org/0000-0001-7659-080X

Κασσανδρινού, Β. (2018). Προσβασιμότητα στο σχολικό χώρο Μια έρευνα σε σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*, *1*, 290-304.https://doi.org/10.12681/χπ.1428

Κάτσικας, Χ. (2017). Εργαλείο εκπαιδευτικών ανατροπών η «αυτονομία των σχολικών μονάδων. http://www.alfavita.gr/apopsin/ergaleio-ekpaideytikon-anatropon-iaytonomia-ton-sholikon-monadon

Λαζαρίδου, Α., & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 17(*68), 126-146.

Παπαδογιωργάκη, Ε., &Μπογδάνου, Δ. (2016). Η προσπάθεια αποκέντρωσης με ανάληψη των σχολικών μονάδων από την Τοπική Αυτοδιοίκηση θα οδηγήσει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος ή στην αποποίηση από το κράτος;. Στο Σ. Χ. Πανταζής, Ε.Π. Μαράκη, Μ.Ι. Καδιανάκη, Ε.Δ. Μπελαδάκης, Γ.Ε. Στριλιγκάς, Ι.Α. Τζωρτζάκης, Π.Ε. Σηφακάκης, & Χ.Σ. Ντρουμπογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου «Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Η παιδεία και ο πολιτισμός ως πυλώνες περιφερειακής ανάπτυξης* (Β΄τόμοςσσ. 323-330). ΙΑΚΕ.

Ρούνη, Π.Ι. (2022). Αξιολόγηση της αποκέντρωσης των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης από το 2000 έως σήμερα. *Επιστήμες Αγωγής, 3*, 155-174.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2022). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.* Κατά Γράμμα.

Σαΐτης, Χ., &Τύπας, Γ. (2024). *Διαχείριση κρίσεων στις μονάδες προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης.* Κατά Γράμμα.

Σιαμάγκας, Δ.Α. (2018). *Ζητήματα λειτουργίας και πρακτικής των Σχολικών Επιτροπών μετά τον Καλλικράτη: Η περίπτωση των Σερρών.*https://www.eproodos.gr/post/zitimata-leitoyrgias-kai-praktikis-ton-sholikon-epitropi-meta-ton-kallikrati-i-periptosi-ton

Τράπεζα της Ελλάδας (2011). *Κίνδυνοι και επιπτώσεις της κλιματικής μεταβολής στο δομημένο περιβάλλον*. https://shorturl.at/ZRzHs

Χουλιάρα-Σιδερά, Π. (2021). Οικονομική οργάνωση των Σχολικών Μονάδων. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, *1*(1), 73-82. https://doi.org/10.26220/cul.4250

Ξενόγλωσση

Addi-Raccah, A. (2015). School principals' role in the interplay between the superintendents and local education authorities: The case of Israel. *Journal of Educational Administration*, *53*(2), 287-306. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2012-0107

Addi-Raccah, A., & Gavish, Y. (2010). The LEA's role in a decentralized school system: The school principals' view. *Educational Management Administration & Leadership*, *38*(2), 184-201.https://doi.org/10.1177/1741143209356361

Alexopoulos, N. (2019). Resolving school staffing problems in Greece: A strategic management approach. *Frontiers in Education, 4,* 130. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00130

Aspridis, G. M., &Pouliana, L. (2021). The culture of modern public administration. The case of Greece. *Academicus International Scientific Journal*, *12*(23), 142-155.https://dx.medra.org/10.7336/academicus.2021.23.09

Berkvens, L., Roets, A., Haesevoets, T., &Verschuere, B. (2024). Local civil society organisations' appreciation of different local policy decision-making instruments. *Local Government Studies, 50*(3), 545-572. https://doi.org/10.1080/03003930.2023.2227592

Bonner, C., & Shepherd, B. (2017). *Losing the game: State of our schools in 2017*. Centre for Policy Development, Sydney. https://www.cpd.org.au/2017/06/losing-the-game/

Bowers, A. J., & Lee, J. (2013). Carried or defeated? Examining the factors associated with passing school district bond elections in Texas, 1997-2009. *Educational AdministrationQuarterly*, *49*(5), 732-767. https://doi.org/10.1177/0013161X13486278

Caldwell, B. J. (2016). Professional autonomy, school innovation and student achievement in the 21st century. *Australian Educational Leader, 38*(4), 9.https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.605048286921867

Ciaffi, D., Saporito, E., & Vassallo, I. (2022). From social infrastructure to civic center. The school as laboratory of collaborative governance models. *Les Cahiers de la Recherche ArchitecturaleUrbaine et Paysagère*, 16, 1-19.https://doi.org/10.4000/craup.11754

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Researchmethods in education* (7th ed.). Routledge.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt.

Faguet, J. P., &Pöschl, C. (2015).Is decentralization good for development?: Perspectives from academics and policy makers. In J.P. Faguet, & C. Pöschl, C. (Eds.) *Is decentralization good for development?: Perspectives from academics and policy makers (pp. 1-28)*. Oxford University Press.

Feiger, M. (2024). *Exploration of Centralized and Decentralized Education Systems Around the World.* [Unpublished doctoral dissertation]. DePaul University.

Hennig, J.R. (2009) Mayoral control: What we can and cannot learn from other cities. In J. P. Viteritti (Ed.) *When mayors take charge: School governance in the city* (pp. 19-45). Rowman & Littlefield.

Kameshwara, K. K., Sandoval-Hernandez, A., Shields, R., & Dhanda, K. R. (2020). A false promise? Decentralization in education systems across the globe. *International Journal of Educational Research*, *104*, 101669. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101669

Kaparou, M., & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership &Management*, *35*(3), 321-345. http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2015.1041489

Katsaprakakis, D.A., & Z. Zidianakis. Upgrading energy efficiency for school buildings in Greece. *Procedia Environmental Sciences, 38*, 248-255.https://doi.org/10.1016/j.proenv.2017.03.067

Liapi, M. (2021). Towards a spatial and pedagogical upgrade of public schools in Greece: A good practice example. In V. Chiou, L. Geunis, O., Holz, N.O., Ertürk, & F. Shelton (Eds.). *Voices from the Classroom: A Celebration of Learning* (pp. 176-88). Waxmann Verlag.

Lubienski, C., & Lee, J. (2016). Competitive incentives and the education market: How charter schools define themselves in metropolitan Detroit. *Peabody Journal of Education*, *91*(1), 64-80. https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1119582

OECD (2012). *Public Governance Reviews: Greece: Review of the central administration 2011*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264102880-en

OECD (2020). *School autonomy. Organisation for Economic Co-operation and Development.*https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41701&filter=all

Papazoglou, A., &Koutouzis, M. (2022). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, *25*(4), 634-646. https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690950

Sotiriou, M., Sotiriou, S., & Bogner, F. X. (2021). Developing a self-reflection tool to assess schools' openness. *Frontiers in Education, 6*, 714227. Frontiers Media SA.https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.714227/full

Spanou, C. (2014). Greece: Administrative symbols and policy realities. In *K. Hanf & A-I Jansen* (Eds), *Governance and Environment in Western Europe* (pp. 110-130). Routledge.

Wong, K. K., & Shen, F. X. (2003). Big city mayors and school governance reform: The case of school district takeover. *Peabody Journal of Education, 78*(1), 5-32.https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7801_2

Woods, D., & Cribb, M. (2001). *Effective LEAs and school improvement.* In D. Woods & M. Cribb, M. (Eds.). *Effective LEAs and school improvement. Making the difference*(p. 1-14). Routledge.

Zamjani, I. (2021). Why Legitimacy Matters: The Institutional Perspective of Educational Decentralisation. In *The Politics of Educational Decentralisation in Indonesia: A Quest for Legitimacy* (pp. 51-89). Springer.

Γονείς παιδιών με ΔΑΦ: Η σχέση της Καταθλιπτικής Συμπτωματολογίας και των διαστάσεων Χρονικής Προοπτικής

Καρατζένη Ισμήνη-Χαρίκλεια

Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κούτρας Βασίλειος

Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος

Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τη χρονική προοπτική και τα επίπεδα καταθλιπτικών συμπτωμάτων των γονέων παιδιών με ΔΑΦ. Η έννοια της χρονικής προοπτικής (ή χρονικού προσανατολισμού) αναφέρεται στην αυτοματοποιημένη διαδικασία, μέσω της οποίας το άτομο έχει την τάση να βιώνει τις εμπειρίες του με εστίαση σε ένα συγκεκριμένο χρονικό προσανατολισμό (παρελθόν-παρόν-μέλλον), επηρεάζοντας ένα ευρύ φάσμα της ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς (Zimbardo & Boyd, 1999). Η χρονική προοπτική διακρίνεται σε έξι διαφορετικούς προσανατολισμούς οι οποίοι αφορούν το θετικό παρελθόν, το αρνητικό παρελθόν, το ηδονιστικό παρόν, το μοιρολατρικό παρόν, το θετικό μέλλον και το αρνητικό μέλλον. Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η καταγραφή των επιπέδων καταθλιπτικών συμπτωμάτων και χρονικής προοπτικής των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και η διερεύνηση της σχέσης των έξι προσανατολισμών χρονικής προοπτικής με τα επίπεδα κατάθλιψης των γονέων. Στην εμπειρική μελέτη που διεξήχθη συμμετείχαν 191 γονείς παιδιών με ΔΑΦ, οι οποίοι συμπλήρωσαν γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις και δύο ερευνητικά εργαλεία: α) τη σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου Χρονικής Προοπτικής (ZimbardoTimePerspectiveInventory-short), β) το Ερωτηματολόγιο Υγείας του Ασθενούς (Patient Health Questionnaire- PHQ-9). Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν ήπια κατάθλιψη (M=8.71, SD=6.14). Παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο στον προσανατολισμό

στο θετικό παρελθόν (3.60), στη συνέχεια στο θετικό μέλλον (3.59) και το αρνητικό παρελθόν (3.28), ενώ παρουσιάζουν χαμηλότερο προσανατολισμό στο μοιρολατρικό παρόν (2.44). Διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και των προσανατολισμών στο αρνητικό παρελθόν ($r=0.442$, $p<0.01$), το μοιρολατρικό παρόν ($r=-0.321$, $p<0.01$) και το αρνητικό μέλλον ($r=0.504$, $p<0.01$), ενώ παρουσιάστηκε αρνητική συσχέτιση με το θετικό μέλλον ($r=0.304$, $p<0.01$) Τα ευρήματα αυτά μπορεί να αξιοποιηθούν από τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας για την πρόληψη και αντιμετώπιση της εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων στα μέλη οικογενειών παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και να συνδράμουν στην πληρέστερη κατανόηση της σύνδεσης μεταβλητών προσωπικότητας με την ψυχική υγεία.

Λέξεις-κλειδιά: γονείς, ΔΑΦ, κατάθλιψη, χρονική προοπτική, Zimbardo

Abstract

The present study examines time perspective and the levels of depressive symptoms of parents of children with ASD. The concept of time perspective (or time orientation) refers to the automated process by which an individual tends to interpret his/hers experiences with a focus on a particular time orientation (past-present-future), affecting a wide range of human thought and behavior (Zimbardo & Boyd, 1999). Time perspective consists of six different dimensions: past positive, past negative, present hedonic, present fatalistic, future positive and future negative. The purpose of the present study is to assess the levels of depressive symptoms and time perspective of parents of children with ASD, and to investigate the relationship between parental depression and the six temporal dimensions. The empirical study conducted involved 191 parents of children with ASD who completed two self-reported written questionnaires: a) the short version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI-short) and b) the Patient Health Questionnaire (PHQ-9). The results of the study demonstrate that parents of children with ASD have mild depressive symptoms ($M=8.71$, $SD=6.14$). They focused mainly to past positive ($M=3.60$), followed by future positive ($M=3.59$) and past negative ($M=3.28$), while the lowest means was obtained in the present fatalistic perspective ($M=2.44$). We found statistically significant positive correlations between parental depressive symptomatology and past negative ($r=0.442$, $p<0.01$), present fatalistic ($r=0.321$, $p<0.01$) and future negative ($r=0.504$, $p<0.01$) orientation, while a negative correlation between parental depression and future positive perspective was also found ($r=0.304$, $p<0.01$). These findings can be taken into consideration by mental health professionals to prevent and treat the onset of depressive symptoms in family members of children with ASD, as well as contribute to a more comprehensive understanding of the association between personality traits and mental health.

Keywords: parents, ASD, depression, time perspective, Zimbardo

1. Εισαγωγή

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελούν μια ετερογενή ομάδα νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών ως προς την αιτιολογία και την κλινική έκφραση, που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, καθώς και την εμφάνιση στερεοτυπικών συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (American Psychiatri cAssociation, 2013). Οι οικογένειες λοιπόν στις οποίες υπάρχει κάποιο μέλος με ΔΑΦ, καλούνται να αντιμετωπίσουν περαιτέρω προκλήσεις και στρεσογόνους παράγοντες για να ανταποκριθούν στην ιδιαιτερότητα των αυτιστικών χαρακτηριστικών και των συνοδών εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων, όπως την ανάγκη

πολύωρης και εξαντλητικής παροχής φροντίδας, την έλλειψη οικονομικής υποστήριξης, την αβεβαιότητα για το μέλλον του παιδιού και την κοινωνική περιθωριοποίηση (Chan et al., 2018; Yamaoka et al., 2015). Οι δυσκολίες αυτές έχουν ισχυρό και πολυδιάστατο αντίκτυπο στους γονείς (Karst&VanHecke, 2012; Picardi et al., 2018) αλλά και συνολικά στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση των μελών ολόκληρου του οικογενειακού συστήματος (Hastings et al., 2005).

Οι γονείς παιδιών με αναπηρίες αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης ψυχικής καταπόνησης (Olsson & Hwang, 2001). Συγκεκριμένα στην περίπτωση των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, πληθώρα σύγχρονων ερευνών αποδεικνύει ότι παρουσιάζουν αυξημένα συμπτώματα κατάθλιψης, στρες και άγχους (Bakeretal., 2011; Kuusikko-Gauffinetal., 2013) και μειωμένο επίπεδο ψυχολογικής ευημερίας (Ekas etal., 2010), τα οποία έχουν ισχυρό και πολυδιάστατο αντίκτυπο στην οικογενειακή λειτουργικότητα (Dunn et al., 2019). Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης καταθλιπτικής συμπτωματολογίας συγκρινόμενοι με γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Alshahrani & Algashmari, 2021; Cohrs & Leslie, 2017; Kostiukow et al., 2021; Meltzer, 2011; Sipowicz et al., 2022) και γονείς παιδιών με άλλες αναπηρίες (Davis & Carter, 2008; Picardi et al., 2018). Μάλιστα, στην περίπτωση της ύπαρξης περισσότερων παιδιών στην οικογένεια με διάγνωση ΔΑΦ, καταγράφονται υψηλότερα επίπεδα γονεϊκής κατάθλιψης (Cohrs & Leslie, 2017).

Πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν τη στενή σύνδεση της εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης, με διάφορα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Hakulinen et al., 2015). Ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας που υπάγεται στο πεδίο των ατομικών διαφορών αποτελεί η χρονική προοπτική, η οποία αναφέρεται στην αυτοματοποιημένη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο τείνει να βιώνει τις εμπειρίες του εστιάζοντας σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια-προσανατολισμούς επηρεάζοντας το σε επίπεδο σκέψης, στάσης και συμπεριφοράς (Jochemczyk et al., 2017). Οι Zimbardo & Boyd (1999) ορίζουν την χρονική προοπτική ως «την συνήθως ασυνείδητη προσωπική στάση που έχουμε όλοι μας απέναντι στο χρόνο και τη διαδικασία κατά την οποία η συνεχής ροή της ύπαρξης τοποθετείται σε χρονικές κατηγορίες που βοηθούν να δώσουμε σειρά, συνέχεια και νόημα στις ζωές μας» (Zimbardo & Boyd, 2008, σ. 51).

Σύμφωνα με το αρχικό μοντέλο των Zimbardo και Boyd (1999), υπάρχουν πέντε διαστάσεις χρονικής προοπτικής: το αρνητικό παρελθόν, το θετικό παρελθόν, το μοιρολατρικό παρόν, το ηδονιστικό παρόν και το μέλλον. Το αρνητικό παρελθόν αντικατοπτρίζει την τάση του ατόμου να εστιάζει στις αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες του παρελθόντος, να έχει δηλαδή μία δυσμενή οπτική του παρελθόντος. Αντίθετα, το θετικό παρελθόν αφορά μια ευχάριστη, νοσταλγική θεώρηση των παρελθοντικών αναμνήσεων. Το ηδονιστικό παρόν αντανακλά την απόλαυση των παροντικών εμπειριών και συνδέεται με παρορμητικές και ριψοκίνδυνες συμπεριφορές. Το μοιρολατρικό παρόν αντικατοπτρίζει μια παθητική αντιμετώπιση της ζωής, συνοδευόμενη από αίσθημα απελπισίας και αδυναμίας. Η διάσταση του μέλλον συνδέεται με την εστίαση του ατόμου στην επίτευξη μελλοντικών στόχων. Ωστόσο, η μελλοντική χρονική προοπτική μπορεί να έχει όχι μόνο θετική, αλλά και αρνητική επίδραση στην ατομική ευημερία (Holman&Silver, 2005), αφού συμπεριλαμβάνει στοιχεία όπως το μελλοντικό άγχος (Zaleski, 1996) και τους φόβους του ατόμου (Lewin, 1939; 1965). Για το λόγο αυτό, η διάσταση του μέλλοντος

διακρίθηκε μεταγενέστερα σε δύο επιμέρους διαστάσεις: το θετικό μέλλον και το αρνητικό μέλλον (Carelli et al., 2015).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η μεροληπτική κυριαρχία ή υποχρησιμοποίηση ορισμένων διαστάσεων χρονικής προοπτικής συνδέεται με αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία, την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα του ατόμου (Boniwell & Zimbardo, 2004; Zimbardo & Boyd, 1999), τα επίπεδα ατομικής ευημερίας και συμπτωμάτων στρες και κατάθλιψης (Boniwell et al., 2010; Drake et al., 2008; Mioni et al., 2022; Zhang & Howell, 2011). Σε γενικές γραμμές, παρατηρούνται με συνέπεια ευρήματα σύμφωνα με τα οποία υψηλότερες τιμές στις διαστάσεις του αρνητικού παρελθόντος και του μοιρολατρικού παρόντος συνδέονται με μειωμένα επίπεδα ατομικής ευημερίας (Desmyter & DeRaedt, 2012) και αυξημένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (Zoloto, 2015). Αντίθετα, άτομα με υψηλή εστίαση στους προσανατολισμούς του θετικού παρελθόντος και του μέλλοντος τείνουν να παρουσιάζουν μικρότερα επίπεδα ψυχικής καταπόνησης (Zoloto, 2015) και υψηλότερο επίπεδο ευημερίας (Desmyter & DeRaedt, 2012; Zoloto, 2015)

Ωστόσο, όσον αφορά τη μελέτη των επιπέδων χρονικής προοπτικής στον πληθυσμό των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, στην ερευνητική βιβλιογραφία εντοπίζονται μόνο οι έρευνες των Martyna Piątek (2020, όπως αναφέρεται στο Kossewska, 2020), και Kossewska & Wojciechowska (2017), στις οποίες όμως, ενώ μελετήθηκαν τα επίπεδα στρες και burnout των γονέων, δεν διερευνήθηκαν τα συμπτώματα γονεϊκής κατάθλιψης και η σχέση τους με τη χρονική προπτική. Επομένως, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του συγκεκριμένου ερευνητικού κενού, μέσω της καταγραφής των επιπέδων χρονικής προοπτικής και των συμπτωμάτων κατάθλιψης των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και της διερεύνησης της σχέσης μεταξύ της γονεϊκής καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και των διαστάσεων έξι διαστάσεων χρονικής προοπτικής (συμπεριλαμβανομένης της διάστασης του αρνητικού μέλλοντος).

2. Μεθοδολογία

2.1 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Με σκοπό τη σκιαγράφηση των επιπέδων χρονικής προοπτικής και των επιπέδων κατάθλιψης των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, διεξήχθη εμπειρική μελέτη κατά τη χρονική περίοδο 2020-2021, στην οποία συμμετείχαν γονείς παιδιών με ΔΑΦ, οι οποίοι εντοπίστηκαν από σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικά σχολεία, εξειδικευμένα κέντρα παρέμβασης και οργανωμένους συλλόγους γονέων ατόμων με ΔΑΦ από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Οι γονείς πληροφορούνταν τους σκοπούς της έρευνας και εφόσον υπήρχε θετική ανταπόκριση, τους χορηγούνταν ένα ανώνυμο, γραπτό ερωτηματολόγιο. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν είτε επιτόπου, χωρίς παρέμβαση από την ερευνήτρια, είτε σε μεταγενέστερο χρόνο. Οι γονείς είχαν διασφαλιστεί ως προς την ανωνυμία των δεδομένων τους και κατά τη χορήγηση αλλά και εκ νέου κατά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν η καταγραφή των επιπέδων χρονικής προοπτικής και των συμπτωμάτων κατάθλιψης των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των έξι προσανατολισμών χρονικής προοπτικής και της γονεϊκής καταθλιπτικής συμπτωματολογίας. Ειδικότερα, υποθέτουμε ότι οι

γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα καταθλιπτικής συμπτωματολογίας. Αναμένουμε επίσης ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ θα παρουσιάζουν μία τάση προς τον προσανατολισμό στο αρνητικό παρελθόν, στο μοιρολατρικό παρόν και στο αρνητικό μέλλον. Επιπρόσθετα, οι συγκεκριμένοι προσανατολισμοί, όπως επίσης και ο προσανατολισμός στο θετικό παρελθόν, αναμένεται να συνδέονται με αυξημένα καταθλιπτικά συμπτώματα. Αντίθετα, η εστίαση στο ηδονιστικό παρόν και στο θετικό μέλλον αναμένεται να συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα γονεϊκής κατάθλιψης.

2.2 Δείγμα

Από τα 250 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 191 (76,4%). Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 191 γονείς παιδιών με ΔΑΦ, από τους οποίους το 81% ήταν γυναίκες (N=155) και το 19% ήταν άνδρες (N=36), ηλικίας 39 ετών κατά μέσο όρο (M=38.91, SD=6.58).

2.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, χορηγήθηκε στους γονείς γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις και τα εξής ερευνητικά εργαλεία: α) τη σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου Χρονικής Προοπτικής (ZimbardoTimePerspectiveInventory-short) και β) το Ερωτηματολόγιο Υγείας του Ασθενούς (PatientHealthQuestionnaire- PHQ-9). Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε στο στατιστικό πακέτο SPSS 24.0.

2.3.1 Η σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου Χρονικής Προοπτικής (ZimbardoTime PerspectiveInventory-short/ ZTPI-short)

Για την αξιολόγηση της χρονικής προοπτικής χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή της Κλίμακας Χρονικής Προοπτικής (ZimbardoTimePerspectiveInventory-Shortversion, ZTPI-short). Η αρχική εκδοχή του ερευνητικού εργαλείου ZimbardoTimePerspectiveInventory- ZTPI (Zimbardo&Boyd, 1999) μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στα ελληνικά από τους Anagnostopoulos και Griva (2012), παρουσιάζοντας ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες και για τις πέντε υποκλίμακες του (με Cronbacha από 0.71 έως 0.845).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή ZTPI-short που αναπτύχθηκε από τους Τσέχους Košťáletal. (2016), η οποία περιλαμβάνει συνολικά 18 δηλώσεις (3 δηλώσεις για κάθε προσανατολισμό χρονικής προοπτικής. συμπεριλαμβανομένης και της υποκλίμακας του αρνητικού μέλλοντος). Όπως στο αρχικό ZTPI, στο ZTPI-short ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει πόσο αληθείς του φαίνονται οι 18 δηλώσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=πολύ αναληθής έως 5=πολύ αληθής). Υψηλό επίπεδο σε κάποιον συγκεκριμένο προσανατολισμό χρονικής προοπτικής, δε συνεπάγεται απαραίτητα χαμηλότερα επίπεδα στους υπόλοιπους προσανατολισμούς. ToZTPI-short παρουσιάζει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες (Košťáletal., 2016) και θεωρείται αξιόπιστο, καθώς οι δηλώσεις του έχουν επιλεγεί από το αυθεντικό ZTPI βάση διαπολιτισμικής ανάλυσης (Sircovaetal., 2014).

Στην παρούσα έρευνα, όσον αφορά τον δείκτη Cronbach'sa παρατηρούνται για όλες τις υποκλίμακες αποδεκτές ή και οριακές τιμές, των οποίων προτείνεται η αποδοχή κατά τους Oroszet al. (2017) (με Cronbacha από 0.606 έως 0.742), εξαιρουμένης της υποκλίμακας του ηδονιστικού παρόντος (α=0.422). Συνεπώς, η

διάσταση του ηδονιστικού παρόντος εξαιρέθηκε από τη στατιστική ανάλυση και δεν διερευνήθηκε περαιτέρω.

2.3.2 Ερωτηματολόγιο Υγείας του Ασθενούς-9 (Patient Health Questionnaire/ PHQ-9)

Για την αξιολόγηση της οξύτητας των συμπτωμάτων κατάθλιψης των γονέων, χρησιμοποιήθηκε το αυτοαναφερόμενο Ερωτηματολόγιο Υγείας του Ασθενούς-9 (Patient Health Questionnaire/ PHQ-9), το οποίο περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις και αναπτύχθηκε από την Pfizer Inc (Spitzer et al., 1999). Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιείται για την ανίχνευση της Μείζονος Καταθλιπτικής Διαταραχής (ΜΚΔ), όχι μόνο καταθλιπτικούς ασθενείς, αλλά και στον γενικό πληθυσμό (Hyphantis et al., 2011).

Αξιολογεί τη σοβαρότητα εννέα καταθλιπτικών συμπτωμάτων κατά το διάστημα των τελευταίων δύο εβδομάδων σε τετράβαθμη κλίμακα από το 0 έως το 3 (0=καθόλου, 1= αρκετές μέρες, 2= περισσότερες από τις μισές μέρες, 3= σχεδόν κάθε μέρα). Το συνολικό σκορ υπολογίζεται από το άθροισμα των επιμέρους απαντήσεων, το οποίο αντιστοιχεί σε: μηδενικά καταθλιπτικά συμπτώματα (για σκορ 1-4), ήπια καταθλιπτικά συμπτώματα (για σκορ 5-9), μέτρια καταθλιπτικά συμπτώματα (για σκορ 10-14), μετρίως σοβαρά καταθλιπτικά συμπτώματα (για σκορ 15-19) και σοβαρά καταθλιπτικά συμπτώματα (για σκορ 20-27). Συνολική βαθμολογία μεγαλύτερη του 10 δηλώνει την ύπαρξη ΜΚΔ κατά το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-V (Diagnosicand Statistic Manual Fifth Edition) (Kroenke et al., 2001). Θεωρείται ένα έγκυρο εργαλείο για την ανίχνευση των συμπτωμάτων κατάθλιψης καθώς παρουσιάζει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες, ενώ επίσης έχει εγκυροποιηθεί στον ελληνικό πληθυσμό (Hyphantis et al., 2011). Η κλίμακα PHQ παρουσιάζει πολύ καλή εσωτερική συνοχή με τιμή Cronbach'sa 0.943. Στην παρούσα έρευνα για το συγκεκριμένο δείγμα η κλίμακα παρουσιάζει καλή εσωτερική συνοχή (α= 0.873).

3. Αποτελέσματα

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης διαπιστώθηκε ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν ήπια καταθλιπτικά συμπτώματα, με μέση τιμή 8,74 (SD=6,14) στη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα ανίχνευσης καταθλιπτικής συμπτωματολογίας PHQ-9, κυμαινόμενο από το 0 έως το 25 (Πίνακας 1). Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των γονέων, σε ποσοστό 31,5% (N=58), παρουσιάζει ελάχιστα καταθλιπτικά συμπτώματα. Το 28,8% (N=53) των γονέων παρουσιάζει ήπια καταθλιπτικά συμπτώματα, το 19,0% (N=35) μέτρια καταθλιπτικά συμπτώματα, το 15,2% (N=28) μέτρια σοβαρά καταθλιπτικά συμπτώματα και το 5,4% (N=10) σοβαρά καταθλιπτικά συμπτώματα. Επιπλέον, από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι το 39,7% (N=73) των γονέων παιδιών με ΔΑΦ πληροί κατά το PHQ-9 τα κριτήρια διάγνωσης μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής (Major Depressive Dirsorder-MDD) (Πίνακας 2).

Όσον αφορά τα επίπεδα χρονικής προοπτικής των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, από την περιγραφική ανάλυση προέκυψαν οι βαθμολογίες στις πέντε διαστάσεις χρονικού προσανατολισμού του εργαλείου ZTPI-short, αφού εξαιρέθηκε η διάσταση του ηδονιστικού παρόντος λόγω μη αποδεκτής τιμής του Cronbach'sa κατά την ανάλυση αξιοπιστίας. Οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες στις διαστάσεις του θετικού παρελθόντος (M=3.60, SD=0.76) και του θετικού μέλλοντος (M=3.59, SD=0.71). Στη συνέχεια ακολουθούν χαμηλότερα επίπεδα στις διαστάσεις

του αρνητικού παρελθόντος (M=3.28, SD=0.93) και του αρνητικού μέλλοντος (M=3.10, SD=0.78) ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα εντοπίζονται στον προσανατολισμό στο μοιρολατρικό παρόν (M=2.44, SD=0.77) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Τα επίπεδα κατάθλιψης (PHQ-9) και χρονικής προοπτικής (ZTPI) στις επιμέρους διαστάσεις των γονέων παιδιών με ΔΑΦ

	N	Min	Max	M	SD
Αρνητικό Παρελθόν	188	1,00	5,00	3,28	0,93
Θετικό Παρελθόν	188	1,33	5,00	3,60	0,76
Μοιρολατρικό Παρόν	188	1,00	4,33	2,44	0,77
Αρνητικό Μέλλον	188	1,00	4,67	3,10	0,78
Θετικό Μέλλον	188	1,33	5,00	3,59	0,71
PHQ-9	184	0,00	25,00	8,74	6,14

Πίνακας 2: Η σοβαρότητα της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας των γονέων παιδιών με ΔΑΦ και η διάγνωση Μείζονος Καταθλιπτικής Διαταραχής

		Γονείς παιδιών με ΔΑΦ	
PHQ-9 Διάγνωση	Ελάχιστακαταθλιπτικά συμπτώματα	58	31,5%
	Ήπια καταθλιπτικά συμπτώματα	53	28,8%
	Μέτρια καταθλιπτικά συμπτώματα	35	19,0%
	Μέτρια σοβαρά καταθλιπτικά συμπτώματα	28	15,2%
	Σοβαρά καταθλιπτικά συμπτώματα	10	5,4%
Σύνολο		184	
Μείζων καταθλιπτική διαταραχή	Όχι	111	60,3%
	Ναι	73	39,7%
Σύνολο		184	

Πίνακας 3: Συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα κατάθλιψης (PHQ-9) και τις διαστάσεις χρονικής προοπτικής (ZTPI) των γονέων παιδιών με ΔΑΦ

	Αρνητικό Παρελθόν	Θετικό Παρελθόν	Μοιρολατρικό Παρόν	Θετικό Μέλλον	Αρνητικό Μέλλον
PHQ-9	**.442****	-.91	**.321****	**-.304****	**.504****

** p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001*

Διαπιστώθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου γονεϊκής καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και των προσανατολισμών στο αρνητικό παρελθόν (r=0.442, p<0.01), το μοιρολατρικό παρόν (r=0.321, p<0.01) και το αρνητικό μέλλον (r=0.504, p<0.01). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της

διάστασης του θετικού μέλλοντος και της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας των γονέων (r=-0.304, p<0.01). Όσον αφορά τον προσανατολισμό στο θετικό παρελθόν και την κατάθλιψη, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση (Πίνακας 3).

4. Συζήτηση επί των ευρημάτων

Πληθώρα ερευνητικών δεδομένων αποδεικνύει ότι η χρόνια έκθεση των γονέων ή των φροντιστών ατόμων με ΔΑΦ σε στρεσογόνα ερεθίσματα που συνδέονται με την ανατροφή ενός παιδιού με ΔΑΦ δύναται να τους επηρεάσει στους τομείς της σωματικής και ψυχικής υγείας (Cohrs & Leslie, 2017; Smithetal., 2012), στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων και την οικονομική τους κατάσταση (Ezzat et al., 2017), Αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών αναφέρουν ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα συμπτωμάτων κατάθλιψης, άγχους, στρες (Al-Oran et al., 2020; Baker et al., 2011; Benson & Karlof, 2009; Estes et al., 2009; Gau et al. 2011; Loukisas & Papoudi, 2016; Reddy et al., 2019) εξάντλησης (Aktan et al., 2020; Smith et al., 2010) και προβλήματα όσον αφορά τη σωματική υγεία (Eisenhower et al., 2013; Smith et al., 2012).

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, η συχνότητα εμφάνισης καταθλιπτικής συμπτωματολογίας φαίνεται να συνδέεται με διάφορες μεταβλητές προσωπικότητας (Hakulinen et al., 2015). Η χρονική προοπτική αποτελεί ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που υπάγεται στο πεδίο των ατομικών διαφορών (Zimbardo & Boyd, 1999), η σύνδεση του οποίου με την καταθλιπτική συμπτωματολογία δεν έχει μελετηθεί, απ' όσο γνωρίζουμε, σε πληθυσμό γονέων παιδιών με ΔΑΦ. Συνεπώς, σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η σκιαγράφηση των συμπτωμάτων κατάθλιψης και της χρονικής προοπτικής των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των διαστάσεων χρονικής προοπτικής και της γονεϊκής καταθλιπτικής συμπτωματολογίας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποδεικνύουν ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν ήπια καταθλιπτικά συμπτώματα, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες σχετικές μελέτες (Baker et al., 2011; Benson & Karlof, 2009; Carter et al. 2009; Estes et al., 2009; Gau et al. 2011; Kuusikko-Gauffin et al., 2013). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι μητέρες παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν τριπλάσια πιθανότητα να υποφέρουν από καταθλιπτικά συμπτώματα, καθώς και ότι η ίδια η διάγνωση της ΔΑΦ δημιουργεί περισσότερο στρες στους γονείς από ότι η διάγνωση άλλων νευροαναπτυξιακών διαταραχών (Marshalletal., 2018).

Όσον αφορά τα επίπεδα χρονικής προοπτικής των γονέων, εντοπίστηκαν υψηλότερα επίπεδα στον προσανατολισμό στο θετικό παρελθόν και στο θετικό μέλλον (M=3.60±0.76 και M=3.59 ±0.71 αντίστοιχα), ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα εντοπίστηκαν στον προσανατολισμό στο μοιρολατρικό παρόν (M=2.44±0.77). Τα ευρήματα αυτά δεν ήταν αναμενόμενα και έρχονται σε αντιπαράθεση με τα αποτελέσματα των Kossewska και Wojciechowska (2017) και Piątek (2020, όπως αναφ. στο Kossewska, 2020), στις έρευνες των οποίων οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στη διάσταση του μοιρολατρικού παρόντος και του αρνητικού παρελθόντος. Τα διαφορετικά ευρήματα μεταξύ των προηγούμενων ερευνών και της παρούσας μελέτης μπορεί να οφείλονται σε άλλους παράγοντες που δεν ελήφθησαν υπόψη, όπως η σοβαρότητα της αυτιστικής συμπτωματολογίας των παιδιών με ΔΑΦ. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι άτομα με εστίαση στο μοιρολατρικό παρόν και το αρνητικό παρελθόν βιώνουν

σοβαρά συμπτώματα στρες (Papastamatelouetal., 2015). Επομένως, τα μη αναμενόμενα χαμηλά επίπεδα της διάστασης του μοιρολατρικού παρόντος στην παρούσα μελέτη αποδεικνύουν ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ, παρά τους στρεσογόνους παράγοντες που συνδέονται με την ανατροφή του παιδιού με ΔΑΦ, δεν εναποθέτουν τη ζωή τους στη μοίρα και έχουν περισσότερη της αναμενόμενης αίσθηση προσωπικής δύναμης.

Στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου γονεϊκής καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και των προσανατολισμών στο αρνητικό παρελθόν ($r=0.442$, $p<0.01$), το μοιρολατρικό παρόν ($r=0.321$, $p<0.01$) και το αρνητικό μέλλον ($r=0.504$, $p<0.01$). Τα ευρήματα αυτά ήταν αναμενόμενα, καθώς σε προηγούμενες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η υψηλή εστίαση στο αρνητικό παρελθόν συνδέεται με υψηλή συχνότητα εμφάνισης άγχους και καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Anagnostopoulos & Griva, 2012) και αυξημένη ψυχική καταπόνηση (Zimbardo et al., 1999; Laghi et al., 2009). Άλλες έρευνες αναφέρουν επίσης ότι η υψηλή εστίαση στο αρνητικό παρελθόν και το μοιρολατρικό παρόν σχετίζονται με αυξημένο άγχος και κατάθλιψη (Drake, et al., 2008; Zoloto, 2015), επιθετικές συμπεριφορές, δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης (Bolotova & Hachaturova, 2013; Drake, et al., 2008), σοβαρά επίπεδα στρες (Papastamatelouetal., 2015), μικρότερη ικανοποίηση από τη ζωή και μειωμένα επίπεδα ευτυχίας (Boniwell et al., 2010; Drake et al., 2008) και ευημερίας (Desmyter& De Raedt, 2012). Σύμφωνα με τους Anagnostopoulos και Griva (2012), η ύπαρξη προβλημάτων ψυχικής υγείας, όπως το άγχος και η κατάθλιψη, φαίνεται να συνδέονται στενά με την μοιρολατρική χρονική προοπτική και τα συνοδά αισθήματα απελπισίας, παθητικότητας και ανικανότητας ελέγχου των γεγονότων της ζωής. Η σύνδεση της μοιρολατρικής χρονικής προοπτικής και των συμπτωμάτων κατάθλιψης των γονέων παιδιών με ΔΑΦ ήταν αναμενόμενη, καθώς η διάσταση του μοιρολατρικού παρόντος αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως η πιο επικίνδυνη διάσταση χρονικής προοπτικής, δεδομένης της σύνδεσής της με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Zimbardo & Boyd, 1999) και ικανοποίηση από τη ζωή (Ganaetal., 2013), δυσκολίες στην προσαρμοστικότητα και συμπτώματα ψυχικής καταπόνησης (Drakeetal., 2008), όπως στρες και κατάθλιψης (Mionietal., 2022).

Ενώ τα επίπεδα κατάθλιψης των γονέων παιδιών με ΔΑΦ παρουσίασαν θετική συσχέτιση με τη διάσταση του αρνητικού μέλλοντος ($r=0.504$, $p<0.01$), παρουσίασαν ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση του θετικού μέλλοντος ($r=-0.304$, $p<0.01$). Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με σχετικές έρευνες σε άλλους πληθυσμούς, σύμφωνα με τις οποίες ότι μία χρονική προοπτική εστιασμένη στο θετικό μέλλον σχετίζεται με μειωμένα επίπεδα κατάθλιψης (Zimbardo & Boyd, 1999), άγχους και αυτοκτονικού ιδεασμού (Dunkleetal., 2010; Zimbardo et al., 1999), ενώ σχετίζεται θετικά με την ευημερία (Desmyter& De Raedt, 2012; Zoloto, 2015). Άτομα με υψηλό προσανατολισμό στο θετικό μέλλον φαίνεται να υιοθετούν ενεργές στρατηγικές αντιμετώπισης (Bolotova&Hachaturova, 2013) αξιολογώντας τα επερχόμενα μελλοντικά γεγονότα και τις αλλαγές της ζωής (Swimetal., 2009), γεγονός που μπορεί να αυξάνει το αίσθημα ελπίδας και δύναμης των γονέων, και άρα να μετριάζει τα συμπτώματα κατάθλιψης.

Άλλα ευρήματα αναφέρουν ότι η θετική, νοσταλγική θεώρηση του παρελθόντος συνδέεται με μειωμένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (Anagnostopoulosetal., 2012; Zimbardo et al., 1999), υψηλότερα επίπεδα ευημερίας και ευτυχίας (Drakeetal., 2008), καθώς και αυξημένη αυτοεκτίμηση (Zimbardo&Boyd, 1999) και ικανοποίησης

από τη ζωή (Boniwelletal., 2010; Drakeetal., 2008). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της διάστασης του θετικού παρελθόντος και των επιπέδων κατάθλιψης των γονέων παιδιών με ΔΑΦ.

Σύμφωνα με τους Padden και James (2017), η ύπαρξη παιδιού με ΔΑΦ οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα γονεϊκής κατάθλιψης. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα, η οποία είναι, απ' όσο γνωρίζουμε, η πρώτη έρευνα που πραγματεύεται τη σχέση χρονικής προοπτικής και συμπτωμάτων κατάθλιψης σε πληθυσμό γονέων παιδιών με ΔΑΦ, αποδεικνύει ότι η διακύμανση που παρατηρείται στα γονεϊκά καταθλιπτικά συμπτώματα φαίνεται να συνδέεται με ορισμένες διαστάσεις της χρονικής προοπτικής των γονέων, επαληθεύοντας παρόμοια ευρήματα σε άλλους πληθυσμούς (Boniwelletal., 2010; Boniwell&Zimbardo, 2004; Drake et al., 2008; Mionietal., 2022; Zhang&Howell, 2011; Zimbardo & Boyd, 1999). Κατά τους Zimbardo και Boyd (1999), ο τρόπος με τον οποίο κάθε άτομο ανταποκρίνεται σε στρεσογόνα ερεθίσματα μεταβάλλεται λόγω της εστίασής του σε διαφορετικό προσανατολισμό χρονικής προοπτικής. Ένα άτομο που κινείται με ευελιξία ανάμεσα στις διαφορετικές διαστάσεις χρονικής προοπτικής μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στην εκάστοτε περίσταση, παρουσιάζει μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και επηρεάζεται σε μικρότερο βαθμό από εξωτερικές περιστάσεις, βιώνοντας βέλτιστα επίπεδα ψυχολογικής και σωματικής υγείας (Gupta & Gaur, 2011).

Τέλος, αξίζει να σημειωθούν ορισμένοι περιορισμοί της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Η χρήση αυτοαναφερόμενων ερευνητικών εργαλείων ενδεχομένως να επηρέασε την αντικειμενικότητα των απαντήσεων των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα, λόγω της συνειδητής ή ασυνείδητης τάσης των ατόμων να εξωραΐζουν την εικόνα που δίνουν με τις απαντήσεις τους. Επιπλέον, τα παρόντα ευρήματα θα μπορούσαν να έχουν ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό εάν είχε συμπεριληφθεί κάποιο ερευνητικό εργαλείο για την αξιολόγηση της σοβαρότητας της αυτιστικής συμπτωματολογίας και των συμπεριφορικών προβλημάτων των παιδιών με ΔΑΦ.

Παρά τους προαναφερόμενους περιορισμούς, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ειδικά στον πληθυσμό των γονέων παιδιών με ΔΑΦ, για τον οποίο εντοπίζονται περιορισμένα ευρήματα, ενισχύουν την προηγούμενη ερευνητική γνώση σχετικά με τη σημασία της χρονικής προοπτικής στο πεδίο της ψυχικής υγείας και αποτελούν εφαλτήριο για μελλοντική έρευνα. Ειδικά στην περίπτωση του συγκεκριμένου ερευνητικού πληθυσμού, ο οποίος αντιμετωπίζει αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας δεδομένων των προκλήσεων που συνεπάγεται η φροντίδα ενός παιδιού με ΔΑΦ, η παρούσα μελέτη μπορεί να συνδράμει στην καλύτερη κατανόηση των μηχανισμών που συνδέονται με την καταθλιπτική συμπτωματολογία των γονέων παιδιών με ΔΑΦ και στον σχεδιασμό στοχευμένων, αποτελεσματικών ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων που λαμβάνουν υπόψη τη θεωρία χρονικής προοπτικής του Zimbardo, καθώς και άλλες μεταβλητές προσωπικότητας, με σκοπό την καλύτερη λειτουργία και ευημερία ολόκληρου του οικογενειακού συστήματος.

Βιβλιογραφία

Aktan, O., Orakcı, Ş., &Durnalı, M. (2020). Investigation of the relationship between burnout, life satisfaction, and quality of life in parents of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 35*(5), 679-695.

Al-Oran, H. M., & Khuan, L. (2021). Predictors of parenting stress in parents of children diagnosed with autism spectrum disorder: A scoping review. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery, 57*, 1-8.

Alshahrani, M. S., &Algashmari, H. (2021). The moderating effect of financial stress and autism severity on the development of depression among parents and caregivers of autistic children in Taif, Saudi Arabia. *Journal of Family Medicine and Primary Care, 10*(3), 1227-1233.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Anagnostopoulos, F., & Griva, F. (2012). Exploring time perspective in Greek young adults: Validation of the Zimbardo Time Perspective Inventory and relationships with mental health indicators. *Social Indicators Research, 106*, 41-59.

Benson, P. R., &Karlof, K. L. (2009). Anger, stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: A longitudinal replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 350-362.

Bitsika, V., & Sharpley, C. F. (2017). The association between autism spectrum disorder symptoms in high-functioning male adolescents and their mothers' anxiety and depression. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29*, 461-473.

Bolotova, A. K., &Hachaturova, M. R. (2013). The role of time perspective in coping behavior. *Psychology in Russia, 6*(3), 120-132.

Boniwell, I., Osin, E., Alex Linley, P., & Ivanchenko, G. V. (2010). A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *The Journal of Positive Psychology, 5*(1), 24-40.

Cohrs, A. C., & Leslie, D. L. (2017). Depression in parents of children diagnosed with autism spectrum disorder: A claims-based analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*, 1416-1422.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98-104.

Davis, N. O., & Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1278-1291.

Desmyter, F., & De Raedt, R. (2012). The relationship between time perspective and subjective well-being of older adults. *Psychologica Belgica, 52*(1), 19-38.

Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of well-being. *Time & Society, 17*(1), 47-61.

Dunn, K., Kinnear, D., Jahoda, A., & McConnachie, A. (2019). Mental health and well-being of fathers of children with intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *BJPsych Open, 5*(6), e96.

Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M., & Whitman, T. L. (2010). Optimism, social support, and well-being in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 1274-1284.

Estes, A., Olson, E., Sullivan, K., Greenson, J., Winter, J., Dawson, G., & Munson, J. (2013). Parenting-related stress and psychological distress in mothers of toddlers with autism spectrum disorders. *Brain and Development, 35*(2), 133-138.

Ezzat, O., Bayoumi, M., &Samarkandi, O. A. (2017). Quality of life and subjective burden on family caregivers of children with autism. *American Journal of Nursing Science, 6*(1), 33-39.

Gatzoyia, D., Kotsis, K., Koullourou, I., Goulia, P., Carvalho, A. F., Soulis, S., &Hyphantis, T. (2014). The association of illness perceptions with depressive symptoms and general psychological distress in parents of an offspring with autism spectrum disorder. *Disability and Health Journal, 7*(2), 173-180.

Güell, P., Orchard, M., Yopo, M., & Jiménez-Molina, Á. (2015). Time perspectives and subjective well-being in Chile. *Social Indicators Research, 123*, 127-141.

Gupta, R. (2017). Time perspective's role in stress levels: Empirical evidence. *Journal of Psychology, 2*(2), 11-18.

Hakulinen, C., Elovainio, M., Pulkki-Råback, L., Virtanen, M., Kivimäki, M., & Jokela, M. (2015). Personality and depressive symptoms: Individual participant meta-analysis of 10 cohort studies. *Depression and Anxiety, 32*(7), 461-470.

Hastings, R. P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N. J., Espinosa, F. D., & Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism, 9*(4), 377-391.

Holman, E. A., & Silver, R. C. (2005). Future-oriented thinking and adjustment in a nationwide longitudinal study following the September 11th terrorist attacks. *Motivation and Emotion, 29*(4), 385-406.

Hyphantis, T., Kotsis, K., Voulgari, P. V., Tsifetaki, N., Creed, F., & Drosos, A. A. (2011). Diagnostic accuracy, internal consistency, and convergent validity of the Greek version of the Patient Health Questionnaire-9 in diagnosing depression in rheumatologic disorders. *Arthritis Care & Research, 63*(9), 1313-1321.

Jochemczyk, Ł., Pietrzak, J., Buczkowski, R., Stolarski, M., & Markiewicz, Ł. (2017). You only live once: Present-hedonistic time perspective predicts risk propensity. *Personality and Individual Differences, 115*, 148-153.

Karst, J. S., & Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review, 15*, 247-277.

Kossewska, J., & Wojciechowska, A. (2017). Parental burnout and temporal perspective of parents of children with developmental disorders. *PsychologiaWychowawcza, 54*, 183-202.

Kossewska, J. (2020). Bringing up a child with autism: Parental stress and burnout syndrome in a time perspective context. *Wychowanie w Rodzinie, 23*(2), 179-195.

Košťál, J., Klicperova-Baker, M., Lukavská, K., &Lukavský, J. (2016). Short version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI-short) with and without the Future-Negative scale, verified on nationally representative samples. *Time & Society, 25*(2), 169-192.

Kostiukow, A., Poniewierski, P., Janowska, D., & Samborski, W. (2021). Levels of happiness and depression in parents of children with autism spectrum disorder in Poland. *Acta NeurobiologiaeExperimentalis, 81*(3), 279-285.

Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine, 16*(9), 606-613.

Kuusikko-Gauffin, S., Pollock-Wurman, R., Mattila, M. L., Jussila, K., Ebeling, H., Pauls, D., & Moilanen, I. (2013). Social anxiety in parents of high-functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*, 521-529.

Laghi, F., D'Alessio, M., Pallini, S., & Baiocco, R. (2009). Attachment representations and time perspective in adolescence. *Social Indicators Research, 90*, 181-194.

Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods. *American Journal of Sociology, 44*(6), 868-896.

Loukisas, T. D., &Papoudi, D. (2016). Mothers of children with autism spectrum disorders: A qualitative study. *Journal of Child and Family Studies, 25*, 657-668.

Lukavská, K., & Košťál, J. (2018). Time perspective and psychological well-being among older adults. *Psychological Studies, 63*(3), 325-335.

Meyer, C. H., & Ruhl, C. (2018). The importance of time perspective for mental health. *Time & Society, 27*(1), 3-25.

Müller, R., & Kopp, C. (2015). Time perspective in adolescence: A developmental perspective. *Journal of Adolescence, 42*, 101-113.

Muris, P., &Meesters, C. (2014). Altruism and children's mental health: A special issue. *Journal of Child and Family Studies, 23*, 639-641.

Olson, R. (2017). The impact of parenting stress on child development: A review of the literature. *Journal of Child and Family Studies, 26*(1), 123-131.

Patterson, M. L., & Wong, A. (2016). The role of coping strategies in managing parental stress among parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(3), 921-934.

Peters, M. L., & Smit, C. (2013). The relationship between self-esteem, coping, and well-being in families with children with autism spectrum disorders. *Psychological Reports, 113*(2), 487-503.

Prati, G., & Mancini, A. D. (2020). Time perspective and mental health: A systematic review. *Journal of Health Psychology, 25*(1), 67-80.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Sharma, R., & Choudhury, A. (2019). The role of time perspective in psychological well-being among caregivers of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 6*(1), 56-67.

Silver, R. C., Holman, E. A., & McIntosh, D. N. (2006). Coping with the threat of terrorism: The role of the time perspective. *Journal of Health Psychology, 11*(5), 703-711.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable measure of time perspective. *JournalofPersonalityandSocialPsychology, 77*(6), 1271-1288.

Η Φύση της Επιστήμης στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών «Φυσικά» για το Δημοτικό Σχολείο

Στεφανίδου Κωνσταντίνα

ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Σταύρου Ιωάννα

Σύμβουλος Α/θμιας Εκπαίδευσης

Σκορδούλης Κωνσταντίνος

Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η Φύση της Επιστήμης (ΦτΕ) αποτελεί συνιστώσα του επιστημονικού γραμματισμού για περισσότερο από τρεις δεκαετίες. Αφορά στις μεθοδολογικές, φιλοσοφικές, πολιτιστικές και κοινωνικές διαστάσεις της επιστήμης και έχει μελετηθεί από πλήθος ερευνητών που προέρχονται από την τομή των κλάδων της διδακτικής των φυσικών επιστημών με την ιστορία, τη φιλοσοφία και τη κοινωνιολογία των φυσικών επιστημών. Στην εργασία αυτή διερευνάται η παρουσία στόχων που αφορούν τη Φύση της Επιστήμης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για το μάθημα «Φυσικά» της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα με τα πρώτα ευρήματα, το νέο ΑΠΣ «Φυσικά» δίνει έμφαση στην εφαρμογή του διερευνητικού μοντέλου διδασκαλίας και μάθησης, αναδεικνύοντας πολλές από τις γνωστικές-επιστημικές πτυχές της ΦτΕ. Συγκεκριμένα, έμφαση δίνεται σε επιστημικές πτυχές όπως η διατύπωση ερωτημάτων, υποθέσεων, η εφαρμογή πειραματικών διαδικασιών και εξαγωγή συμπερασμάτων. Ωστόσο δεν υπήρχαν αντίστοιχες αναφορές σε

γνωστικές-επιστημικές πτυχές της ΦτΕ όπως είναι ο ρόλος της κατασκευής και χρήσης θεωρητικών μοντέλων στη διαμόρφωση των θεωριών (μοντελοποίηση), η διάκριση της παρατήρησης από την ερμηνεία καθώς και ο υποκειμενικός και δημιουργικός χαρακτήρας της επιστήμης. Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα σε σχέση με τις κοινωνικές-θεσμικές διαστάσεις της επιστήμης, δεν υπήρχαν σχεδόν καθόλου αναφορές, παρά μόνο σχετικές με την εφαρμογή της επιστήμης στη καθημερινή ζωή και με τις κοινωνικές διαστάσεις του ενεργειακού προβλήματος και της κλιματικής αλλαγής. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές - θεσμικές διαστάσεις της επιστήμης που σχετίζονται με τον ιστορικό χαρακτήρα της επιστήμης, τη σχέση της επιστημονικής εξέλιξης με τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, τον κοινωνικό ρόλο της επιστήμης, τη κοινωνική ευθύνη του επιστήμονα και εν γένει με την αλληλεπίδραση επιστήμης και κοινωνίας είναι πολύ περιορισμένες.

Λέξεις κλειδιά: Φύση της Επιστήμης, Αναλυτικό Πρόγραμμα Φυσικά

Abstract

Nature of Science (NoS) has been a component of science literacy for more than three decades. It concerns the methodological, philosophical, cultural and social dimensions of science and has been studied by several researchers coming from the intersection of the didactics of sciences with the history, philosophy and sociology of sciences. This paper investigates the inclusion of goals related to the Nature of Science in the Curriculum for the "Physics" course of the 5th and 6th grade of the Primary School. According to the first findings, the new Curriculum emphasizes the application of the inquiry-based teaching and learning model, highlighting many of the cognitive-epistemic aspects of NoS. Specifically, emphasis is placed on epistemic aspects such as formulating questions, hypotheses, applying experimental procedures and drawing conclusions. However, there were no corresponding references to cognitive-epistemic aspects of NoS such as the role of the developing and use of theoretical models in the formation of theories (modelling), the distinction of observation from interpretation as well as the subjective and creative nature of science. As for the results in relation to the social-institutional dimensions of science, there were almost no reports, only related to the application of science in everyday life and to the social dimensions of the energy problem and climate change. Specifically, the social-institutional dimensions of science related to the historical character of science, the relationship of scientific development with wider socio-cultural conditions, the social role of science, the social responsibility of the scientist and in general with the interaction of science and society are very limited.

Keywords: Nature of Science, Science Curriculum

1. Εισαγωγή και βιβλιογραφική επισκόπηση

1.1 Ιστορική αναδρομή της ΦτΕ στην Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες

Το ενδιαφέρον για τη Φύση της Επιστήμης (ΦτΕ) στο χώρο της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες ξεκινάει την εποχή του ErnstMach στο τέλος του δέκατου ένατου αιώνα. Ο Mach, επιστήμονας και φιλόσοφος της εποχής του, πρότεινε για την εκπαίδευση την ιστορική προσέγγιση των εννοιών της Φυσικής, την έμφαση στην ποιοτική κατανόηση κι όχι απλή συσσώρευση της επιστημονικής γνώσης, τα νοητικά πειράματα και την παρουσίαση των φιλοσοφικών όψεων της επιστήμης (Mach 1886/1986). Παρόλο που η φράση «κατανόηση της φύσης της επιστήμης» δεν κυκλοφορεί αυτούσια στα γραπτά της εποχής εκείνης, ο Mach έχει σαφή προσανατολισμό στη διδασκαλία όχι μόνο της «επιστημονικής γνώσης» αλλά και «γύρω από την επιστημονική γνώση».

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1909, ο JohnDewey στο ετήσιο συνέδριο της American Association for the Advancement of Science (AAAS) προτείνει ότι το κέντρο βάρους της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών θα πρέπει να μετατοπιστεί από το περιεχόμενο της επιστήμης στη μέθοδο που ακολουθούν οι επιστήμονες για να καταλήξουν στα αποτελέσματά τους: «Εννοώ ότι η επιστήμη διδάσκεται ως συσσώρευση έτοιμου υλικού με το οποίο οι σπουδαστές θα πρέπει να εξοικειωθούν, και όχι ως μια μέθοδος σκέψης, μια συμπεριφορά του μυαλού, κατά την οποία οι διανοητικές συνήθειες μετασχηματίζονται» (Dewey 1910, 1).

Ακολούθησε το βιβλίο του Westaway «Scientific Method: Its Philosophy and Practice» (1919) που αφιέρωνε ολόκληρο κεφάλαιο στο πώς πρέπει να διδάσκονται οι Φυσικές Επιστήμες, δίνοντας έμφαση στις επιστημονικές διαδικασίες και στις ερμηνείες των φαινομένων. Ο McComas (2003) αναφέρει τον Jaffe (1938) πως στο σχολικό του βιβλίο «New World of Chemistry» πραγματεύεται στόχους σχετικά με τη ΦτΕ. Τέτοιοι στόχοι είναι για παράδειγμα, να κατανοήσουν οι μαθητές ότι «οι επιστήμονες είναι πρόθυμοι να εγκαταλείψουν μια θεωρία υπό το φως νέων ενδείξεων» καθώς και ότι «οι επιστημονικοί νόμοι μπορεί και να μην είναι η τελική αλήθεια».

Η δεκαετία του 1960 ήταν γενικότερα μια δεκαετία διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων διεθνώς. Η ΦτΕ άρχισε να καταλαμβάνει όλο και περισσότερο χώρο στα προγράμματα Φυσικών Επιστημών. Η στροφή από το τι κάνουν οι επιστήμονες στο πώς το κάνουν, ή με άλλα λόγια η στροφή από την αποκλειστική διδασκαλία των προϊόντων της επιστήμης στη διδασκαλία των διαδικασιών με τις οποίες παράγονται αυτά τα προϊόντα ήταν σαφής. Μέχρι το τέλος της δεκαετίας έχει παραχθεί υλικό με σαφή προσανατολισμό στη ΦτΕ στο χώρο της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες (Klopfer 1969, Rutherfordetal 1970, Schwab 1963). Αντιπροσωπευτικά αναφέρεται ότι στους στόχους του Harvard Project Physics Course, το οποίο απευθυνόταν σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιλαμβάνονταν (Rutherford et al 1970, v):

- Να βοηθήσει τους μαθητές να αυξήσουν τις γνώσεις τους για τον φυσικό κόσμο, εστιάζοντας την προσοχή τους σε ιδέες που χαρακτηρίζουν τη Φυσική ως επιστήμη (πχ οι νόμοι διατήρησης) κι όχι εστιάζοντας σε μεμονωμένες πληροφορίες (πχ μαθηματικοί τύποι των φακών).
- Να βοηθήσει τους μαθητές να δουν ότι η Φυσική είναι μια πολύπλευρη ανθρώπινη δραστηριότητα. Αυτό γίνεται με το να παρουσιάζονται τα θέματα στο ιστορικό και πολιτιστικό τους πλαίσιο και αναδεικνύοντας ότι οι ιδέες της Φυσικής όχι μόνο έχουν μια παράδοση αλλά και μεθόδους μέσα από τις οποίες αλλάζουν και προσαρμόζονται.

Το 1960 εκδίδεταιαπότο NationalSocietyfortheStudyofEducation (NSSE, 1960)οτόμος «Rethinking Science Education: The fifty-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education». Στον πρόλογο του βιβλίου αυτού αναφέρεται η ΦτΕ ως ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες, ως εξής:

«Υπάρχουν δύο πλευρές στη διδασκαλία της επιστήμης που πρέπει να μας απασχολούν: η μια είναι η γνώση και η άλλη είναι το επιστημονικό εγχείρημα». Στον ίδιο τόμο αναφέρεται: «Από τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, οι μαθητές θα πρέπει να αποκομίζουν γνώσεις για τις έννοιες και τις αρχές της Φυσικής. Η επιστήμη είναι κάτι περισσότερο από μια συλλογή απομονωμένων και ανάμικτων γεγονότων.

Ένας μαθητής πρέπει να μαθαίνει κάτι για το χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης, πώς αυτή αναπτύσσεται, και πώς χρησιμοποιείται» (Hurd 1960, 34).

Ο Robinson (1968) στο βιβλίο του «The Nature of Science and Science Teaching» παρέχει μια επισκόπηση της φυσικής πραγματικότητας, καθώς και έννοιες όπως η πιθανότητα, η αιτιότητα και όψεις της ΦτΕ σε διάφορα επιστημονικά πεδία, σε σχέση με το τι πρέπει να κατανοήσουν οι δάσκαλοι Φυσικών Επιστημών και στη συνέχεια να διδάξουν. Ο Martin στο βιβλίο του «Concepts of Science Education: A Philosophical Analysis» (1972) απευθύνεται επίσης σε δασκάλους Φυσικών Επιστημών και προτείνει πολλά από τα στοιχεία της ΦτΕ. Τοποθετεί στο πλαίσιο της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών έννοιες όπως η επιστημονική εξήγηση, η κατασκευή και ο έλεγχος της υπόθεσης, η παρατήρηση και το συμπέρασμα.

Στην επόμενη ενότητα περιγράφεται το σύγχρονο περιεχόμενο του όρου ΦτΕ, όπως αυτό σκιαγραφείται στη σχετική βιβλιογραφία της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες και σε έγγραφα φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

1.2 Η Φύση της Επιστήμης στη σύγχρονη βιβλιογραφία και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Καθιερωμένος πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες είναι ο επιστημονικός γραμματισμός(AAAS 1989, 2009, Bybee 1997, Brown etal 2005, OECD 2004)**.** Παρά τις διαφορετικές ερμηνείες του όρου επιστημονικός γραμματισμός(DeBoer 2000) σε όλες εμπεριέχεται εκτός από τη γνώση κάποιας μορφής επιστημονικού περιεχομένου και η γνώση για το επιστημονικό εγχείρημα, δηλαδή γνώση για τη ΦτΕ.

Στοιχεία της ΦτΕ παράλληλα με το επιστημονικό περιεχόμενο είναι κομβικής σημασίας στην προετοιμασία για την ενήλικη ζωή: «Η διδασκαλία της ΦτΕ, μεταξύ άλλων, ενισχύει τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και λήψης απόφασης σε κοινωνικο-επιστημονικά προβλήματα, συμβάλλοντας έτσι στην κατάκτηση των ανωτέρων επιπέδων του επιστημονικού γραμματισμού» (Holbrook & Rannikmae 2007). Η κατανόηση της ΦτΕ δίνει ένα προβάδισμα στους αυριανούς πολίτες να μπορούν να παίρνουν θέση σε ζητήματα κοινωνικοεπιστημονικά: «Για να ενδυναμώσουμε τους μαθητές σαν πολίτες υπάρχει ανάγκη να δώσουμε έμφαση στην επιστήμη ως θεσμό και στις διαδικασίες με τις οποίες παράγεται η επιστημονική γνώση» (Kolstoe 2001). «Η γνώση του ανθρώπινου χαρακτήρα της επιστήμης, οι αξίες της επιστήμης, τα όρια της επιστήμης και οι τακτικές λήψης απόφασης αποτελούν αναγκαία γνώση για την επιτυχημένη λήψη αποφάσεων» (Aikenhead 1985).

Επιπλέον εδώ και πολλά χρόνια ερευνητές ευθυγραμμίζονται με την άποψη ότι η κατανόηση της ΦτΕ από τους μαθητές συμβάλλει στην ενδεδειγμένη χρήση της επιστήμης και της τεχνολογίας από τους πολίτες του αύριο: «Αν θεωρούμε ότι η σχολική γνώση συνεισφέρει αποτελεσματικά στη βελτίωση της κατανόησης της επιστήμης, θα πρέπει να ασχοληθούμε ώστε οι μαθητές μας να κατανοήσουν το επιστημονικό εγχείρημα. Δηλαδή, να κατανοήσουν τους σκοπούς και τους στόχους της επιστήμης καθώς και τη φύση της γνώσης που παράγεται. Υποστηρίζεται ότι, μιας τέτοιας μορφής κατανόηση είναι απαραίτητη ώστε οι μαθητές να εκτιμήσουν τόσο τη δύναμη όσο και τα όρια της επιστημονικής γνώσης. Αυτό είναι σημαντικό προκειμένου να χειρίζονται επιτυχώς τα προϊόντα της επιστήμης και της τεχνολογίας,

ως ενημερωμένοι πολίτες που συμμετέχουν ενεργά στη σύγχρονη δημοκρατία» (Driver et al, 1996).

Είναι φανερό πως δεν υπάρχει ένας ορισμός καθολικού τύπου για τη ΦτΕ. Φαίνεται όμως ότι μπορεί να υπάρχει μια κοινή βάση σχετικά με την παιδαγωγική αξία κάποιων πτυχών της ΦτΕ. Η ΦτΕ αναφέρεται στην κατανόηση των κοινωνικών πρακτικών και της οργάνωσης της επιστήμης καθώς και στο πώς οι επιστήμονες συλλέγουν, ερμηνεύουν και χρησιμοποιούν τα δεδομένα για να κάνουν περαιτέρω έρευνα. Η ΦτΕ περιέχει και πτυχές σχετικές με τις αξίες και τις υποθέσεις που είναι εγγενείς στην εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης (Lederman & Zeidler 1987).

Αναζητώντας ένα κλίμα συναίνεσης οι McComasetal (1998) συγκλίνουν στο ότι είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να διδάσκονται τον εμπειρικό και προσωρινό χαρακτήρα της επιστήμης, το γεγονός ότι η επιστήμη ενέχει δημιουργικότητα και υποκειμενικότητα, και ότι είναι κοινωνικά και πολιτισμικά ενταγμένη. Επιπλέον, συγκλίνουν στο ότι είναι δόκιμο να διδάσκεται ως στοιχείο της ΦτΕ η διαφορά της παρατήρησης από την ερμηνεία, το γεγονός ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική επιστημονική μέθοδος, καθώς και το γεγονός ότι οι νόμοι και οι θεωρίες δεν ταυτίζονται. Η άποψη αυτή επικράτησε για πολλά χρόνια και υποστήριζε ότι η μαθητές/τριες θα πρέπει να διδάσκονται χαρακτηριστικά που αφορούν τις Φυσικές Επιστήμες γενικά (domain general) και όχι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιμέρους επιστημών (Φυσική, Χημεία, Βιολογία, κλπ) (domainspecific).

Στον αντίποδα του παραπάνω μοντέλου αναπτύχθηκε η Προσέγγιση της Οικογενειακής Ομοιότητας (Family Resemblance Approach) (FRA) (Irzik & Nola, 2014; Erduran & Dagher, 2014). Η προσέγγιση FRA περιλαμβάνει τις κυρίαρχες ιδέες για τις Φυσικές Επιστήμες από τις οποίες μπορούν να προκύψουν στόχοι (δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί με βάση αυτές να προσδιορίζουν στόχους ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά τάξη). Συγκεκριμένα περιλαμβάνει τις Γνωστικές – Επιστημικές διαστάσεις της επιστήμης (Cognitive-Epistemicaspects), δηλαδή την επιστημονική γνώση, τις πρακτικές, τους στόχους, τις αξίες της επιστήμης καθώς επίσης και μεθοδολογικά ζητήματα. Επιπλέον περιλαμβάνει τις κοινωνικές – θεσμικές διαστάσεις της επιστήμης, δηλαδή την ηθική, τις κοινωνικές αξίες, την επικοινωνία της επιστήμης, την επαγγελματική δραστηριότητα, τις οικονομικές διαστάσεις, τις κοινωνικές και τις πολιτικές αλληλεπιδράσεις (Σχήμα 1).



Σχήμα 1

Σε ό,τι αφορά την παρουσία της ΦτΕ στα αναλυτικά προγράμματα και στα κείμενα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, το Nationa lResearch Council των ΗΠΑ σε σχετικά του κείμενα αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους θα πρέπει να γνωρίζουν ότι (NRC 2011):

- Η επιστήμη συνεισφέρει στο πολιτισμό
- Η επιστήμη και η τεχνολογία είναι στενά συνδεδεμένες. Ένα πρόβλημα έχει επιστημονικές και τεχνολογικές πλευρές.
- Ο επιστημονικός γραμματισμός περικλείει κατανόηση της ΦτΕ, του επιστημονικού εγχειρήματος, και του ρόλου της επιστήμης στη κοινωνία και την προσωπική ζωή.
- Ιχνηλατώντας την ιστορία της επιστήμης μπορεί να φανεί πόσο δύσκολο ήταν για τους επιστήμονες να ξεπεράσουν τις ιδέες της εποχής τους και να φθάσουν σε καινοτόμα αποτελέσματα που εμείς σήμερα τα θεωρούμε δεδομένα.

Επιπλέον σε δημοσίευμά της η AAAS αναφέρει: «Τα μαθήματα Φυσικών Επιστημών πρέπει να βάζουν την επιστήμη στο ιστορικό της πλαίσιο. Οι φιλελεύθερα μορφωμένοι μαθητές – τόσο αυτοί που ειδικεύονται στις Φυσικές Επιστήμες, όσο κι αυτοί που δεν ειδικεύονται, πρέπει ολοκληρώνοντας τα μαθήματα Φυσικών Επιστημών να έχουν κατανοήσει κάποιες πτυχές της επιστήμης: ότι είναι μέρος της πνευματικής, κοινωνικής και πολιτισμικής κληρονομιάς… Τα μαθήματα Φυσικών Επιστημών θα πρέπει να μεταφέρουν στους μαθητές αυτές τις πλευρές της επιστήμης τονίζοντας τις ηθικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις της» (AAAS 1990, 24).

Σε αυτό το πλαίσιο, η AAAS (1989, 2009), στα πλαίσια του Project 2061, δημοσίευσε τα «Ορόσημα» (Benchmarks) για τις Φυσικές Επιστήμες. Στην εισαγωγή του κεφαλαίου για τη ΦτΕ αναφέρεται: «Η μελέτη της επιστήμης ως πνευματική αλλά και κοινωνική δραστηριότητα, δηλαδή η εφαρμογή της ανθρώπινης ευφυΐας να περιγράψει το πώς ο κόσμος λειτουργεί, θα πρέπει να έχει ένα ξεχωριστό χώρο σε κάθε αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο ο επιστημονικός γραμματισμός αποτελεί κύριο στόχο». Το Project 2061 ξεχωρίζει τρεις τομείς για τη ΦτΕ: 1. Επιστημονική κοσμοθεώρηση 2. Επιστημονική έρευνα και 3. Επιστημονικό εγχείρημα. Για κάθε τομέα προτείνει κατάλληλες δραστηριότητες ανάλογα με το επίπεδο, χωρίζοντας τα επίπεδα από τη προσχολική αγωγή μέχρι το Λύκειο (Επίπεδο K-12).

Ενδιαφέρον για ζητήματα που αφορούν τη ΦτΕ έχει δείξει και ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (OECD). Από το 1997 διεξάγει το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών (ProgramforInternationalStudentAssessment – PISA). Το πρόγραμμα PISA είναι πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών/τριών που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και εφαρμόζεται διεθνώς. Στον άξονα επιστημονικός γραμματισμός του PISA περιέχεται έμμεσα η ΦτΕ. Πιο συγκεκριμένα το PISA στον τομέα του επιστημονικού γραμματισμού αξιολογεί τις επιστημονικές έννοιες, τις επιστημονικές διαδικασίες καθώς και τις συνθήκες και τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία λαμβάνουν χώρα αυτές οι διαδικασίες. Σύμφωνα με το PISA, οι μαθητές που είναι επιστημονικά εγγράμματοι θα πρέπει να (OECD 2004):

- Γνωρίζουν και να κατανοούν τις επιστημονικές διαδικασίες που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή τους στη κοινωνία.

- Είναι ικανοί να αξιολογούν επιστημονικές πληροφορίες, τόσο ως προς τη πηγή τους, όσο και ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή τους.

- Έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν και να αξιολογούν επιχειρήματα που βασίζονται σε συγκεκριμένα στοιχεία καθώς και να εφαρμόζουν στην πράξη τα κατάλληλα συμπεράσματα.

Αποτελέσματα έρευνας (Στεφανίδου 2009) στο περιεχόμενο των θεμάτων του PISA έδειξαν ότι το τριάντα τοις εκατό των θεμάτων του PISA αφορούσε στη ΦτΕ. Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε πτυχές της ΦτΕ όπως η διάκριση παρατήρησης και συμπεράσματος, και οι επιστημονικές διαδικασίες παρά σε άλλες πτυχές της ΦτΕ, όπως η ιστορική πολυπλοκότητα και η εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης.

Όσον αφορά το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003, αυτό περιλαμβάνει στους στόχους των Φυσικών Επιστημών στοιχεία από τη ΦτΕ σε όλες τις βαθμίδες. Πιο συγκεκριμένα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο», στους σκοπούς διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών περιλαμβάνονται (ΑΠΣ 2003):

- Ανάπτυξη προσωπικότητας του μαθητή με την προώθηση της ανεξάρτητης σκέψης, της αγάπης για την εργασία, της ικανότητας για λογική αντιμετώπιση καταστάσεων και της δυνατότητας για επικοινωνία και συνεργασία με άλλα άτομα.

- Απόκτηση γνώσεων σχετικών με θεωρίες, νόμους και αρχές που αφορούν τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα των φυσικών επιστημών...

- Την εξοικείωση του μαθητή με τον επιστημονικό τρόπο σκέψης, την επιστημονική μεθοδολογία (παρατήρηση, συγκέντρωση – αξιοποίηση πληροφοριών, διατύπωση υποθέσεων, πειραματικό έλεγχό τους, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων, ικανότητα γενίκευσης και κατασκευής προτύπων)...

- Στην ανάπτυξη από το μαθητή ικανοτήτων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από τις πειραματικές και εργαστηριακές δραστηριότητες του μαθήματος, προκειμένου να γίνει ικανός να αξιολογεί τις επιστημονικές και τεχνολογικές εφαρμογές, ώστε ως μελλοντικός πολίτης να τοποθετείται κριτικά απέναντί τους και να αποφαίνεται για τις θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις τους στην ατομική και κοινωνική υγεία και το περιβάλλον.

- Στη διαπίστωση από το μαθητή της συμβολής των Φυσικών Επιστημών στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου.

- Στη γνώση από το μαθητή της οργάνωσης και των διαδικασιών του περιβάλλοντος και στην απόκτηση της ικανότητας να συμμετέχει στις προσπάθειας για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει.

Στους παραπάνω σκοπούς διακρίνονται στοιχεία σχετικά με τη ΦτΕ, με την έννοια ότι οι μαθητές εκτός από το εννοιολογικό περιεχόμενο των Φυσικών Επιστημών καλούνται να κατανοήσουν τις διαδικασίες και τις αξίες της επιστήμης. Στην επόμενη ενότητα θα διερευνηθεί κατά πόσο το νέο πρόγραμμα σπουδών για τις

Φυσικές Επιστήμες στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιέχει στόχους που αφορούν τη ΦτΕ.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η μελέτη του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) «Φυσικά» (ΦΕΚ 3056/Β/9-5-2023) για το Δημοτικό Σχολείο ως προς τους στόχους που θέτει και το περιεχόμενο που προτείνει για την άμεση και έμμεση διδασκαλία της ΦτΕ. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ερώτημα αυτής της εργασίας είναι «Ποια είναι η ποσότητα και η ποιότητα των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που θέτει το νέο ΑΠΣ των «Φυσικών» για το Δημοτικό Σχολείο σχετικά με τη διδασκαλία και μάθηση της ΦτΕ»;

2.2 Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Για την μελέτη του ΑΠΣ «Φυσικά» της Ε΄καιΣτ΄τάξης αξιοποιήθηκε ποιοτική επαγωγική ανάλυση περιεχομένου (Mayring, 2014). Μονάδα της ανάλυσης αποτέλεσε κάθε αναφορά σε οποιαδήποτε από τις διαστάσεις της επιστήμης (γνωστική-επιστημική και κοινωνική-θεσμική) (Εικόνα 1) (Erduran&Dagher, 2014).

3. Αποτελέσματα

Στο Πίνακα 1 φαίνονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ε΄ Τάξης του Δημοτικού. Σε σύνολο 155 προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, τα πενήντα αφορούσαν κάποια πτυχή της ΦτΕ, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 32%. Πιο συγκεκριμένα, το 30% αναφέρεται στις γνωστικές και επιστημικές πτυχές της επιστήμης (πχ οι μαθητές να αναγνωρίζουν τη σημασία του πειράματος στη μελέτη των φαινομένων), ενώ μόλις το 2% αφορά στις κοινωνικές και θεσμικές διαστάσεις της επιστήμης (πχ οι μαθητές να αναφέρουν τρόπους αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής). Επιπλέον, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που σχετίζονται με τη ΦτΕ δεν είναι ισομοιρασμένα μεταξύ των θεματικών πεδίων, αφού φαίνεται ότι στο κεφάλαιο «Θερμότητα και θερμοκρασία», υπήρχαν 27 αναφορές σχετικές με γνωστικές/επιστημικές διαστάσεις της επιστήμης, που αντιστοιχούν περίπου στο μισό αριθμό των συνολικών αποτελεσμάτων, ενώ στο κεφάλαιο «Ήχος και φως» δεν υπάρχει καμία αναφορά στη ΦτΕ.

Θεματικό πεδίο	Συνολικά προσδοκώμενα αποτελέσματα	ΦτΕ: Γνωστικές – Επιστημικές διαστάσεις	ΦτΕ: Κοινωνικές – Θεσμικές διαστάσεις	ΦτΕ
Επιστήμη και Εκπαίδευση	6	3	-	3
Ενέργεια και Ύλη	35	5	2	7
Θερμότητα και Θερμοκρασία / Θερμοδυναμική	55	27	-	27
Μόρια και Κύτταρα – Ζωή	37	6	-	6

– Βιολογικά συστήματα				
Οικοσυστήματα – Κλιματική αλλαγή – Κρίση	8	6	1	7
Πεδία και Κύματα – Ήχος και Φως	14	-	-	-
Σύνολο	155	47	3	50
Ποσοστό %	100	30	2	32

Πίνακας 1

Στον πίνακα 2 φαίνονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού. Κι εδώ τα αποτελέσματα είναι ανάλογα με αυτά για την Ε΄ τάξη. Δηλαδή, το 33,5% των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων αφορούν τη ΦτΕ, αλλά η έμφαση δίνεται και πάλι στις γνωστικές – επιστημικές διαστάσεις της επιστήμης (πχ να εφαρμόζουν τα βήματα της επιστημονικής εκπαιδευτικής μεθοδολογίας με διερεύνηση). Μόλις το 1,5% των συνολικών προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σχετίζονται με τις κοινωνικές και θεσμικές πτυχές της επιστήμης, δηλαδή μόλις τρία από τα εκατόν είκοσι έξι προσδοκώμενα αποτελέσματα αφορούσαν κάποια πτυχή της ΦτΕ πολιτισμικού περιεχομένου (πχ Οι μαθητές/τριες να διαπιστώνουν τη συμβολή του ηλεκτρομαγνητισμού και των εφαρμογών του στην εξέλιξη του παγκόσμιου πολιτισμού). Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που αφορούν στη ΦτΕ δεν είναι ομοιογενώς κατανεμημένα στα οχτώ κεφάλαια – θεματικά πεδία, αφού για παράδειγμα υπάρχουν 12 αναφορές στο θεματικό πεδίο «Δυνάμεις/Κίνηση» ενώ υπάρχουν μόνο 2 αναφορές στο θεματικό πεδίο «Ηλεκτρομαγνητισμός/Ηλεκτρισμός».

Θεματικό πεδίο	Συνολικά προσδοκώμενα αποτελέσματα	ΦτΕ: Γνωστικές – Επιστημικές διαστάσεις	ΦτΕ: Κοινωνικές – Θεσμικές διαστάσεις	ΦτΕ
Επιστήμη και Εκπαίδευση / Μεθοδολογία	6	3	-	3
Δυνάμεις / Κινήσεις	23	12	-	12
Ηλεκτρομαγνητισμός/Ηλεκτρισμός	26	2	-	2
Ηλεκτρομαγνητισμός/Μαγνητισμός	24	7	1	8
Πεδία και κύματα – Ήχος και φως	18	3	-	3
Οξέα-Βάσεις-Άλατα	12	6	-	6
Μόρια και Κύτταρα – Ζωή – Βιολογικά συστήματα	6	-	-	-
Σύγχρονη φυσική / Τεχνολογία / Περιβάλλον	11	6	2	8
Σύνολο	126	39	3	42

Ποσοστό %	100	31,5	2,5	33,5

Πίνακας 2

Σύμφωνα με τα πρώτα ευρήματα, το νέο ΑΠΣ «Φυσικά» δίνει έμφαση στην εφαρμογή του διερευνητικού μοντέλου διδασκαλίας και μάθησης, αναδεικνύοντας αρκετές από τις γνωστικές-επιστημικές πτυχές της ΦτΕ. Συγκεκριμένα, έμφαση δίνεται σε επιστημικές πτυχές όπως η διατύπωση ερωτημάτων, υποθέσεων, η εφαρμογή πειραματικών διαδικασιών και εξαγωγή συμπερασμάτων, δηλαδή τις πρακτικές της επιστήμης όπως αναφέρονται στο πλαίσιο Next Generation Science Standards (NRC, 2013). Ωστόσο δεν υπήρχαν αντίστοιχες αναφορές σε γνωστικές-επιστημικές πτυχές της ΦτΕ όπως είναι ο ρόλος της κατασκευής και χρήσης θεωρητικών μοντέλων στη διαμόρφωση των θεωριών (μοντελοποίηση), η διάκριση της παρατήρησης από την ερμηνεία καθώς και ο υποκειμενικός και δημιουργικός χαρακτήρας της επιστήμης. Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα σε σχέση με τις κοινωνικές-θεσμικές διαστάσεις της επιστήμης, δεν υπήρχαν σχεδόν καθόλου αναφορές, παρά μόνο σχετικές με την εφαρμογή της επιστήμης στη καθημερινή ζωή και με τις κοινωνικές διαστάσεις του ενεργειακού προβλήματος και της κλιματικής αλλαγής. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές - θεσμικές διαστάσεις της επιστήμης που σχετίζονται με τον ιστορικό χαρακτήρα της επιστήμης, τη σχέση της επιστημονικής εξέλιξης με τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, τον κοινωνικό ρόλο της επιστήμης, τη κοινωνική ευθύνη του επιστήμονα και εν γένει με την αλληλεπίδραση επιστήμης και κοινωνίας είναι πολύ περιορισμένες.

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Συμπερασματικά, στο νέο ΑΠΣ «Φυσικά» περιλαμβάνεται ένα μεγάλο πλήθος αναφορών σε γνωστικές–επιστημικές διαστάσεις της ΦτΕ οι οποίες όμως περιορίζονται κυρίως στα στάδια της επιστημονικής μεθόδου ως μια προκατασκευασμένη διαδικασία σταθερών βημάτων. Επιπλέον, απουσιάζουν οι κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις της ΦτΕ. Η απουσία των διαστάσεων αυτών συμβαδίζει και με την περιορισμένη έμφαση που δίνεται στις αντίστοιχες πτυχές της ΦτΕ και στα NextGenerationScienceStandards (NGSS, 2013) σύμφωνα με την έρευνα των McComas&Nouri (2016). Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και για τη παρουσίαση της ΦτΕ στα εγχειρίδια της Βιολογίας στη Γερμανία (Fricke & Reinisch, 2023) καθώς και στα εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Koumara & Plakitsi, 2020) και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των Φυσικών Επιστημών στη Τουρκία (Kaya & Erduran, 2016). Τα ευρήματα αυτά δε συμβάλουν στον κριτικό και ορθολογικό τρόπο σκέψης καθώς και στην ενεργό πολιτειότητα που αποτελούν σκοπούς του νέου ΑΠΣ.

Βιβλιογραφία

Στεφανίδου Κ. (2009). Η Φύση της Επιστήμης στην Αξιολόγηση του Προγράμματος PISA, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΠΤΔΕ, Τομέας Φυσικών Επιστημών Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος, Επιβλέπων: Κ.Σκορδούλης.

Aikenhead,G. (1985). Collective decision making in the social context of science, *Science Education*, 69, 453-475.

American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1989). *Science for all Americans: A* Project 2061Report on Literacy Goals in Science, Mathematics, and Technology, AAAS, Washington.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1990). *The Liberal Art of Science: Agenda for Action*, AAAS, Washington.

Brown B., Reveles., J & Kelly G. (2005). Scientific literacy and discursive identity: Atheoretical framework for understanding science learning, *Science Education*, 89,779–802.

Bybee R. (1997). Achieving scientific literacy: From purposes to practice, Heinemann, Westport, USA.

DeBoer G. (2000). Scientific Literacy: Another Look at its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform, *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 582-601.

Dewey J. (1910). Science as subject-matter and as method, Reproduced in *Science & Education,* 1995, (4), 391-398.

Driver R., Leach J., Millar R. & Scott P. (1996). Young peoples' images of science, Open University Press, Buckingham.

Erduran, S. & Dagher, Z. (2014). Reconceptualizing Nature of Science in Science Education. 10.1007/978-94-017-9057-4. Springer, Netherlands.

Fricke, K., Reinisch, B. Evaluation of Nature of Science Representations in Biology School Textbooks Based on a Differentiated Family Resemblance Approach. Science & Education 32, 1583–1611 (2023). https://doi.org/10.1007/s11191-023-00444-5

Jaffe B. (1938). The history of chemistry and its place in the teaching of chemistry, *Journal of Chemical Education,* 15, (8), 383-389.

Holbrook J., &Rannikmae M. (2007). Nature of science education for enhancing scientific literacy, *International Journal of Science Education*, 29 11, 1347-1362.

Hurd P. (1960). Summary. In N.B.Henry (eds) *Rethinking Science Education: The fifty-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education,* University of Chicago Press, Chicago, 33-38.

Irzik, G., Nola, R. (2014). New Directions for Nature of Science Research. In: Matthews, M. (eds) International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7654-8_30

Kaya, E., &Erduran, S. (2016). From FRA to RFN, or how the family resemblance approach can be transformed for science curriculum analysis on nature of science. Science & Education, 25, 1115–1133. https://doi.org/10.1007/s11191-016-9861-3

Klopfer L. (1969). *Case histories and science education,* Wadsworth Publishing Company, San Francisco

Kolstoe S. (2001). Scientific Literacy for Citizenship: Tools for Dealing with the science dimension for controversial Socio-scientific Issues, *Science Education*, 83, 3, 291-300.

Koumara, A., Plakitsi, K. (2020). The Degree that Nature of Scientific Knowledge Aspects are Included in the Science Classes of Greek High Schools. *World Journal of Education*, 10(5), 2-17.

Lederman N. & Zeidler D. (1987). Science teachers conceptions of the nature of science: Do they really influence teaching behaviour?,*Science Education*, 71, 721-734.

Mach E. (*1886*/1986). On instruction in the classics and the mathematico – physical sciences. In E. Mach (eds). *Popular Scientific Lectures*, Open Court Publishing Company, 338-374.

Martin M. (1972/1985). *ConceptsofScienceEducation: APhilosophicalAnalysis*, University Press of America, USA

Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173

McComas M., Almazroa H. & Clough M. (1998). The Nature of Science in Science Education: An Introduction, *Science & Education*, 7, 511-532.

McComas W. (2003). A Textbook Case of the Nature of Science: Laws and Theories in the Science of Biology, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1, 141-155.

McComas, W. F., & Nouri, N. (2016). The Nature of Science and the *Next Generation Science Standards*: Analysis and Critique. *Journal of Science Teacher Education*, *27*(5), 555–576. https://doi.org/10.1007/s10972-016-9474-3

National Research Council (NRC) 2011. Successful K-12 STEM Education: Identifying Effective Approaches in Science, Technology, Engineering and Mathematics

National Research Council. 2013. *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/18290.

OECD (2004), *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264101739-en.

Robinson J. (1968). *The nature of science and science teaching*, Belmont, CA, Wadsworth.

Rutherford F., Holton G. & Watson F. (1970). *The Project Physics Course – Resource Book*, ISBN: 0-03-055151-X, USA.

Schwab J. (1963). *Biology Teacher's Handbook*, John Wiley and Sons, New York.

Westaway F. (1919). *Scientific Method: Its Philosophy and Practice*, Blackie and Son Limited, London

Η διδασκαλία της γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές/τριες Νηπιαγωγείου με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο: ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με βάση τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση

Τάλλου Κωνσταντίνα

MSc, MEd, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60 Ν. Ιωαννίνων

Γιαννακού Ευαγ. Μαρία

PhD, MEd, Διευθύντρια ΠΕ Ιωαννίνων

Περίληψη

Το παρόν σενάριο αφορά μια εκπαιδευτική παρέμβαση για την κατανόηση της διαφορετικότητας, στηριζόμενο στην μεθοδολογία 5e που προτείνουν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής. Η ενταξιακή εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια έμπρακτη αντιμετώπιση της διαφορετικότηταςως στοιχείο που ενοποιεί και εμπλουτίζει τη μαθησιακή εμπειρία. Το σημερινό ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο έχει χρέος να βοηθήσει τους μαθητές του καλλιεργώντας την ένταξη και τη συμπερίληψη, την κριτική σκέψη, την αποδοχή, το σεβασμό στο διαφορετικό. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα αφενός τη διασφάλιση της ολόπλευρης ανάπτυξης των νηπίων και αφετέρου την ενδυνάμωση του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Κύριος στόχος είναι η εμβάθυνση σε έννοιες όπως η αγάπη, η πίστη, η εμπιστοσύνη, η αποδοχή. Μέσω ποικίλων, βιωματικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες αναμένεται να αναπτύξουν συναισθηματική νοημοσύνη, να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, να κατανοήσουν πως διαφορετικότητα είναι το ότι μπορούμε να αποδεχτούμε οτιδήποτε δεν είναι όμοιο με εμάς είτε λόγω χαρακτηριστικών, είτε λόγω καταγωγής, γλώσσας, πολιτισμού, συμπεριφοράς. Πρόκειται για ένα σενάριο πρωτογενούς πρόληψης για παιδιά προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα για τάξη στην οποία συμπεριλαμβάνονται παιδιά με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία, το οποίο προσπαθήσαμε να συσχετίσουμε με την πραγματικότητα που έχουν βιώσει στο μακρινό τους ταξίδι μέχρι να φτάσουν στην πόλη μας. Λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ ενός συγκεκριμένου μαθητή της τάξης μας με προσφυγικό υπόβαθρο, τις ανάγκες του και τις εμπειρίες του (από όσα τουλάχιστον γνωρίζουμε για αυτόν) προσπαθήσαμε να του δημιουργήσουμε τα κίνητρα που θα οδηγήσουν στη δημιουργική εμπλοκή του στις δράσεις και θα αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό και στους συμμαθητές του. Επιπλέον, οι υπόλοιποι συμμαθητές του αναμένεται να τον αποδεχτούν σαν ισότιμο μέλος της ομάδας τους, να κατανοήσουν τον χαρακτήρα τους, να διαπραγματευτούν θέματα της καθημερινότητάς τους, με σκοπό να προσεγγίσουν ζητήματα όπως η συνεργασία, η συλλογικότητα, η διαφορετικότητα, η αποδοχή, η επίλυση συγκρούσεων, αναπτύσσοντας με τρόπο δημιουργικό και βιωματικό την ένταξη και τη συμπερίληψη. Το σενάριο υλοποιήθηκε ακολουθώντας το διδακτικό μοντέλο 5e.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγας, δίγλωσσοι μαθητές, μοντέλο 5e, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Abstract

The present scenario concerns an educational intervention for the understanding of diversity, based on the 5e methodology proposed by the New Preschool Education Study Programs. Inclusive education in kindergarten is a practical approach to diversity as an element that unifies and enriches the learning experience. Today's Greek multicultural school has a duty to help its students by cultivating inclusion, critical thinking, acceptance, respect for the different. The new Curricula for Preschool Education are designed with the aim of ensuring the all-round development of children on the one hand and strengthening respect for human rights and fundamental freedoms on the other. The main goal is to deepen concepts such as love, faith, trust, and acceptance. Through a variety of experiential activities, students are expected to develop emotional intelligence, to form a positive attitude towards diversity, to understand that diversity is the fact that we can accept anything that is not similar to us either because of characteristics, or because of origin, language, culture, behavior.

Keywords: refugee, bilingual students, model 5e, differentiated instruction

1. Εισαγωγή

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια μετατράπηκε σε μια πολυπολιτισμικά ανομοιογενή κοινωνία, στην οποία πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετική εθνοτική καταγωγή, γλώσσα, πολιτισμική κουλτούρα και θρησκεία συμβιώνουν και εργάζονται (Καλοφορίδης, 2014), κάτι που έχει επηρεάσει και το χώρο της εκπαίδευσης καθώς οι αλλοδαποί μαθητές, πλέον, αποτελούν ένα αξιοσημείωτο μέρος του συνόλου των μαθητών σε όλα τα σχολεία της χώρας. Η νέα κοινωνικο-οικονομική κατάσταση οδήγησε στην ανάγκη εφαρμογής νέων διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες λαμβάνουν ταυτόχρονα υπόψη τα γλωσσικά και πολιτιστικά υπόβαθρα των μαθητών και τους προετοιμάζουν να ζήσουν σε μια παγκόσμια κοινότητα (Νικολάου, 2000).

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

2.1. Γλωσσική επίγνωση

Η γλωσσική επίγνωση έχει προταθεί ως κατάλληλη προσέγγιση για την εκπλήρωση αυτού του στόχου, καθώς δημιουργεί ευκαιρίες στους μαθητές να εξερευνήσουν τη γλωσσική και πολιτιστική ποικιλομορφία και να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για τη «ζωή μαζί». Η γλωσσική επίγνωση γίνεται αντιληπτή ως «νοητικό χαρακτηριστικό που αναπτύσσεται δίνοντας κίνητρα προσοχής στη γλώσσα που χρησιμοποιείται και που επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν σταδιακά γνώσεις για το πώς λειτουργούν οι γλώσσες» (Bolithoet al.2003).

Σε έναν κόσμο αυξανόμενης μετανάστευσης τα σχολεία γίνονται κρίσιμος χώρος για μάθηση με άλλους και για τους άλλους. Η προσφορά μιας «δίκαιης, χωρίς διακρίσεις εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά» και η αντιμετώπιση της «γλωσσικής προκατάληψης» (Young, 2018) είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Σημαντική εκπαιδευτική πρόκληση αποτελεί για τα σχολεία η αντιμετώπιση της γλωσσικής πολυμορφίας.

Κατά τον Young (2018), υποστηρίζει ότι ο αποκλεισμός των γλωσσών του σπιτιού στο σχολείο, μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική ευημερία και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, ενώ ο Cummins (1999) θεωρεί ότι η θετική

στάση ή ακόμα και η υποστήριξη της μητρικής γλώσσας προωθεί μια ευνοϊκή στάση απέναντι σε όλα τα είδη πολυγλωσσίας. Πολυγλωσσικές δραστηριότητες που πληρούν αυτή την περιγραφή μπορεί να είναι από ένα απλό «Καλημέρα» στη μητρική γλώσσα ενός μαθητή, μέχρι την πρόσκληση γονέων να συμμετάσχουν στην τάξη.

Η γλωσσική επίγνωση, ορίζεται ως «*ρητή γνώση για τη γλώσσα, και συνειδητή αντίληψη και ευαισθησία στην εκμάθηση γλωσσών, τη διδασκαλία της γλώσσας και τη χρήση της γλώσσας*» και είναι μια προσέγγιση που «*επιχειρεί να αναπτύξει τη ρητή κατανόηση της γλώσσας από τους εκπαιδευόμενους καθώς και την επίγνωση της δικής τους μάθησης εμπλέκοντάς τους σε εργασίες προσανατολισμένες στην ανακάλυψη*» (Borg, 2001).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι παρακάτω δραστηριότητες αποτελούν μια προσπάθεια αντιμετώπισης της πολυμορφίας στο νηπιαγωγείο, γλωσσικής και πολιτιστικής, καθώς και μια ενθάρρυνση της ένταξης των παιδιών και προώθησης της ανάπτυξης των γλωσσικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

2.2. Πρόσφυγας και Μετανάστης

Όπως αναφέρεται στη Σύμβαση της Γενεύης αλλά και σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία, πρόσφυγας ορίζεται «*κάθε άτομο που λόγω βάσιμου φόβου ότι θα διωχθεί για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας ή πολιτικής άποψης, βρίσκεται εκτός της χώρας της ιθαγένειάς του και αδυνατεί, ή λόγω αυτού του φόβου δεν είναι πρόθυμος να επιστρέψει σε αυτό*» (https://appurl.io/rwZ1TwyBt2).

Από την άλλη, μετανάστης είναι «*όποιος αλλάζει τον τόπο συνήθους κατοικίας του/της, ανεξαρτήτως του λόγου μετανάστευσης ή του νομικού καθεστώτος*».Όπως αναφέρεται και από τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης «*Σε διεθνές επίπεδο δεν υπάρχει ένας οικουμενικά αποδεκτός προσδιορισμός της έννοιας του "μετανάστη*». Συνεπώς ο όρος του μετανάστη αναφέρεται στα άτομα που μετακινούνται σε μια άλλη περιοχή ή χώρα ώστε να αναζητήσουν από την μια καλύτερες κοινωνικές και υλικές συνθήκες και από την άλλη για να βελτιώσουν το προσδόκιμο των ίδιων και των μελών των οικογενειών τους (Νάσκου-Περράκη, 2011)**.**

2.3. Δίγλωσσοι μαθητές

Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό μαθητών, οι οποίοι φέρουν διαφορετική γλώσσα και πολιτισμική κουλτούρα από εκείνη του σχολείου, φοιτούν στα ελληνικά σχολεία (Νικολάου, 2000). Για πολλές δεκαετίες, επικρατούσε το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης, κατά το οποίο οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούσαν σε ελληνικά σχολεία, ήταν υποχρεωμένοι να μιλούν μόνο την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, την ελληνική, με αποτέλεσμα να αφήνουν πίσω τη μητρική τους γλώσσα που πολλές φορές αντιμετωπίζονταν ως εμπόδιο (Πανταζής, 2006). Μελέτες των τελευταίων χρόνων ανέδειξαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πλεονεκτούν, καθώς η διγλωσσία παρουσιάζει θετική επιρροή στο γλωσσικό, γνωστικό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο του παιδιού (Lü, 2020; Τσοκαλίδου, 2012).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας σε γλωσσικό επίπεδο, τα δίγλωσσα παιδιά αποκτούν καλύτερη μεταγλωσσική επίγνωση (Γρίβα & Στάμου, 2014) και κατανοούν τη λειτουργία και τα δομικά στοιχεία της γλώσσας

μέσω της αναλυτικής τους σκέψης (Τσοκαλίδου, 2012), καθώς είναι πιο ικανά στην επεξεργασία της γλώσσας (Cummins, 2005).

Επομένως, το σύγχρονο σχολείο, θα πρέπει να προωθεί και να αξιοποιεί τις γλωσσικές και πολιτισμικές ικανότητες όλων των μαθητών ώστε η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον να πραγματοποιείται ομαλά (Πανταζής, 2015), καθώς η πολιτισμική κουλτούρα και η μητρική γλώσσα των παιδιών αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της προσωπικότητάς τους (Μητακίδου, 2005).

2.4. Το διδακτικό μοντέλο 5e

Το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού το οποίο προτείνεται να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του διδακτικού σεναρίου είναι το 5e (Bybeeetal., 2006) (Πεντέρη κ.α., 2021). Σύμφωνα με το μοντέλο 5e, η μαθησιακή διαδικασία, η οποία βασίζεται στη διερευνητική μάθηση εξελίσσεται σε πέντε διαδοχικές φάσεις οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται. Η κάθε φάση μπορεί να αποτελείται από μια σειρά από δραστηριότητες. Για τις ανάγκες της προσχολικής εκπαίδευσης και σε σχέση τον τρόπο που εξελίσσεται η διερευνητική διαδικασία στο νηπιαγωγείο, προτείνονται οι ακόλουθοι όροι για τις πέντε φάσεις της ανάπτυξης δραστηριοτήτων: α. Εξοικείωση, β. Επισκόπηση, γ. Επεξήγηση, δ. Εμπλουτισμός και ε. Εκτίμηση.

2.5. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι η παιδαγωγική προσέγγιση που τοποθετεί στο κέντρο τη μοναδικότητα και την ετερότητα του κάθε μαθητή (Tomlinson, 2001), υποστηρίζοντας ότι η διδασκαλία πρέπει να ξεκινά από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, αντί να βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο και προκαθορισμένο σχέδιο δράσης στο οποίο δεν συμπεριλαμβάνονται η ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 2005). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σέβεται τις μαθησιακές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Αργυρόπουλος, 2013) και αποτελεί ουσιαστικά την οργανωτική και παιδαγωγική προσαρμογή της διδασκαλίας, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας (αδύνατοι, μέτριοι, ικανότεροι και χαρισματικοί μαθητές), λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών ως προς τον βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 2001).

Πραγματοποιήθηκε διάχυση και στα τέσσερα Θεματικά Πεδία από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση κυρίως αντλεί και προάγει γνώσεις και δεξιότητες από τη γνωστική περιοχή της Γλώσσας (Α΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία).

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα αφορούν πολυεπίπεδους στόχους(γνωστικούς, μεταγνωστικούς, παιδαγωγικούς, τεχνολογικούς, μαθησιακούς) και συγκεκριμένα:

- Να αναπτύξουν σεβασμό στην αποδοχή του διαφορετικού
- Να αναπτύξουν ατομικές πρωτοβουλίες και συνεργατικές συμπεριφορές
- Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση μέσω της βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης
- Να έρθουν σε επαφή με συγκεκριμένα λογισμικά

- Να γνωρίσουν το ταξίδι των προσφύγων (και ειδικότερα του συμμαθητή τους) μέχρι το σχολείο μας
- Να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί παγκόσμιοι πολίτες
- Να αποκτήσουν γνώσεις για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής

3. Εφαρμογή σεναρίου

3.1. Περιγραφή ομάδας-τάξης

Τάξη Νηπιαγωγείου με 20 μαθητές, νήπια και προνήπια, 4-6 ετών, στην οποία ανήκε ένας μαθητής με προσφυγικό και ένας με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Γενικά, το μαθησιακό επίπεδο της τάξης ήταν πολύ ικανοποιητικό. Μεταξύ των μαθητών υπήρχαν επίσης δύο παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας, ένα εκ των οποίων λάμβανε λογοθεραπεία. Στην τάξη δεν υπήρχε κάποιο παιδάκι με αναπηρία ή άλλες διεγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες.

Πραγματοποιήθηκε διαφοροποίηση περιεχομένου ως προς την ετοιμότητα, ως προς το μαθησιακό προφίλ και ως προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης.

3.2. Φάσεις ανάπτυξης σεναρίου

Α΄ ΦΑΣΗ: ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ

(Ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών-ανίχνευση πρότερων γνώσεων-εισαγωγική δραστηριότητα προβληματισμού)

1η δραστηριότητα: Εκτυπώνουμε μία εικόνα από το βιβλίο «Ειρήνη, η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα» και μέσω της Ρουτίνας Σκέψης «Βλέπω-Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι» ενθαρρύνουμε όλους να μιλήσουν με όποιον τρόπο μπορούν. Ακολουθεί Καταιγισμός Ιδεών των παιδιών και ανίχνευση των αρχικών τους ιδεών πάνω στο θέμα, των εννοιολογικών και λανθασμένων αντιλήψεών τους και καταγραφή από την εκπαιδευτικό εννοιολογικού χάρτη. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας και επεξεργάζοντας τις πληροφορίες του κοινωνικού τους πλαισίου. Ταυτόχρονα συμπληρώνεται η 1η στήλη του διαγράμματος K-W-L-H (τι γνωρίζω;).

2η δραστηριότητα: Εμφανίζεται ένα γράμμα στα παιδιά σε έντυπη μορφή, που το έχει στείλει ένα μακρινό Νηπιαγωγείο, με γράμματα και λέξεις σε μια άγνωστη για κάποιους γλώσσα (Συριακά). Στη συνέχεια διαβάζουμε το κείμενο αξιοποιώντας στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες κτλ.) επιδιώκοντας τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, προσπαθώντας να απευθυνόμαστε και να διατηρούμε οπτική επαφή με όλους τους μαθητές/τριες. Ακολουθεί συζήτηση με τα παιδιά και μέσω αυτής εισαγωγή της διερεύνησης σχετικά με την άγνωστη γλώσσα. Οι μαθητές από τη Συρία πιθανόν να αναγνωρίσουν κάποια γράμματα, διαφορετικά τους οδηγούμε εμείς στη σωστή απάντηση. Συμπλήρωση της 2ης στήλης του διαγράμματος K-W-L-H (τι θέλω να μάθω;).

Β΄ΦΑΣΗ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1η δραστηριότητα: Στη φάση αυτή τα παιδιά θα αναζητήσουν πληροφορίες για το θέμα προς διερεύνηση (τι γλώσσα είναι αυτή; Σε ποια χώρα τη μιλούν; κλπ) και θα συνθέσουν τις πληροφορίες με χρήση ευέλικτης ομαδοποίησης και εργασίας σε ανομοιογενείς ομάδες. Η 1η ομάδα αναλαμβάνει να βρει πληροφορίες στη βιβλιοθήκη της τάξης την οποία έχουμε φροντίσει να εμπλουτίσουμε με σχετικό υλικό. Η 2η ομάδα βρίσκει πληροφορίες από το σπίτι με τη βοήθεια των γονέων τους σχετικά με τις λέξεις που ανακαλύψαμε στο γράμμα και το τι μπορεί να σημαίνουν. Η 3η ομάδα ψάχνει πληροφορίες σε ασφαλή μηχανή αναζήτησης (JuniorSafeInternet) όπου με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και με λέξεις κλειδιά βρίσκουν κα εκτυπώνουν πληροφορίες για τη χώρα στην οποία μιλούν τη συγκεκριμένη γλώσσα (σημαία, χάρτης, εικόνες κλπ).

Αφού ολοκληρωθεί η αναζήτηση οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα και δέχονται ερωτήσεις από τις υπόλοιπες ομάδες και την εκπαιδευτικό.

2η δραστηριότητα: Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες χρησιμοποιώντας τη διαφοροποιημένη τεχνική «χρωματιστά χαρτιά» ώστε μέσω του οπτικού υλικού να διευκολυνθεί η κατανόηση της δράσης. Πάνω στα τραπέζια του χώρου έχει τοποθετηθεί από ένα χρωματιστό χαρτάκι έτσι ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες αμέσως ποιο τραπέζι ανήκει στην ομάδα τους. Κάθε παιδί επιλέγει ένα χρωματιστό χαρτάκι και κατευθύνεται στο τραπέζι με το αντίστοιχο χρώμα, μέχρι όλα τα παιδιά να έχουν ένα χαρτάκι στο χέρι τους. Ταυτόχρονα ακούγεται μια απαλή μουσική, η οποία σταματά όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία του χωρισμού. Οι μαθητές επιλέγουν τραπέζι ώστε να δημιουργήσουν μια ιστορία με τα πρόσωπα της αρχικής εικόνας. Στο ένα τραπέζι υπάρχουν πλαστελίνες, στο 2ο υλικά ζωγραφικής και στο 3ο διάφορα υλικά για κολάζ (χαρτόνια, κόλλες κλπ). Παροτρύνονται να συζητήσουν μεταξύ τους, να συνεννοηθούν και τέλος να συνεργαστούν ώστε να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί διακριτικά την πορεία των εργασιών, κινείται ανάμεσα στα τραπέζια και βοηθάει όπου χρειάζεται χρησιμοποιώντας την τεχνική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας «χρωματιστά κύπελα». Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία και οι ομάδες τελειώσουν του έργο τους, συγκεντρώνονται στην ολομέλεια για να παρουσιάσουν τη δουλειά τους στους συμμαθητές τους. Ορίζεται ένας συντονιστής-παρουσιαστής και ο εκπαιδευτικός αφήνει τις ομάδες να επιλέξουν ποια θα ξεκινήσει πρώτη και ποια θα συνεχίσει. Επίσης πραγματοποιείται διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος καθώς οι ομάδες επιλέγουν με ποιον τρόπο θα παρουσιάσουν τις ιστορίες τους: με απλή επίδειξη της δημιουργίας τους, με επίδειξη και παρουσίαση με λόγια, με επίδειξη και παντομίμα κλπ. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης κανείς δεν διακόπτει αλλά όλοι παρακολουθούν χωρίς να ενοχλούν. Στη συνέχεια, δίνεται χρόνος για ερωτήσεις και σχόλια από τους συμμαθητές.

Γ΄ΦΑΣΗ: ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ

Τα παιδιά παρουσιάζουν τη νέα γνώση μέσα από την τεχνική τρίλιζα. Κάθε μαθητής/τριαεπιλέγει τρία τετράγωνακαι δεσμεύεται για την υλοποίηση του έργου σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα**.** Στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων έχουν κάνει «τρίλιζα». Στα 9 τετράγωνα περιλαμβάνονται οι εξής δραστηριότητες:

1ο: πήγαινε και κάνε το ψηφιακό κουίζ αντιστοίχισης λέξεων

2ο: παίξε το επιτραπέζιο παιχνίδι μνήμης

3ο: προγραμμάτισε τον BeeBot να φτάσει σε συγκεκριμένες λέξεις που υπάρχουν στην πίστα

4ο: παίξε το επιδαπέδιο παιχνίδι λέξεων

5ο: αντέγραψε τις λέξεις (…)

6ο: αντιστοίχισε τις λέξεις στις κάρτες με την ελληνική τους σημασία

7ο: ζωγράφισε αυτό που λέει η λέξη (…)

8ο: προσπάθησε να πεις τη λέξη (…)

9ο: κάνε παντομίμα τη λέξη (…)

Παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις δραστηριότητές τους.

Δ΄ΦΑΣΗ: ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟ

Τα παιδιά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και με ποικιλία αυτοσχεδιασμών δημιουργούν ένα θεατρικό δρώμενο, φτιάχνουν την ιστορία, τα σκηνικά, χρησιμοποιούν λέξεις και από τα δύο κράτη και το παρουσιάζουν σε γονείς και τοπική κοινότητα.

Ε΄ΦΑΣΗ: ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ/ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ακολουθεί η αξιολόγηση -αποτίμηση της δράσης από κάθε μαθητή ξεχωριστά και από τον εκπαιδευτικό:

Αξιοποιώντας ο εκπαιδευτικός ανοιχτές ερωτήσεις και τις απαντήσεις των παιδιών διαχειρίζεται τη συζήτηση με σκοπό τον περαιτέρω εμπλουτισμό του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης του ίδιου και των παιδιών, προκειμένου όλοι μαζί να εντοπίσουν και να αποτιμήσουν τα όσα προσέγγισαν (γνώσεις, κατανοήσεις, δεξιότητες) κατά τη διάρκεια ολόκληρης της διδακτικής παρέμβασης. Ενδεικτικά μπορεί να ρωτήσει:

- Τι καινούριο μάθατε;
- Συνεργαστήκατε ωραία;
- Σας βοήθησε η ομάδα σας;
- Εσείς βοηθήσατε την ομάδα;
- Γιατί νομίζετε ότι η ίδια εικόνα παρουσιάστηκε διαφορετικά από την κάθε ομάδα;
- Υπήρχαν πράγματα που σας δυσκόλεψαν;
- Τι σας άρεσε περισσότερο;
- Τι δεν σας άρεσε;

Επιπλέον, οι υπόλοιποι συμμαθητές αξιοποιώντας την τεχνική της ετεροαξιολόγησής από ομότιμους απευθύνουν ερωτήσεις στα μέλη κάθε ομάδας. Και σε αυτή τη φάση, όπως και σε όλες τις παραπάνω, κρατάμε σημειώσεις στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού προκειμένου να τις αξιοποιήσουμε στο πλαίσιο του δικού μας αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης των επόμενων δράσεων που θα σχεδιάσουμε καθώς και την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης συνολικά, ώστε στην πορεία να μετασχηματίσουμε τη διδασκαλία μας.

Στη συνέχεια τους μοιράζουμε ατομικό ανοιχτό φύλλο αξιολόγησης όπου και πάλι αξιοποιούμε οπτικά ερεθίσματα, το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά στην τελική αποτίμηση της δράσης. Το συγκεκριμένο φύλλο δεν αποτελεί ένα τυποποιημένο τεστ, καθώς τα παιδιά μπορούν να απαντήσουν με διαφορετικούς τρόπους και μέσα (ζωγραφική, γραφή) και επιπλέον συντελεί στην αυτααξιολόγηση των μαθητών.

3.3. Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης διαμορφώνεται ως εξής:

Αρχικά οι μαθητές κάθονται στην ολομέλεια σε ένα μεγάλο κύκλο. Τα τραπέζια είναι τοποθετημένα έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να κινηθούν στο χώρο άνετα, αλλά επίσης να ευνοούν και την εργασία σε μικρές ομάδες των 4-5 μαθητών. Εναλλακτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το πάτωμα ως χώρος εργασίας των ομάδων.

Τα παιδιά παροτρύνονται να καθίσουν όπου θέλουν στον κύκλο καθώς ακούγεται μουσική μέχρι να ολοκληρωθεί η τοποθέτησή τους στις θέσεις τους.

Αφού καθίσουν όλοι, παρουσιάζει την εικόνα έτσι ώστε να έχουν όλοι οπτική επαφή και δέχεται όλες τις απαντήσεις χωρίς να παρεμβαίνει.

Συγκεντρώνονται στην ολομέλεια για να παρουσιάσουν, συζητήσουν, αποτιμήσουν τη δράση και τέλος στα τραπέζια ξανά, γίνεται η τελική ατομική αποτίμηση.

Μέσω της ευέλικτης ομαδοποίησης και της εργασίας σε ετερογενείς ομάδες, προωθείται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μαθητών. Ως εκ τούτου, ενισχύεται η κοινωνική μάθηση, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στη σχολική τάξη.

Η μουσική ως ηχητικό υλικό και η κίνηση στο χώρο στο παιχνίδι χωρισμού των ομάδων συμβάλλει στην ενεργοποίηση και την εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία.

Καθώς τα παιδιά συζητούν, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για να κατασκευάσουν τις κάρτες αφήγησης, επεξεργάζονται την ιστορία και έτσι την προσεγγίζουν καλύτερα. Και αυτό γιατί πρέπει να σκεφτούν, να θυμηθούν την ιστορία, να αξιοποιήσουν τη φαντασία και την κριτική τους ικανότητα, τις γνώσεις και εμπειρίες τους και να συναποφασίσουν για τα σημεία της εικόνας που θα ζωγραφίσουν. Στο πλαίσιο αυτής της συνθήκης, ενισχύεται η κοινωνική μάθηση.

Η εργασία των μαθητών σε ετερογενείς ομάδες, καλλιεργεί κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αυτενεργούν, να λειτουργούν σύμφωνα με το δικό τους ρυθμό (προσαρμογή ρυθμού εργασίας) και να παράγουν τα

δικά τους αυθεντικά έργα με βάση τις κατανοήσεις τους (διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος).

Ουσιαστικά οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης μέσωεπίλυσηςπροβλήματος (ProblemBasedLearning). «*Μέσω αυτού του μοντέλου προσεγγίζεται η γνώση και οι δεξιότητες, ως προϊόντα ατομικής γνωστικής συγκρότησης και εμπειρίας, αφού ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να βοηθά και να καθοδηγεί τους μαθητές στην αναζήτησή της. Προκαλεί ενδιαφέρον στους/στις μαθητές/τριες, γιατί οδηγούνται στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων αναζητώντας απάντηση σε ερωτήματα με το δικό τους ρυθμό και σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες, συνδυάζοντας γνώσεις από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.*» (Πεντέρη κ.α. 2022).

Καθόλη τη διάρκεια της δραστηριότητας ο ρόλος της εκπαιδευτικού είναι να παρατηρεί, να διευκολύνει, να εμψυχώνει τις ομάδες. από τα ίδια τα παιδιά και προσαρμόζει αναλόγως τις οδηγίες της δραστηριότητας.

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός κρατά σημειώσεις στο ημερολόγιο της, προκειμένου να τις αξιοποιήσει στο πλαίσιο του αναστοχασμού και ανατροφοδότησης των επόμενων δράσεων που θα σχεδιάσει καθώς και την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης.

Σημαντικό στοιχείο της διδασκαλίας αποτελεί η αξιολόγηση, τόσο η αρχική ώστε να ανιχνευθούν οι πρότερες γνώσεις και οι ανάγκες των μαθητών σε ετοιμότητα, ενδιαφέροντα και μαθησιακό προφίλ, όσο και η διαμορφωτική ώστε να παρεμβαίνουμε μετασχηματιστικά, αλλά και η τελική ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι.

4. Αξιολόγηση της διαδικασίας και των μαθητών

Οι αρχικοί στόχοι ικανοποιήθηκαν πλήρως. Οι μαθητές απέκτησαν ενσυναίσθηση και δεξιότητες αποδοχής του διαφορετικού, αποδοχή και ικανοποίηση από όλα αυτά που βίωσαν. Η διαδικασία ευχαρίστησε τους μαθητές και τους ενθάρρυνε να εκφράσουν τα συναισθήματά τους αλλά και να «μπουν» στα συναισθήματα του άλλου. Τα νήπια ανέπτυξαν και κατανόησαν λόγο και έκαναν τα ίδια παραγωγή χρησιμοποιώντας αιτιολογικές προτάσεις. Έτσι, οι γλωσσικοί στόχοι που επιδιώχθηκαν ολιστικά μέσα από άλλους στόχους (ψυχοκινητικούς, κοινωνικούς κλπ) διαμέσου των αρχών του αναδυόμενου γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο, επιτεύχθηκαν ολοκληρωτικά.

Βιβλιογραφία

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Πεδίο.

Γρίβα, Ε., & Στάμου Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό " εκπαιδευτικός κύκλος" , 2(1), 199-216.

Μητακίδου, Σ. (2005). Η Διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.

Νάσκου-Περράκη, Π. (2011). «Η μετανάστευση, η διαπολιτισμικότητα και οι διεθνείς οργανισμοί», στο Δ. Συρρή (επιμ.), *Συμβιώνοντας με τη Μετανάστευση*, Ιανός, Θεσσαλονίκη.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πανταζής, Β. (2015). Αντιρατσιστική Εκπαίδευση. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Χώρος για Δύο. Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη : Ζυγός.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Vanscotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A. and Landes, N. 2006. *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness and applications*. Colorado Springs: BSCS.

Bolitho, R., R. Carter, R. Hughes, R. Ivanič, H. Masuhara and B. Tomlinson. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal* 57(3): 251–259. https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/57/3/251/430457.

Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal* 55, no. 1: 21–9. https://doi.org/10.1093/elt/55.1.21.

Lü, C. (2020). Bilingualism and Biliteracy for All. Celebrating Our Linguistic Strengths. American Educator, 44(2), 22-47. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ1260204.

Thomlinson, C.A., Reconcilable differences? Standards-based teaching and Differentation, The Educational Leadership, 58 (1), 2000.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed abilities (2nd end). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Available at: http://www.teachersity.org/resources/instruction.pdf.

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? Theory Into Practice, 44(3), 262-269. Available at: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11.

Young, A. S. (2018). Language awareness, language diversity and migrant languages in the primary school. In P. Garrett & J. M. Cotts (Eds.), *The routledge handbook of language awareness* (pp. 23–39). Routledge.

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας (μτφ. Σ. Αργύρη, 2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, Jim (1999)*Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση : εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα : Gutenberg.

Τεχνητή νοημοσύνη και ενίσχυση της υπολογιστικής σκέψης των μαθητριών και των μαθητών, προοπτικές και προκλήσεις

Μισαηλίδου Χριστίνα

Επίκ. Καθηγήτρια στη Διδακτική των Μαθηματικών

Μπισμπίκη Βασιλίνα

Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ στον τομέα Μαθηματικών και Πληροφορικής

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά το ρόλο της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στην ενίσχυσητων δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης (ΥΣ) μεταξύ των μαθητών, εξετάζοντας τόσο τις ευκαιρίες όσο και τις προκλήσεις της ενσωμάτωσης της ΤΝ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η υπολογιστική σκέψη, ένα κρίσιμο σύνολο δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων και τη λογική σκέψη, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως απαραίτητη για την επιτυχία στην ψηφιακή εποχή. Τα εργαλεία που βασίζονται στην ΤΝ, όπως τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας και οι εξατομικευμένες πλατφόρμες μάθησης, προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΤ παρέχοντας προσαρμοστικές μαθησιακές εμπειρίες, ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο και ελκυστικές προσομοιώσεις που προωθούν την αλγοριθμική σκέψη. Η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί βιβλιογραφική ανασκόπηση και ανάλυση μελετών περίπτωσης για να διερευνήσει πώς οι τεχνολογίες ΤΝ χρησιμοποιούνται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για την προώθηση της ΚΤ και τη βελτίωση της συλλογιστικής, της λογικής και των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων των μαθητών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα εργαλεία που βασίζονται στην ΤΝ οδηγούν σε αυξημένη δέσμευση, βαθύτερη κατανόηση και βελτιωμένες υπολογιστικές δεξιότητες μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, παραμένουν προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένης της ανάγκης για κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ισότιμη πρόσβαση στην τεχνολογία και προσαρμογή του προγράμματος σπουδών. Το άρθρο καταλήγει τονίζοντας τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, των στρατηγικών επενδύσεων στην τεχνολογία και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, φορέων χάραξης πολιτικής και προγραμματιστών τεχνολογίας για να αξιοποιηθούν πλήρως τα οφέλη της ΤΝ στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή νοημοσύνη, υπολογιστική σκέψη, εξατομικευμένη μάθηση, επίλυση προβλημάτων

Abstract

This paper explores the role of Artificial Intelligence (AI) in enhancing computational thinking (CT) skills among students, examining both the opportunities and challenges of integrating AI into educational environments. Computational thinking, a crucial set of problem-solving and logical reasoning skills, is increasingly recognized as essential for success in the digital age. AI-based tools, such as intelligent tutoring systems and personalized learning platforms, offer significant potential for developing CT skills by providing adaptive learning experiences, real-time feedback, and engaging simulations that foster algorithmic thinking. This study employs a literature review and case study analysis to investigate how AI technologies are used in educational settings to promote CT and improve students' reasoning, logic, and problem-solving abilities. Findings suggest that AI-based tools lead to increased engagement, deeper understanding, and improved computational skills among students. However, challenges remain, including the need for teacher training, equitable access to technology, and curriculum adaptation. The article concludes by emphasizing the importance of professional development, strategic investments in technology, and collaboration between educators, policymakers, and technology developers to fully harness the benefits of AI in education.

Keywords: Artificial Intelligence, computational thinking, personalized learning, problem-solving

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαίδευση, η υπολογιστική σκέψη (ΥΣ) έχει γίνει ένα θεμελιώδες σύνολο δεξιοτήτων, απαραίτητο για την προετοιμασία των μαθητών να αντιμετωπίσουν σύνθετα προβλήματα σε διάφορους τομείς. Η Wing (2006) ορίζει την ΥΣ ως έναν τρόπο επίλυσης προβλημάτων, σχεδίασης συστημάτων και κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, βασισμένη σε έννοιες της επιστήμης υπολογιστών. Περιλαμβάνει βασικές δεξιότητες όπως ο λογικός συλλογισμός, η αλγοριθμική σκέψη, η αφαίρεση και η αποσύνθεση, οι οποίες εφαρμόζονται σε τομείς που κυμαίνονται από τα μαθηματικά μέχρι τις ανθρωπιστικές επιστήμες (Grover & Pea, 2013). Καθώς ο κόσμος γίνεται όλο και πιο ψηφιακός, η ικανότητα να διασπάς προβλήματα σε διαχειρίσιμα συστατικά, να σχεδιάζεις αλγορίθμους και να αξιολογείς κριτικά τις διαδικασίες είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία όχι μόνο στους τομείς STEM αλλά και για την επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου (Barr & Stephenson, 2011). Η ενσωμάτωση της ΥΣ στην εκπαίδευση ενισχύει όχι μόνο τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων αλλά και την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, καθιστώντας την έναν κρίσιμο εκπαιδευτικό στόχο (Yadav, Hong, &Stephenson, 2016).

2. Ρόλος της ΤΝ

Οι τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν σημαντικά την υπολογιστική σκέψη παρέχοντας εξατομικευμένα, προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Η ΤΝ μπορεί να μιμηθεί τις γνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην ΥΣ, όπως ο λογικός συλλογισμός και η αποσύνθεση προβλημάτων, προσφέροντας ταυτόχρονα ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο και δυναμικά σενάρια επίλυσης προβλημάτων (Baker & Smith, 2019). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα εργαλεία που βασίζονται στην ΤΝ, όπως τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας, μπορούν να βελτιώσουν την εμπλοκή των μαθητών και την κατανόηση των εννοιών της ΥΣ

προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στον ρυθμό και το στυλ μάθησης των μαθητών (Holstein, McLaren, & Aleven, 2019). Αυτά τα συστήματα προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με προβλήματα που απαιτούν αλγοριθμική σκέψη και να αναπτύξουν λύσεις με τρόπο που αντικατοπτρίζει πραγματικές υπολογιστικές προκλήσεις (Luckin, Holmes, Griffiths, &Forcier, 2016).

Επιπλέον, η ΤΝ διευκολύνει βιωματικές εμπειρίες με την ΥΣ μέσω προσομοιώσεων, παιχνιδιών επίλυσης προβλημάτων και ρομποτικής, όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες προγραμματισμού, να δημιουργήσουν αλγορίθμους και να εφαρμόσουν μαθηματικά μοντέλα σε πρακτικά σενάρια (Dede, 2017). Αυτή η διασταύρωση της ΤΝ και της ΥΣ επιτρέπει στους μαθητές όχι μόνο να ασχοληθούν σε βάθος με τις υπολογιστικές μεθόδους αλλά και να αναπτύξουν δεξιότητες ανώτερης τάξης, απαραίτητες για κριτική και δημιουργική επίλυση προβλημάτων στον 21ο αιώνα.

Σκοπός της Μελέτης

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να διερευνήσει πώς οι τεχνολογίες ΤΝ μπορούν να ενσωματωθούν στις εκπαιδευτικές πρακτικές για να ενισχύσουν τις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης των μαθητών. Συγκεκριμένα, θα αναλυθούν οι τρόποι με τους οποίους τα εργαλεία που βασίζονται στην ΤΝ διευκολύνουν την ανάπτυξη της ΥΣ μέσω εξατομικευμένων μαθησιακών περιβαλλόντων και προσαρμοστικών πλατφορμών επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, αυτή η έρευνα θα διερευνήσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή εργαλείων ΤΝ στην τάξη, όπως η ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ισότιμη πρόσβαση στην τεχνολογία. Αντιμετωπίζοντας αυτά τα ζητήματα, η μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στο αυξανόμενο σώμα βιβλιογραφίας σχετικά με τον ρόλο της ΤΝ στην εκπαίδευση και τις δυνατότητές της να μεταμορφώσει τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, ενδυναμώνοντας τελικά τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες ΥΣ.

3. Υπολογιστική Σκέψη και η Εκπαιδευτική της Αξία

Ορισμός

Η Υπολογιστική Σκέψη (ΥΣ) αναφέρεται σε ένα σύνολο διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων που βασίζονται σε θεμελιώδεις έννοιες της επιστήμης υπολογιστών. Η Wing (2006) περιγράφει την ΥΣ ως μια διαδικασία σκέψης που περιλαμβάνει τη διατύπωση προβλημάτων με τέτοιο τρόπο ώστε ένας υπολογιστής – ή ένας άνθρωπος με τη βοήθεια ενός υπολογιστή – να μπορεί να τα επιλύσει αποτελεσματικά. Τα τέσσερα βασικά στοιχεία της ΥΣ είναι η αφαίρεση, η αποσύνθεση, η αλγοριθμική σκέψη και η αξιολόγηση (Grover&Pea, 2013). Η αφαίρεση περιλαμβάνει τη μείωση της πολυπλοκότητας επικεντρώνοντας στα ουσιώδη χαρακτηριστικά ενός προβλήματος, επιτρέποντας στους μαθητές να γενικεύουν λύσεις σε διαφορετικά πλαίσια (Selby & Woollard, 2013). Η αποσύνθεση αναφέρεται στη διάσπαση ενός σύνθετου προβλήματος σε μικρότερα, πιο διαχειρίσιμα μέρη. Η αλγοριθμική σκέψη είναι η ικανότητα σχεδιασμού βήμα-βήμα λύσεων ή διαδικασιών, οι οποίες είναι κρίσιμες τόσο στον προγραμματισμό όσο και στην καθημερινή επίλυση προβλημάτων (Barr & Stephenson, 2011). Τέλος, η αξιολόγηση περιλαμβάνει τον έλεγχο και τη βελτίωση των λύσεων, διασφαλίζοντας ότι είναι αποτελεσματικές και αποδοτικές (Brennan & Resnick, 2012).

Σημασία στην Εκπαίδευση

Η ΥΣ αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως μια κρίσιμη δεξιότητα στην εκπαίδευση, καθώς προάγει τις ικανότητες λογικού συλλογισμού και επίλυσης προβλημάτων που εφαρμόζονται σε πολλούς τομείς. Με τη διδασκαλία της αποσύνθεσης προβλημάτων, της αφαίρεσης βασικών εννοιών και του σχεδιασμού αλγορίθμων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προετοιμάσουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν σύνθετες προκλήσεις σε διάφορους τομείς (Shute, Sun, &Asbell-Clarke, 2017). Για παράδειγμα, οι μαθητές που αναπτύσσουν την ΥΣ είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να αναπτύξουν **μαθηματική σκέψη**, καθώς και οι δύο τομείς απαιτούν κατανόηση μοτίβων, σχεδιασμό βήμα-βήμα διαδικασιών και εφαρμογή λογικής επαγωγής (Wing, 2008). Η ικανότητα να σκέφτονται υπολογιστικά βοηθά επίσης τους μαθητές να κατανοούν μεγάλα σύνολα δεδομένων, να αντιλαμβάνονται συστήματα και να λύνουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου που περιλαμβάνουν περίπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφόρων στοιχείων (Guzdial, 2008). Επιπλέον, καθώς η παγκόσμια αγορά εργασίας απαιτεί όλο και περισσότερο κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η ΥΣ καθίσταται απαραίτητη για την μελλοντική επιτυχία των μαθητών σε τομείς STEM και πέρα από αυτούς (Grover&Pea, 2018).

Ενσωμάτωση με την ΤΝ

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της υπολογιστικής σκέψης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα συστήματα ΤΝ μπορούν να προσομοιώσουν και να διευκολύνουν την ΥΣ δημιουργώντας προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα που μιμούνται τις γνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην αφαίρεση, την αποσύνθεση και την αλγοριθμική σκέψη. Για παράδειγμα, τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας χρησιμοποιούν την ΤΝ για να παρουσιάσουν στους μαθητές σύνθετα προβλήματα και να τους καθοδηγήσουν στη διαδικασία της διάσπασης και της επίλυσής τους, παρέχοντας ταυτόχρονα ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο (Holstein, McLaren, &Aleven, 2019). Αυτά τα συστήματα επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως ο προγραμματισμός και η ανάλυση δεδομένων, όπου εξασκούν το σχεδιασμό αλγορίθμων και την επανάληψη των λύσεων τους, ενσωματώνοντας έτσι τις αρχές της ΥΣ (Baker&Smith, 2019). Οι πλατφόρμες που βασίζονται στην ΤΝ προσφέρουν επίσης εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, προσαρμόζοντας τη δυσκολία των προβλημάτων στο επίπεδο κάθε μαθητή, γεγονός που ενισχύει την κατανόηση των εννοιών της ΥΣ (Luckinetal., 2016). Με τη χρήση εργαλείων ΤΝ που προάγουν την ενεργή επίλυση προβλημάτων, οι μαθητές αναπτύσσουν όχι μόνο δεξιότητες ΥΣ, αλλά και εμπλέκονται σε σενάρια του πραγματικού κόσμου που αντικατοπτρίζουν την πολυπλοκότητα και τη δυναμική φύση των σύγχρονων προκλήσεων (Dede, 2017).

4. Ο ρόλος της ΤΝ στην Ενίσχυση της Υπολογιστικής Σκέψης

Εξατομικευμένη Μάθηση

Τα εργαλεία εξατομικευμένης μάθησης που βασίζονται στην ΤΝ έχουν τη δυνατότητα να μεταμορφώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν την υπολογιστική σκέψη (ΥΣ) προσαρμόζοντας τις ανάγκες μάθησης του κάθε μαθητή. Αυτά τα εργαλεία αξιολογούν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες των μαθητών σε πραγματικό χρόνο, επιτρέποντας την εξατομίκευση του περιεχομένου και του ρυθμού ώστε να ταιριάζει στην πρόοδό τους (Luckinetal., 2016). Προσφέροντας εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, τα συστήματα ΤΝ μπορούν να καθοδηγούν

τους μαθητές μέσω διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων με τον δικό τους ρυθμό, διασφαλίζοντας ότι κανένας μαθητής δεν μένει πίσω λόγω κενών στην κατανόηση (Holmes, Bialik, &Fadel, 2019). Για παράδειγμα, τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας (ITS) παρέχουν προσαρμοστική ανατροφοδότηση και υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές προκλήσεις κάθε μαθητή, επιτρέποντάς τους να κατακτήσουν δεξιότητες ΥΣ όπως η αφαίρεση, η αποσύνθεση και η αλγοριθμική σκέψη (VanLehn, 2011). Έρευνες δείχνουν ότι τέτοιες εξατομικευμένες παρεμβάσεις ΤΝ βελτιώνουν την εμπλοκή και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, ενισχύοντας την κατανόηση και την διατήρηση των εννοιών της ΥΣ (Paneetal., 2014).

Επίλυση Προβλημάτων μέσω Προσομοιώσεων

Οι εφαρμογές ΤΝ μπορούν να δημιουργήσουν εξαιρετικά διαδραστικές προσομοιώσεις που προάγουν την επίλυση προβλημάτων, μια κρίσιμη συνιστώσα της υπολογιστικής σκέψης. Αυτές οι προσομοιώσεις εμπλέκουν τους μαθητές σε ρεαλιστικά, σύνθετα περιβάλλοντα, όπου απαιτείται να εφαρμόσουν τις αρχές της ΥΣ, όπως ο σχεδιασμός αλγορίθμων και η λογική συλλογιστική, για να επιλύσουν προβλήματα (Dede, 2017). Μέσω των σεναρίων που δημιουργούνται από την ΤΝ, οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν με διάφορες προσεγγίσεις στην επίλυση προβλημάτων και να λάβουν άμεση ανατροφοδότηση για τις αποφάσεις τους, γεγονός που τους βοηθά να βελτιώσουν την κατανόησή τους στις υπολογιστικές διαδικασίες (Luckin, Holmes, Griffiths, &Forcier, 2016). Τέτοια περιβάλλοντα ενθαρρύνουν τους μαθητές να επαναλαμβάνουν λύσεις, ενισχύοντας έτσι τις βασικές δεξιότητες ΥΣ, όπως η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των αλγορίθμων και η βελτιστοποίηση των προσεγγίσεων επίλυσης προβλημάτων (Papert, 1980). Για παράδειγμα, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και τα εργαλεία ΤΝ, όπως το Minecraft: EducationEdition, επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν τις έννοιες της υπολογιστικής σκέψης με τρόπο διασκεδαστικό αλλά δομημένο, κάτι που έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την ικανότητά τους να σκέφτονται αλγοριθμικά (Short, 2012).

Προγραμματισμός και Αλγοριθμική Μάθηση

Τα εργαλεία ΤΝ διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία του προγραμματισμού και στην ανάπτυξη της αλγοριθμικής σκέψης, τα οποία είναι κεντρικά στοιχεία της υπολογιστικής σκέψης. Αυτά τα εργαλεία εισάγουν τους μαθητές σε γλώσσες και περιβάλλοντα προγραμματισμού, καθοδηγώντας τους στη διαδικασία συγγραφής κώδικα, σχεδιασμού αλγορίθμων και εντοπισμού σφαλμάτων στα προγράμματα (Resnicketal., 2009).

Οι πλατφόρμες που βασίζονται στην ΤΝ, όπως το Scratch ή το Code.org, διδάσκουν στους μαθητές τα θεμελιώδη στοιχεία του προγραμματισμού, ενώ παρέχουν βήμα προς βήμα βοήθεια, βοηθώντας τους να κατανοήσουν πώς λειτουργούν οι αλγόριθμοι και πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου (Grover & Pea, 2018). Επιπλέον, τα συστήματα ΤΝ που αναλύουν τον κώδικα των μαθητών προσφέρουν στοχευμένη ανατροφοδότηση για τα λάθη, επιτρέποντας στους μαθητές να διορθώνουν τα λάθη τους και να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους στον προγραμματισμό μέσω επαναληπτικής μάθησης (Holsteinetal., 2019). Αυτά τα εργαλεία ενδυναμώνουν τους μαθητές να δημιουργούν τους δικούς τους αλγόριθμους, προάγοντας όχι μόνο την τεχνική επάρκεια αλλά και τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες επίλυσης

προβλημάτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατάκτηση της υπολογιστικής σκέψης.

5. Μεθοδολογία

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η ερευνητική μεθοδολογία ξεκινά με μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που εξετάζει τη σχέση μεταξύ τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) και υπολογιστικής σκέψης (ΥΣ). Αυτή η ανασκόπηση επικεντρώθηκε σε επιστημονικά άρθρα, βιβλία και αναφορές από αξιόπιστες πηγές, που χρονολογούνται από το 2010 μέχρι σήμερα, προκειμένου να παρασχεθεί μια στιβαρή θεωρητική βάση. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση στοχεύει να διερευνήσει πώς οι τεχνολογίες ΤΝ αξιοποιούνται για την ενίσχυση της ΥΣ σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενώ ταυτόχρονα εντοπίζει τις κύριες προκλήσεις που σχετίζονται με αυτήν την ενσωμάτωση. Σημαντικές μελέτες, όπως αυτές των Grover και Pea (2013), παρείχαν πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει την ΥΣ προσομοιώνοντας σενάρια επίλυσης προβλημάτων, παρέχοντας ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο και προσαρμόζοντας τις μαθησιακές εμπειρίες με βάση την απόδοση των μαθητών. Επιπλέον, η μελέτη του Luckinetal. (2016) διερεύνησε πώς τα συστήματα ΤΝ, όπως τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας (ITS) και οι προσαρμοστικές πλατφόρμες μάθησης, έχουν βελτιώσει την ικανότητα των μαθητών να ασχολούνται με σύνθετα καθήκοντα επίλυσης προβλημάτων, να αναπτύσσουν αλγοριθμική σκέψη και να οικοδομούν δεξιότητες προγραμματισμού. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση υπογράμμισε επίσης μελέτες που εξέτασαν πώς η ΤΝ προάγει την κριτική σκέψη και την βαθύτερη εμπλοκή με τις έννοιες της ΥΣ (Shute, Sun, &Asbell-Clarke, 2017· Holmes, Bialik, &Fadel, 2019). Μέσω της σύνθεσης των ευρημάτων από αυτές τις μελέτες, η ανασκόπηση δημιούργησε ένα θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών της εκπαίδευσης στην ΥΣ που βασίζεται στην ΤΝ.

Μελέτες Περίπτωσης

Για τη συμπλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η παρούσα μελέτη χρησιμοποίησε την προσέγγιση της ανάλυσης μελετών περίπτωσης, αναλύοντας πρακτικές εφαρμογές της ΤΝ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι μελέτες περίπτωσης επιλέχθηκαν από ιδρύματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τα εργαλεία ΤΝ έχουν ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών για την ενίσχυση της υπολογιστικής σκέψης. Οι μελέτες επιλέχθηκαν από διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων σχολείων που χρησιμοποιούν ευφυή συστήματα διδασκαλίας, προσομοιώσεις που βασίζονται στην ΤΝ και προγραμματιστικά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία των εννοιών της ΥΣ. Αυτές οι μελέτες περίπτωσης επιλέχθηκαν με βάση τη συνάφειά τους με την ερευνητική εστίαση και τη διαθεσιμότητα δεδομένων για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, όπως οι βελτιώσεις στις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και η εμπλοκή με τις αρχές της ΥΣ (Paneetal., 2014).

Για παράδειγμα, μια μελέτη περίπτωσης εξέτασε τη χρήση εξατομικευμένων πλατφορμών μάθησης που βασίζονται στην ΤΝ σε ένα σχολείο μέσης εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, όπου οι μαθητές έδειξαν σημαντικές βελτιώσεις στην ικανότητά τους να εφαρμόζουν αλγοριθμική σκέψη και να λύνουν σύνθετα προβλήματα μετά τη χρήση του συστήματος (Holsteinetal., 2019). Μια άλλη μελέτη περίπτωσης εξερεύνησε πώς τα προγράμματα ρομποτικής που βασίζονται στην ΤΝ σε ένα λύκειο ενίσχυσαν την

κατανόηση των μαθητών σε θέματα προγραμματισμού και λογικής, βοηθώντας τους να αναπτύξουν ισχυρές δεξιότητες ΥΣ μέσω βιωματικής μάθησης (Bers, Flannery, Kazakoff, &Sullivan, 2014). Μέσω της ανάλυσης αυτών των μελετών, αυτή η έρευνα κατέληξε σε πρακτικές γνώσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εργαλείων ΤΝ στην προώθηση των δεξιοτήτων ΥΣ, ενώ εντόπισε και κοινές προκλήσεις, όπως η ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ισότιμη πρόσβαση στην τεχνολογία (VanLehn, 2011).

6. Ευρήματα

Βελτίωση Δεξιοτήτων Υπολογιστικής Σκέψης

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στην ΤΝ έχουν δείξει σημαντική βελτίωση στις υπολογιστικές δεξιότητες των μαθητών, ιδιαίτερα στην ικανότητα λογικής, συλλογιστικής και επίλυσης προβλημάτων. Έρευνες υποδεικνύουν ότι οι μαθητές που ασχολούνται με εργαλεία ΤΝ που προσομοιώνουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου, παρουσιάζουν σημαντικές βελτιώσεις στην ικανότητά τους να εφαρμόζουν λογική συλλογιστική και αλγοριθμική σκέψη (Holmes, Bialik, &Fadel, 2019). Αυτά τα εργαλεία συχνά παρουσιάζουν στους μαθητές σύνθετες εργασίες που απαιτούν την εφαρμογή εννοιών υπολογιστικής σκέψης, όπως η αποσύνθεση, η αφαίρεση και ο σχεδιασμός αλγορίθμων. Για παράδειγμα, οι Luckinetal. (2016) διαπίστωσαν ότι τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας (ITS) βελτιώνουν την ικανότητα των μαθητών να επιλύουν προβλήματα, καθοδηγώντας τους μέσω διαδικασιών βήμα προς βήμα, προσφέροντας υποδείξεις και παρακινώντας τους να επανεξετάσουν τις προσεγγίσεις τους όταν συναντούν δυσκολίες. Αυτή η μορφή υποστήριξης της ΤΝ ενθαρρύνει την βαθύτερη γνωστική εμπλοκή, οδηγώντας σε βελτίωση των δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης. Οι Paneetal. (2014) τονίζουν επίσης ότι τα εργαλεία ΤΝ επιτρέπουν στους μαθητές να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα με πιο συστηματικούς και οργανωμένους τρόπους, γεγονός που ενισχύει τη λογική και την υπολογιστική συλλογιστική τους.

Αυξημένη Εμπλοκή

Η διαδραστική και εξατομικευμένη φύση των εργαλείων ΤΝ έχει επίσης δείξει ότι αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών και την αυτοπεποίθησή τους στη μάθηση. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, οι πλατφόρμες που βασίζονται στην ΤΝ προσφέρουν δυναμικές, εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες που προσαρμόζονται στις ανάγκες και τον ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή (Baker&Smith, 2019). Καθώς οι μαθητές λαμβάνουν ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο και προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους, γίνονται πιο ενεργά εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Holmesetal. (2019) σημειώνουν ότι τα εργαλεία ΤΝ, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα βασισμένα στο παιχνίδι, ενθαρρύνουν τη διαρκή εμπλοκή παρέχοντας άμεσες ανταμοιβές και προκλήσεις που προσαρμόζονται στο επίπεδο δεξιοτήτων του μαθητή. Αυτή η προσέγγιση βασισμένη στο παιχνίδι όχι μόνο καθιστά τη μάθηση των υπολογιστικών δεξιοτήτων πιο ευχάριστη αλλά επιπλέον αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών καθώς παρατηρούν απτά αποτελέσματα. Επιπλέον, οι πλατφόρμες ΤΝ επιτρέπουν στους μαθητές να πειραματίζονται ελεύθερα, ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων χωρίς τον φόβο της αποτυχίας, γεγονός που ενισχύει περαιτέρω την εμπλοκή και την προθυμία τους να μάθουν (Luckinetal., 2016).

Άμεση Ανατροφοδότηση και Προσαρμογή

Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι η ικανότητά της να προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση, η οποία βοηθά τους μαθητές να εντοπίζουν και να διορθώνουν λάθη σε πραγματικό χρόνο. Αυτή η πτυχή είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν γρήγορα πού μπορεί να έχουν κάνει λάθη στη λογική ή τη συλλογιστική τους και να προσαρμόζουν ανάλογα τις προσεγγίσεις τους (VanLehn, 2011). Τα προγράμματα που βασίζονται στην ΤΝ παρέχουν υποστηρικτικές δομές, όπως υποδείξεις και προτροπές, που βοηθούν τους μαθητές να αναστοχάζονται τα λάθη τους, γεγονός που προάγει την βαθύτερη κατανόηση των εννοιών της ΥΣ (Paneetal., 2014). Για παράδειγμα, οι Holsteinetal. (2019) αναφέρουν πώς τα συστήματα ΤΝ προσαρμόζονται σε πραγματικό χρόνο στις απαντήσεις κάθε μαθητή, προσφέροντας στοχευμένες παρεμβάσεις που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες παρερμηνείες ή κενά γνώσης. Αυτός ο μηχανισμός ανατροφοδότησης επιταχύνει τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας τους μαθητές να εδραιώσουν την κατανόησή τους στους αλγόριθμους, τον εντοπισμό σφαλμάτων και άλλες υπολογιστικές εργασίες πιο αποτελεσματικά από τις παραδοσιακές μεθόδους. Η επαναληπτική φύση της άμεσης ανατροφοδότησης διασφαλίζει ότι οι μαθητές παραμένουν εμπλεκόμενοι και παρακινημένοι, καθώς μπορούν να δουν την πρόοδο και τη βελτίωσή τους σε πραγματικό χρόνο (VanLehn, 2011).

7. Προκλήσεις Ενσωμάτωσης της ΤΝ στην Εκπαίδευση

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Μία από τις κύριες προκλήσεις για την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τα εργαλεία ΤΝ στην τάξη, κάτι που μπορεί να περιορίσει τα πιθανά οφέλη αυτών των τεχνολογιών (Holmes, Bialik, &Fadel, 2019). Για να χρησιμοποιηθούν συστήματα που βασίζονται στην ΤΝ, όπως τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας (ITS) ή οι προσαρμοστικές πλατφόρμες μάθησης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν πώς λειτουργούν αυτά τα εργαλεία, πώς να ερμηνεύουν τα δεδομένα που παρέχουν και πώς να τα ενσωματώνουν στην καθημερινή διδασκαλία. Μία αναφορά από τους Luckinetal. (2019) αναδεικνύει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανέτοιμοι να χρησιμοποιήσουν τις τεχνολογίες ΤΝ, εν μέρει λόγω ανεπαρκών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που επικεντρώνονται στη διδακτική χρήση της ΤΝ. Χωρίς κατάλληλη εκπαίδευση, τα εργαλεία ΤΝ ενδέχεται να μην χρησιμοποιηθούν στο μέγιστο δυναμικό τους, και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δυσκολεύονται να προσαρμόσουν τις διδακτικές στρατηγικές τους ώστε να ενσωματώσουν αποτελεσματικά αυτές τις νέες τεχνολογίες (Holsteinetal., 2019). Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, τα σχολεία και οι φορείς χάραξης πολιτικής πρέπει να επενδύσουν σε ολοκληρωμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που τονίζουν τα εκπαιδευτικά οφέλη της ΤΝ και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στη χρήση αυτών των εργαλείων (Baker&Smith, 2019).

Ισότιμη Πρόσβαση στην Τεχνολογία

Η διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στους πόρους της ΤΝ αποτελεί μια ακόμη σημαντική πρόκληση, ιδίως σε σχέση με το ψηφιακό χάσμα στην εκπαίδευση. Τα σχολεία με λιγότερους πόρους συχνά δυσκολεύονται να αποκτήσουν και να

συντηρήσουν την αναγκαία υποδομή για να υποστηρίξουν εργαλεία μάθησης που βασίζονται στην ΤΝ (Luckinetal., 2016). Αυτή η ανισότητα σημαίνει ότι οι μαθητές σε περιοχές με μικρότερη πρόσβαση σε πόρους, μπορεί να μην έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να επωφεληθούν από τις τεχνολογίες ΤΝ, ενισχύοντας τις υπάρχουσες ανισότητες στην εκπαίδευση.

Έρευνα από τους Paneetal. (2014) αναδεικνύει ότι, ενώ η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη μάθηση, η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από την αξιόπιστη πρόσβαση στην τεχνολογία, όπως το γρήγορο διαδίκτυο, οι συσκευές και η τεχνική υποστήριξη. Το ψηφιακό χάσμα είναι ιδιαίτερα έντονο σε περιοχές με χαμηλό εισόδημα και αγροτικές περιοχές, όπου τα σχολεία μπορεί να στερούνται οικονομικών πόρων για να επενδύσουν σε πλατφόρμες ΤΝ. Για την αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης απαιτείται σημαντική επένδυση στις εκπαιδευτικές τεχνολογικές υποδομές και πολιτικές που διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, έχουν ίση πρόσβαση στα εργαλεία ΤΝ (Holmesetal., 2019).

Προσαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος

Η προσαρμογή των υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων για την ενσωμάτωση εργαλείων ΤΝ είναι μια ακόμη μεγάλη πρόκληση για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Τα εργαλεία ΤΝ συχνά απαιτούν νέες διδακτικές προσεγγίσεις που διαφέρουν από τις παραδοσιακές παιδαγωγικές μεθόδους, και τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα μπορεί να μην ευθυγραμμίζονται καλά με τις δυνατότητες των συστημάτων ΤΝ (Baker&Smith, 2019). Για παράδειγμα, τα εργαλεία ΤΝ που προάγουν την εξατομικευμένη μάθηση ή τις προσομοιώσεις επίλυσης προβλημάτων μπορεί να συγκρούονται με τα τυποποιημένα αναλυτικά προγράμματα που δίνουν έμφαση στην απομνημόνευση ή τις αυστηρές δομές αξιολόγησης.

Οι Grover και Pea (2013) υποστηρίζουν ότι, για να αξιοποιηθεί πλήρως η ΤΝ στην εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να ενημερωθούν ώστε να επικεντρωθούν σε δεξιότητες όπως η υπολογιστική σκέψη, η αλγοριθμική συλλογιστική και η κριτική επίλυση προβλημάτων, οι οποίες δεν αποτελούν συχνά το επίκεντρο στα τρέχοντα εκπαιδευτικά πλαίσια. Ωστόσο, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα είναι αργά στην υιοθέτηση τέτοιων αλλαγών, εν μέρει λόγω της γραφειοκρατικής αδράνειας και των προκλήσεων για την ευθυγράμμιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που βασίζονται στην ΤΝ με τα εθνικά πρότυπα και τις απαιτήσεις δοκιμών (Holsteinetal., 2019). Η αποτελεσματική προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων θα απαιτήσει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, φορέων χάραξης πολιτικής και προγραμματιστών τεχνολογίας, ώστε να διασφαλιστεί ότι τα εργαλεία ΤΝ ενσωματώνονται με τρόπους που ενισχύουν, παρά διαταράσσουν, τη μαθησιακή διαδικασία.

8. Αντιμετώπιση των Προκλήσεων

Επαγγελματική Ανάπτυξη

Μία από τις πιο αποτελεσματικές λύσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της ενσωμάτωσης της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι τα στοχευμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξοπλιστούν με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα εργαλεία ΤΝ στην τάξη (Luckinetal., 2016). Τα

προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να επικεντρωθούν όχι μόνο στις τεχνικές πτυχές της ΤΝ, αλλά και στο πώς να ενσωματώσουν τα εργαλεία ΤΝ στις παιδαγωγικές πρακτικές με τρόπο που να ενισχύει την υπολογιστική σκέψη και άλλες κρίσιμες δεξιότητες (Holmes, Bialik, &Fadel, 2019). Για παράδειγμα, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να περιλαμβάνει εργαστήρια που προσφέρουν πρακτική εμπειρία με πλατφόρμες ΤΝ, καθώς και στρατηγικές για τη χρήση της ΤΝ για την εξατομικευμένη μάθηση, την προσφορά ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο και την υποστήριξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Paneetal., 2014). Για να διασφαλιστεί η ευρεία και αποτελεσματική υιοθέτηση, αυτά τα προγράμματα εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι συνεχόμενα και προσαρμοστικά, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να παραμένουν ενήμεροι για τις ταχέως εξελισσόμενες τεχνολογίες ΤΝ (Baker&Smith, 2019). Επιπλέον, η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιράζονται τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση της ΤΝ, μπορεί να προάγει μια κουλτούρα συνεργασίας και διαρκούς μάθησης.

Επένδυση στην Τεχνολογία

Η αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος απαιτεί σημαντική επένδυση στις τεχνολογικές υποδομές, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η ΤΝ είναι προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου. Τα σχολεία και οι σχολικές περιφέρειες πρέπει να επενδύσουν σε γρήγορο διαδίκτυο, κατάλληλο υλικό (όπως υπολογιστές ή tablets) και αξιόπιστο εκπαιδευτικό λογισμικό που βασίζεται στην ΤΝ (Holmesetal., 2019). Αυτή η επένδυση είναι κρίσιμη για την παροχή ισότιμης πρόσβασης στους πόρους της ΤΝ, ειδικά σε περιοχές με χαμηλούς πόρους ή αγροτικές περιοχές, όπου οι μαθητές μπορεί να μην έχουν τα απαραίτητα εργαλεία για να εμπλακούν πλήρως με τη μάθηση που βασίζεται στην ΤΝ (Paneetal., 2014). Οι κυβερνήσεις και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στη χρηματοδότηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, με έμφαση στην παροχή πλατφορμών ΤΝ σε όλους τους μαθητές. Επιπλέον, οι συνεργασίες με ιδιωτικές εταιρείες τεχνολογίας μπορούν να βοηθήσουν τα σχολεία να αποκτήσουν πρόσβαση σε προηγμένα εργαλεία ΤΝ με χαμηλότερο κόστος, ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζεται ότι αυτά τα εργαλεία είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των διαφορετικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Luckinetal., 2016). Στρατηγικές επενδύσεις στις τεχνολογικές υποδομές είναι απαραίτητες για τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές μέσω των εργαλείων ΤΝ.

Συνεργατικές Προσπάθειες

Η επιτυχής ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση απαιτεί συνεργασία μεταξύ ενός ευρέος φάσματος ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των φορέων χάραξης πολιτικής και των τεχνολογικών προγραμματιστών. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών και τις πρακτικές προκλήσεις της εφαρμογής εργαλείων ΤΝ στις τάξεις, ενώ οι φορείς χάραξης πολιτικής διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικών εκπαίδευσης που υποστηρίζουν την ενσωμάτωση της ΤΝ (Holsteinetal., 2019). Η συνεργασία μεταξύ αυτών των ομάδων είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη εργαλείων ΤΝ που είναι τόσο παιδαγωγικά ορθά όσο και ευθυγραμμισμένα με τα εκπαιδευτικά πρότυπα. Για παράδειγμα, οι φορείς χάραξης πολιτικής μπορούν να συνεργαστούν με τεχνολογικές εταιρείες για να καθορίσουν κατευθυντήριες γραμμές για την ηθική

χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση, διασφαλίζοντας την προστασία των δεδομένων και την ισότιμη πρόσβαση (Luckinetal., 2016). Παρομοίως, οι προγραμματιστές τεχνολογίας μπορούν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς για να σχεδιάσουν πλατφόρμες ΤΝ που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, όπως η βελτίωση της υπολογιστικής σκέψης ή η προώθηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Baker&Smith, 2019). Με την προώθηση συνεργασιών μεταξύ τομέων, η ΤΝ μπορεί να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση με τρόπους που είναι αποτελεσματικοί, βιώσιμοι και ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών.

9. Συμπεράσματα

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει σε βάθος την εκπαίδευση ενισχύοντας τις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης (ΥΣ) των μαθητών, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχία σε έναν ολοένα και πιο ψηφιακό κόσμο. Προσφέροντας εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, προωθώντας την επίλυση προβλημάτων μέσω προσομοιώσεων και υποστηρίζοντας την αλγοριθμική μάθηση, τα εργαλεία ΤΝ επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν κρίσιμες δεξιότητες συλλογισμού, λογικής και επίλυσης προβλημάτων (Holmes, Bialik, &Fadel, 2019). Αυτές οι τεχνολογίες παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες μάθησης, αυξάνοντας έτσι την εμπλοκή των μαθητών και ενισχύοντας την βαθύτερη κατανόηση των εννοιών της ΥΣ (VanLehn, 2011). Όπως φαίνεται σε διάφορες μελέτες, οι πλατφόρμες που βασίζονται στην ΤΝ έχουν αποδείξει την ικανότητά τους να βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στην υπολογιστική σκέψη, καθιστώντας την ΤΝ ένα πολύτιμο εργαλείο στον σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο (Paneetal., 2014).

Ωστόσο, τα πλήρη οφέλη της ΤΝ στην εκπαίδευση μπορούν να επιτευχθούν μόνο εάν αντιμετωπιστούν οι κύριες προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επαγγελματική ανάπτυξη για να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα εργαλεία ΤΝ στις τάξεις τους, διασφαλίζοντας ότι είναι σε θέση να αξιοποιήσουν την τεχνολογία για να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών (Luckinetal., 2016). Επιπλέον, το ψηφιακό χάσμα πρέπει να μειωθεί μέσω επενδύσεων στις τεχνολογικές υποδομές, διασφαλίζοντας ισότιμη πρόσβαση στους πόρους της ΤΝ για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου (Holmesetal., 2019). Τέλος, μια συντονισμένη προσπάθεια μεταξύ εκπαιδευτικών, φορέων χάραξης πολιτικής και προγραμματιστών τεχνολογίας είναι απαραίτητη για την ευθυγράμμιση των εργαλείων ΤΝ με τα εκπαιδευτικά πρότυπα και τη διασφάλιση της ηθικής και αποτελεσματικής χρήσης τους στην τάξη (Baker&Smith, 2019).

Για να αξιοποιηθεί πλήρως το δυναμικό της ΤΝ στην εκπαίδευση, όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς πρέπει να συνεργαστούν για να ξεπεράσουν αυτές τις προκλήσεις και να δημιουργήσουν ένα περιεκτικό, τεχνολογικά ενισχυμένο μαθησιακό περιβάλλον. Με τις κατάλληλες στρατηγικές, η ΤΝ μπορεί να διαδραματίσει έναν μεταμορφωτικό ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών για τις απαιτήσεις του 21ου αιώνα, ενδυναμώνοντάς τους με τις κρίσιμες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την υπολογιστική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων (Holsteinetal., 2019).

Βιβλιογραφία

Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta.

Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community? *ACM Inroads*, 2(1), 48-54.

Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145-157.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *Proceedings of the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 1-25). Vancouver, Canada.

Dede, C. (2017). The role of digital technologies in deeper learning. In *Assessing deeper learning* (pp. 97-114). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.

Guzdial, M. (2008). Education: Paving the way for computational thinking. *Communications of the ACM*, 51(8), 25-27.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.

Holstein, K., McLaren, B. M., &Aleven, V. (2019). The classroom as a dashboard: Co-designing wearable cognitive augmentation for K-12 teachers. In *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-12).

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., Hamilton, L. S., & Pane, J. D. (2014). *Continued progress: Promising evidence on personalized learning*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.

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

Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational thinking: The developingdefinition. *ITiCSE-WGR '13 Proceedings of the 2013 ITiCSE Working Group Reports* (pp. 9-24).

Short, D. (2012). Teaching scientific concepts using a virtual world—Minecraft. *Teaching Science*, 58(3), 55-58.

Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142-158.

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197-221.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*.

Yadav, A., Hong, H., & Stephenson, C. (2016). Computational thinking for all: Pedagogical approaches to embedding 21st-century problem-solving in K-12 classrooms. *TechTrends*, 60(6), 565-568.

Η ανακύκλωση ως καινοτόμο μέσο για τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο

Μανουηλίδου Ευμορφία

[1]Εκπαιδευτικός ΠΕ70, κοινωνική λειτουργός ΠΕ30

Καρακεχαγιόγλου Δημήτριος

[2]Εκπαιδευτικός ΠΕ70-Δ/ντής 2ου Δ.Σ. Περάμου

Παπαδοπούλου Ελένη

[3]Υπ.Διδακτόρισσα, Τμήμα Φυσικής, Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει τη συμβολή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα την ανακύκλωση στη διαμόρφωση θετικού κλίματος σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη στόχευση του προγράμματος ήταν η βελτίωση των σχέσεων των μαθητών μέσω των ομαδοσυνεργατικών δράσεων, η προώθηση της ενεργού συμμετοχής, η ανάληψη ευθύνης-πρωτοβουλίας σε διάφορες δράσεις είτε μεταξύ μαθητών της ίδιας τάξης είτε διαφορετικών τάξεων και η παροχή βοήθειας στους συμμαθητές, καθώς επίσης η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (4 cs, κριτική σκέψη, συνεργασία, επικοινωνία, δημιουργικότητα). Πυλώνες του προγράμματος αποτέλεσαν αφενός η μέριμνα για τη σχολική κοινότητα αφετέρου η ευαισθητοποίηση σε διαχρονικά, περιβαλλοντικά ζητήματα. Εφαρμόστηκαν μαθητοκεντρικές, διδακτικές μέθοδοι σύμφωνα με εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης, προκειμένου να συνδυαστεί η προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα. Η ομαδοσυνεργατική μορφή εργασίας εφαρμόστηκε για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας αλλά και της άμβλυνσης ή της επίλυσης των διαφορών. Χρησιμοποιήθηκε διδακτικό, υλικό έντυπο και ψηφιακό, ενώ η αποτίμηση ολοκληρώθηκε με

τη διανομή ερωτηματολογίου στους μαθητές. Διαπιστώθηκε ότι τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το τέλος της δράσης της ανακύκλωσης ότι μειώθηκαν οι αντιπαραθέσεις και οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και οι μαθητές απέκτησαν οικολογική συνείδηση.

Λέξεις-κλειδιά: ανακύκλωση, σχολικό κλίμα, ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Abstract

This paper describes the contribution of an educational program on recycling to the creation of a positive climate at school level. The particular aim of the program was to improve students' relationships through group collaborative actions, to promote active participation, to take responsibility-initiative in various actions either between students of the same class or different classes and to provide assistance to classmates, as well as to cultivate their skills21st century (4 CS, critical thinking, collaboration, communication, creativity). The pillars of the program were, on the one hand, care for the school community and, on the other, awareness ontimeless, environmental issues. Student-centered, didactic methods were applied according to constructivist theories of learning, in order to combine pre-existing knowledge with the new and exploratory method, with guided investigation, so that students discover the ways and types of recycling The collaborative form of work was applied to cultivate skills of cooperation, communication and mitigation or resolution of disputes. Didactic, printed and digital materials were used, while the assessment was completed with the distribution of a questionnaire to the students. It was found that both during and after the recycling action that confrontations and conflicts between students were reduced and students acquired ecological consciousness.

Keywords: recycling, school climate, collaborative method.

1. Εισαγωγή

Το περιβάλλον, όπως γνωρίζουμε δεν γεννά μόνο του απορρίμματα. Στο πέρασμα των αιώνων, μέσα από πορίσματα ερευνών, διαπιστώθηκε ότι ο άνθρωπος ανακύκλωνε από την αρχαιότητα. Όταν έπρεπε να αναδομήσει τα παλιά του εργαλεία με νέα, δίνοντας τους καινούρια μορφή μέσω της φωτιάς. Στοιχεία δείχνουν ότι εφαρμοζόταν ένα σύστημα επεξεργασίας ρινισμάτων στην Ευρώπη, ενώ στην Κίνα 4000 χρόνια πριν γινόταν η κομποστοποίηση. Στη Μινωική Κρήτη, λειτουργούσε ένα σύστημα ταφής των σκουπιδιών σε ενάμιση μέτρο βάθος από την επιφάνεια, γεγονός που μας παραπέμπει στην υγειονομική ταφή των σκουπιδιών και στις χωματερές των ημερών μας. Αργότερα, κατά τους βυζαντινούς χρόνους, η μετασκευή, η επανάχρηση και η ανακύκλωση δομικών, λειτουργικών και άλλων αντικειμένων αποσκοπούσε στην εξοικονόμηση πόρων. Γλυπτά ή έδρανα από το ρωμαϊκό στάδιο εντοιχίστηκαν στα τείχη της πόλης και σε πύργους. Κιονόκρανα από παλαιοχριστιανικά μνημεία ενσωματώθηκαν σε μεταγενέστερους ναούς. Λίγο πριν το μεσαίωνα εμφανίστηκαν οι ρακοσυλλέκτες. Στις μεσαιωνικές πόλεις τα προβλήματα συλλογής απορριμμάτων οδήγησαν σε εξάπλωση των επιδημιών. Οι ανακυκλωτές χαρτιού τροφοδοτούσαν τη βιομηχανία χαρτιού με πρώτες ύλες. Το 1588 η Βασίλισσα Ελισάβετ χορηγεί προνόμια, σε όσους ανακυκλώνουν παλιά υφάσματα για την παραγωγή χαρτιού, κάτι σαν ανταποδοτική ανακύκλωση. Το 1890 ιδρύεται η βρετανική εταιρεία χαρτιού με στόχο την παραγωγή χαρτιού και χαρτονιού. Τα υπολείμματα χαρτιού λαμβάνονται από φιλανθρωπικές οργανώσεις ή ρακοσυλλέκτες.

Έναν αιώνα αργότερα, το 1993, η Καλιφόρνια γιορτάζει την « 1η ημέρα Διατήρησης της Γης», ενώ το 1998 η κατανάλωση χαρτιού στην Ελλάδα έχει ξεπεράσει τους 800.000 τόνους. Αν και από το 1960, εφαρμόζεται στην Ελλάδα η ανακύκλωση χαρτιού, ωστόσο μόλις το 2004 ξεκινάει δυναμικά στην Ελλάδα, από τα ελληνικά νοικοκυριά, με γοργούς ρυθμούς, γεννώντας ελπίδες, αλλά στη συνέχεια, λόγω και της οικονομικής κρίσης του 2010, βάλτωσε και άρχισε να οπισθοχωρεί. (https://draseisanakyklosis.blogspot.com/2014/04/blog-post_4552.html).

Σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρεία Ανακύκλωσης, το 2018, η Ελλάδα πληρεί τους ευρωπαϊκούς στόχους στην ανακύκλωση και στην ανάκτηση των αποβλήτων συσκευασίας, με εξαίρεση τις γυάλινες συσκευασίες. Και αναφερόμαστε στα κατεξοχήν ανακυκλώσιμα υλικά(γυαλί, πλαστικό,, χαρτί, μέταλλα), για τα οποία έχουμε κάδους σε πολλές γειτονιές και σχολεία. Άρα η ανακύκλωση αποτελεί μία διαδικασία που καλό είναι να ξεκινά από τα σχολεία, για να τοποθετεί τα θεμέλια, για τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες. (https://www.herrco.gr/)

Εντοπίζονται παραδείγματα με την ανακύκλωση των μαθητών και κατά πόσο ποιες διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να τη βελτιώσουν. Συνήθως αυτό πετυχαίνεται με δραστηριότητες που σχετίζονται με κατασκευές και με την τέχνη (Michaelides, 2005). Γενικά, η πλειοψηφία των μαθητών έχει μάθει να ανακυκλώνει μπαταρίες, ενώ υποστηρίζουν σθεναρά ότι η ανακύκλωση συντελεί στην προστασία του περιβάλλοντος. Έχουν ακόμη αποδεχτεί ότι η ανακύκλωση χαρτιού και η επαναχρησιμοποίησή του ανήκει στις καλές πρακτικές και έχουν αναπτύξει θετικές συμπεριφορές προς αυτήν. Τα παραπάνω έδειξε έρευνα σε δημοτικά σχολεία του νομού Έβρου της Θράκης των Lefkeli et al. (2018).

Σε έρευνα των Spiropoulou et al. (2007), σε δασκάλους διάφορων δημοτικών σχολείων της χώρας μας το 82% δήλωνε ότι ανακυκλώνει χαρτί, το 31% ανακυκλώνει κουτάκια αλουμινίου και το 27% ανακυκλώνει μπαταρίες και πλαστικό, ενώ μόλις το 5% δεν ανακυκλώνει καθόλου, δίνοντας έτσι το καλό παράδειγμα στους μαθητές. Γενικά, η έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι ιδιαίτερα πονημένη, γεγονός που δυσχεραίνει τη βιβλιογραφική αναζήτηση της έρευνας αναφορικά με την ανακύκλωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στο δημοτικό.

Θεωρώντας, ότι η ανακύκλωση στο σχολείο αποτελεί έναν δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και μία καινοτόμο μέθοδο για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ τους, επιχειρήθηκε η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στα πλαίσια του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», διάρκειας 8 εβδομάδων, του οποίου ο σχεδιασμός και η εφαρμογή συνιστά το περιεχόμενο εστίασης της παρούσας μελέτης.

2. Βασικά στοιχεία του εκπαιδευτικού προγράμματος

Τίτλος: «Η ανακύκλωση ως καινοτόμο μέσο για τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο»

Δημιουργοί: Μανουηλίδου Ε. Ευμορφία, Καρακεχαγιόγλου Δημήτριος, Παπαδοπούλου Α. Ελένη.

Ειδικότητα: ΠΕ70

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Φυσική, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Τ.Π.Ε, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γλώσσα.

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Δημοτικό

Τάξη: Όλες οι τάξεις

Εκτιμώμενη διάρκεια: Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2023 και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του ιδίου έτους.

2.1. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός του σεναρίου: Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν αφενός η οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δράσεις, η δημιουργία ευχάριστου θετικού κλίματος και αφετέρου η ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικού αισθήματος , ώστε να συμβάλλουν ως αυριανοί πολίτες στην αειφορία των φυσικών πόρων.

2.2. Μαθησιακοί στόχοι

Σε επίπεδο γνώσεων επιδιώχθηκε οι μαθητές/τριες:

Να αναγνωρίσουν αντικείμενα μιας χρήσης τον όγκο απορριμμάτων που δημιουργείται και την σπατάλη φυσικών πόρων.

Να μάθουν οι μαθητές ποια υλικά μπορούν να ανακυκλωθούν.

Να ενημερωθούν για τον θετικό αντίκτυπο και τα οφέλη της ανακύκλωσης στο περιβάλλον.

Να διαμορφώσουν περιβαλλοντική συνείδηση και να αναγνωρίσουν τη σημασία της σωστής ανακύκλωσης.

Να αναγνωρίσουν τα σήματα φιλικά προς την ανακύκλωση.

Να μάθουν για την αξία των επαναφορτιζόμενων μπαταριών αλλά και για την χρήση λαμπτήρων χαμηλής ενεργειακής κατανάλωσης.

2.2.1. Σε επίπεδο στάσεων:

Επιδιώχθηκε οι μαθητές να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην ανακύκλωση με τη συχνή συμμετοχή τους σε περιβαλλοντικές δράσεις και προγράμματα σχετικά με την ανακύκλωση:

Με την τακτική και καθημερινή ανακύκλωση στο σχολείο.

Με τη συμμετοχή τους σε διαγωνισμούς, σε προγράμματα βελτίωσης και εκδηλώσεις για την ανακύκλωση.

Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες όπως κουκλοθέατρο, παρουσιάσεις, εκπαιδευτικά παιχνίδια.

Με την ενθάρρυνση να συμμετέχουν σε πρακτικές δραστηριότητες όπως την ταξινόμηση και τον διαχωρισμό των ανακυκλώσιμων υλικών.

Με την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τη διαχείριση απορριμμάτων εντός του σχολείου αλλά και στο σπίτι ή την κοινότητα.

Να επιχειρηματολογούν αναφέροντας τα υπέρ και τα κατά της χρήσης της ανακύκλωσης.

2.2.2. Σε επίπεδο δεξιοτήτων επιδιώχθηκε η καλλιέργεια:

Δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα 4cs (κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα).

Δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης του 21ου αιώνα: (4cs σε ψηφιακό περιβάλλον) (ψηφιακή επικοινωνία, ψηφιακή συνεργασία, ψηφιακή δημιουργικότητα, ψηφιακή κριτική σκέψη) Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας.

2.2.3. Δεξιοτήτων ζωής:

Δεξιότητες επιχειρηματικότητας (πρωτοβουλία, οργανωτική ικανότητα, προγραμματισμός, παραγωγικότητα, αποτελεσματικότητα).

2.2.4. Δεξιοτήτων της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης:

Δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων (πληροφορικός γραμματισμός, ψηφιακός γραμματισμός, τεχνολογικός γραμματισμός, γραμματισμός στα μέσα, ασφάλεια στο διαδίκτυο).

2.2.5. Δεξιοτήτων του νου:

Ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμός**,** Πλάγια σκέψη (δημιουργική, παραγωγική, ολιστική σκέψη)**,** Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές.

3.Διδακτική μεθοδολογία

Στο παρόν διδακτικό πρόγραμμα αξιοποιήθηκαν οι ώρες του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων για την πραγμάτωσή του. Υλοποιήθηκε σε διάστημα δύο μηνών και είχε διάρκεια οχτώ(8) εβδομάδες.

Στηρίχτηκε σε θεωρίες μάθησης και ειδικότερα στον εποικοδομητισμό, ο οποίος δίνει μεγάλη έμφαση στην ενεργοποίηση των μαθητών και στην επίλυση προβλημάτων διερευνητικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με τη θεωρία του, δεν θεωρείται ότι ο δάσκαλος «μεταφέρει τη γνώση» στους μαθητές του (με τους αντίστοιχους ενεργητικούς και παθητικούς ρόλους), αλλά το σύνολο των ατόμων σε μια τάξη εισέρχονται σε αυτή με τις δικές τους μεθόδους και αντιλήψεις και αλληλεπιδρούν. Οι μαθητές θεωρούνται, πλέον, τελικοί υπεύθυνοι της δικής τους μάθησης και σύμφωνα με αυτό, αξιολογούν τις νέες πληροφορίες και τις εντάσσουν στο ήδη υπάρχον νοητικό τους σχήμα (Σολομωνίδου, 1999). να γραφτεί στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία στο τέλος της εργασίας Επιπρόσθετα, άπτεται και στην ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί μια μέθοδο, η οποία εμφανίστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα, στα πλαίσια του Νέου σχολείου-Νέας αγωγής. Στόχος της ήταν η κοινωνικοποίηση του μαθητή, η εμπέδωση της λειτουργίας σε ομάδες, και η

δημιουργία περιβάλλοντος επεξεργασίας της πληροφορίας, με απώτερο στόχο τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2000). Η διαδικασία αυτή μπορεί να προκαλέσει σημαντικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Λειτουργώντας με ένα συνδυασμό συνεργασίας και αντιπαραθέσεων, ο μαθητής αναπτύσσεται ταυτόχρονα σε μαθητικό, αλλά και σε κοινωνικό πλαίσιο. Η διαδικασία αυτή τονίζεται ότι θα πρέπει να λειτουργεί συμπληρωματικά με τις υπάρχουσες, παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. (Καρανάσου, 2012).να γραφτεί στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία στο τέλος της εργασίας Επίσης εφαρμόστηκε το διδακτικό μοντέλο των πέντε Ε (https://archeia.moec.gov.cy/sm/560/1_Synantisi_Max_2010_2011_Yliko_Montelo_5E.pdf).

4. Αναλυτικά τα βήματα ανάπτυξης του διδακτικού σεναρίου

Μήνας Οκτώβριος

1ο δίωρο: Αφόρμηση στην τάξη με την προβολή Powerpoint σχετικό με την ανακύκλωση. Τα παιδιά επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και απάντησαν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Στη συνέχεια σχημάτισαν μια σπειροειδής γραμμή. Οι γράφοντες έδωσαν στον πρώτο μαθητή ένα πλαστικό μπουκάλι και με τη σειρά το προωθούσε ο ένας στον άλλο. Φτάνοντας στον τελευταίο μαθητή δεν υπήρχε άτομο να το παραλάβει με αποτέλεσμα το απόρριμμα να τοποθετηθεί στο πάτωμα. Συνέχισαν στο ίδιο μοτίβο και σε δέκα λεπτά είχε δημιουργηθεί ένα μικρό ύψωμα από μπουκάλια στο πίσω μέρος της τάξης, επειδή δεν υπήρχε κάποιος να το παραλάβει.

Με τον τρόπο αυτό έγινε λόγος για τη γραμμική ανακύκλωση, η οποία δεν συνίσταται γιατί δεν επιφέρει τίποτα θετικό. Έπειτα, τα παιδιά σχημάτισαν έναν κύκλο και έδιναν το ένα το απόρριμμα στο άλλο, με αποτέλεσμα να μην καταλήγει τίποτα στο πάτωμα και έτσι να μη δημιουργούνται σκουπίδια. Ορμώμενοι από αυτό το πείραμα μιλήσαμε για την κυκλική ανακύκλωση και την κυκλική οικονομία καθώς και τα οφέλη που αποφέρει. Ολοκληρώθηκε το πρώτο δίωρο με την ιδεοθύελλα και οι μαθητές είπαν πολλές λέξεις που γνώριζαν αναφορικά με την ανακύκλωση αλλά και που έμαθαν.

2ο δίωρο: Οι μαθητές μπήκαν σε σειρά και εξερεύνησαν τους κάδους του σχολείου. Κατέγραψαν τα υλικά που ανακυκλώνονται και αντάλλαξαν απόψεις για τα πλεονεκτήματα της ανακύκλωσης. Σύγκριναν επίσης, και την οικιακή ανακύκλωση και αναλογίστηκαν αν και κατά πόσο σωστά την υλοποιούν. Ακολούθησε ανοιχτός διάλογος και έγραψαν ένα πρόγραμμα παρακολούθησης της ανακύκλωσης στην τάξη για να δουν κατά πόσο ανακυκλώνουν σωστά. Στις μικρές τάξεις χρησιμοποιήθηκαν εικόνες ενσωματωμένες στο κείμενο, δεδομένου ότι οι μαθητές δεν έχουν αποκτήσει ακόμη αναγνωστικές δεξιότητες εξ ολοκλήρου και προκειμένου να μη παρακωλυθεί η λειτουργικότητα αλλά και την έκβαση του προγράμματος. Οι τάξεις εκτός από τους κάδους γενικής χρήσης εφοδιάστηκαν και με μία καφέ κούτα όπου θα ανακυκλώνονταν το χαρτί Α4 ή κάποια υπολείμματα χαρτιού.

3ο δίωρο: Τα παιδιά της τάξης χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες από τέσσερα άτομα και μία ομάδα τριών μαζί με τη συμμετοχή του δασκάλου εφόσον και αυτός αποτελεί μέλος της ομάδας. Μετά, κάθε ομάδα ανέλαβε και μία εργασία την οποία και παρουσίασε τη δεύτερη διδακτική ώρα. Έτσι είχαμε την πρώτη ομάδα που ζωγράφισε κάδους ανακύκλωσης με σκοπό να

τους ζωγραφίσει στην εφαρμογή tinkercad και αν υπήρχε η δυνατότητα να εκτυπωθούν σε 3d εκτύπωση.

Η δεύτερη ομάδα έγραψε ερωτήσεις για την ανακύκλωση σε μορφή κουίζ και σωστό λάθος, ώστε να δημιουργηθούν με την εφαρμογή kahoot ερωτήσεις κατανόησης. Η τρίτη ομάδα έγραψε χαρακτηρισμούς εικόνων για την ανακύκλωση ώστε να δημιουργήσει εικόνες Η τέταρτη ομάδα επέλεξε το κείμενο «Χρησιμοποίησέ το ξανά… και ξανά… και ξανά…» από την τέταρτη ενότητα του Α΄τεύχους της γλώσσας της Δ΄ τάξης και αφού το έγραψαν στον υπολογιστή το μετέφρασαν με την εφαρμογή Googletranslate. Ως αποτέλεσμα, συντέθηκε βίντεο με την εφαρμογή lumen 5 της AI.

Τέλος, η πέμπτη ομάδα έφτιαξε ένα τρισδιάστατο παραμύθι για ηλεκτρικές συσκευές. Όλες οι παραπάνω δράσεις έγιναν τη δεύτερη διδακτική ώρα στην αίθουσα ΤΠΕ με την ολόπλευρη συμμετοχή των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί, ότι παρεμφερείς δράσεις υλοποιήθηκαν με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών στις τάξεις και είχαν ανάλογο περιεχόμενο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι ακόμη και οι μαθητές των μικρότερων τάξεων ανταποκρίθηκαν με σχετική ευκολία στις ψηφιακές δημιουργίες.

4ο δίωρο: Οι μαθητές έφτιαξαν διάφορες κατασκευές από ανακυκλώσιμα υλικά. Από καπάκια έφτιαξαν ένα πορτρέτο για την ανακύκλωση και το σήμα της. Από κουτάκια αλουμινίου ένα ρομπότ. Επιπρόσθετα, έφτιαξαν και ένα σταυρόλεξο το οποίο σχημάτισαν στον πίνακα της τάξης. Οι μαθητές στις ομάδες τους ήρθαν σε επαφή με την εκπαιδευτική εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας ARtutor 4, χρησιμοποιώντας συμβατό κινητό τηλέφωνο με εγκατεστημένη την πρόσφατη έκδοση. Αφού άνοιξαν την εφαρμογή Artutor4 στο κινητό, σάρωσαν τον κώδικα QR, που είχει εκτυπωμένο ο εκπαιδευτικός και στη συνέχεια μετέβησαν στο σχολικό βιβλίο σαρώνοντας τις εικόνες, τις οποίες είχε υποδείξει ο εκπαιδευτικός για να διαπιστώσουν πως είναι σήμερα οι εν λόγω εικόνες. Οδηγίες για τη δημιουργία των επαυξήσεων μπορεί να αντλήσει ο εκπαιδευτικός από τον επίσημο ιστότοπο του AETMALab (https://artutor.ihu.gr/index_el/). Διατίθεται ακόμα οδηγός αναρτημένος σε ιστολόγιο της eme(_https://bit.ly/3SKGsjB).

Μήνας Νοέμβριος

5ο δίωρο: Διαβάστηκε παραμύθι, τα παιδιά άκουσαν τραγούδια για την ανακύκλωση, προβλήθηκαν μέσω του προτζέκτορα οι φορείς που ασχολούνται με την ανακύκλωση ενώ τονίστηκαν και οι πόροι χρήσης.

6ο δίωρο: Χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογής ARCgis για τη δημιουργία διαδραστικού χάρτη αποτύπωσης περιοχών στην Ελλάδα ή και το εξωτερικό που κάνουν ανακύκλωση.

5. Αξιολόγηση του προγράμματος

Η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν διαμορφωτική-συνεχής και έγινε με ρουμπρίκες αξιολόγησης, φύλλα εργασίας και ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Περιελάμβανε τρεις φάσεις: Την αυτοαξιολόγηση, την αξιολόγηση ομάδας και την ετεροαξιολόγηση από τους μαθητές μεταξύ τους.

Η διάχυση των αποτελεσμάτων έγινε στη γιορτή της ανακύκλωσης στις 18 Μαρτίου, στην ιστοσελίδα του σχολείου, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στο συνέδριο σήμερα.

Συμπερασματικά, μέσα από τις ποικιλόμορφες δράσεις της ανακύκλωσης κατά τη διάρκεια αξιολόγησης του προγράμματος όσο και μετά το πέρας οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών ομαλοποιήθηκαν, οι συγκρούσεις περιορίστηκαν στο έπακρο και ένα κλίμα δημοκρατικό και ευχάριστο δημιουργήθηκε. Αυτός άλλωστε ήταν και ο βασικός σκοπός της διδακτικής μας παρέμβασης μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος της ανακύκλωσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γενική Γραμματεία Νομικών και Κοινοβουλευτικών Θεμάτων/ Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης ανακτήθηκε από https://gslegal.gov.gr/page_id στις 9/5/2024.

Καρανάσιου, Μ. Ι. (2012). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο νέο δημοτικό σχολείο* (Bachelor'sthesis).

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατικήδιδασκαλία:«Γιατί»,«Πώς»,«Πότε» και «για Ποιους». *Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο:«Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*, 8-9.

Νόμος 1892/1990 Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και τις άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚΑ- 101/31-7-1990).

Πρόγραμμα Σπουδών Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη του Νηπιαγωγείου, των Α΄- ΣΤ΄ τάξεων Δημοτικού και των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 6.6.2022).

Σολομωνίδου, Χ. (1999). Οικοδόμηση εννοιών σχετικών με τα κλάσματα από παιδιά Δημοτικού με τη βοήθεια του λογισμικού ΚΟΜΜΑΤΙΑ ΚΑΙ ΟΛΟΚΛΗΡΑ. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 311-322.

Ξενόγλωσση

Lefkeli, S.,Manolas, E., Ioannou, K., &Tsiantopoulos, G. (2018). Social Culture. Impact of Energy Saving: Studying the Behaviour of Elementary School Students in Greece. Sustainability.737, 10. https://doi.org/10.3390 su10030737.

Michaelides, E. (2006). *Particles, bubbles & drops: their motion, heat and mass transfer*. World Scientific.

Nastoulas, I., Marini, K., &Skanavis, C. (2017) Middle School Students Enviromental Literacy Assessment in Thessaloniki, Greece . Innovation ARABIA Health and Enviroment, Dubai UAE. 198-209. Ανακτήθηκεαπόhttps://researchgate.net/publication317358717.

Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S., & Bouras, S. (2007). Primary teachers' literacy and attitudes on education for sustainable development. *JournalofScienceEducationandTechnology*, *16*(5), 443-450.

Δικτυογραφία

Ιστορική διαδρομή της ανακύκλωσης ανακτήθηκε στις 28/06/2024 από (https://draseisanakyklosis.blogspot.com/2014/04/blog-post_4552.html).

Ελληνικός Οργανισμός Ανκύκλωσης ανακτήθηκε στις 2/06/2024 από (https://www.herrco.gr/).

Το διδακτικό μοντέλο των 5 Ε ανακτήθηκε στις 28/06/2024 από (https://archeia.moec.gov.cy/sm/560/1_Synantisi_Max_2010_2011_Yliko_Montelo_5E.pdf.

Παράρτημα

Κουίζ ερωτήσεων μέσω kahoot

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLZzBRajzN8Y4w831q0pPr6J0YIBCk7AsmnZeKjvQVI26j_g/viewform?usp=sf_link.

Βιντεοπροβολή για την ανακύκλωση και την αειφορία

http://www.youtube.com/watch?v=qWH1Mg8gdic&list=PL25AC970529B9049A.

Σχεδίαση πάρκου με κάδους ανακύκλωσης με την εφαρμογή Tinkercad: https://www.tinkercad.com/things/d0nUHt2siJX-magnificent-hillar/edit.

Τραγούδι για την ανακύκλωση:https://www.youtube.com/watch?v=_aMVpHaUx7c.

Εφαρμογή lumen5 της τεχνητής νοημοσύνης: https://lumen5.com/user/manmorf/-bz2wd/.

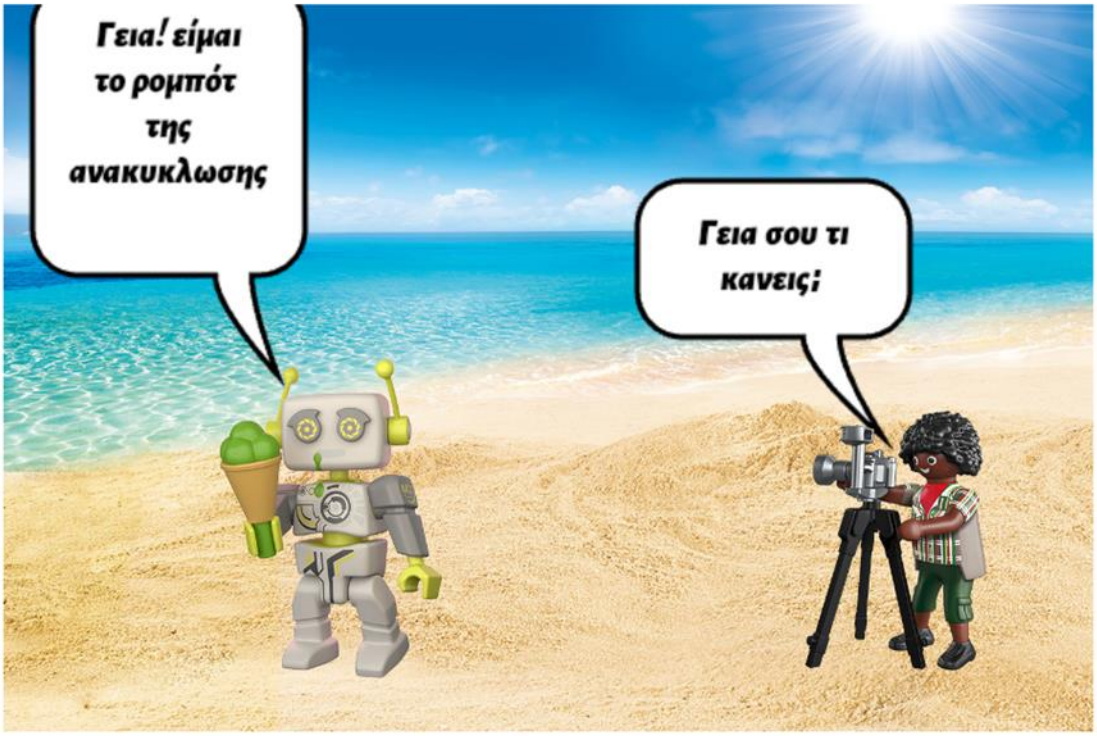
Τρισδιάστατο παραμύθι για την ανακύκλωση ηλεκτρικών συσκευών: http://www.deneinaiparamithi.gr/.

Comic για την ανακύκλωση:

Ανακύκλωση



Ανακύκλωση



Η επίδραση της πανδημίας Covid-19 και της απομακρυσμένης διαδικτυακής διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης στην κοινωνική και ψυχική υγεία μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ιωαννίδη Ευθυμία

Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Μπαμπάλης Θωμάς

Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Κουτρομάνος Γεώργιος

Αν. Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Περίληψη

Το παγκόσμιο φαινόμενο της πανδημίας Covid-19 προκάλεσε τεράστιες αλλαγές στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, κυρίως στα παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα παιδιά ένιωσαν πιο έντονα αυτές τις αλλαγές, αφού επηρεάστηκε ο τρόπος ζωής τους, η εκπαίδευσή τους και η κοινωνική τους ζωή. Οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι ειδικοί (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) κλήθηκαν ταχύτατα να αντιμετωπίσουν την αλλαγή αυτή, ώστε να μην υπάρξουν έντονες αρνητικές συνέπειες (κοινωνικές, ψυχολογικές, εκπαιδευτικές-ακαδημαϊκές). Μια προσωρινή λύση αποτέλεσε ο συνδυασμός της σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Μέσα από τις διάφορες μελέτες, αλλά και της συγκεκριμένης έρευνας, που πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο, αναδείχθηκε η σημαντικότητα της κοινωνικοποίησης και της ψυχολογίας, και διαφάνηκε η αυξημένη χρήση των ψηφιακών μέσων στις νεαρές ηλικίες. Η έρευνα αυτή, λοιπόν, εμπίπτει στον δεύτερο θεματικό άξονα, τη Διδασκαλία και συγκεκριμένα την «Εξ αποστάσεως Διδασκαλία και Εκπαίδευση: Πρακτικές, Αξιοποίηση και αξιολόγηση των Ψηφιακών και Τεχνολογικών Μέσων, Κοινωνικές Ανισότητες και Αντιμετώπισή τους». Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση τριών επιρροών με μεταβλητές την καθημερινή συμπεριφορά των παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα συναισθήματα/ανησυχίες τους και τη χρήση των ψηφιακών μέσων σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους, δηλαδή πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Για τον λόγο αυτόν χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο CRISIS (Merikangas, Milham, &Stringaris, n.d.) και διανεμήθηκε σε 130 γονείς παιδιών αυτών των ηλικιακών ομάδων. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, βασίστηκε στην ποσοτική έρευνα, ενώ το δείγμα αφορούσε την Ελλάδα και κυρίως τον νομό Αττικής, ενώ ένα μικρό ποσοστό προερχόταν από γονείς και κηδεμόνες του εξωτερικού. Ακόμη, το εργαλείο στατιστικής ανάλυσης ήταν το SPSS v.20 και για την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής και T-έλεγχος (pairedsamples t-test) και Wilcoxon (relatedsamplesWilcoxonsignedranktest). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η κοινωνική ζωή των παιδιών, η ψυχολογική τους κατάσταση, καθώς και η χρήση ψηφιακών μέσων επηρεάστηκαν σημαντικά και με θετική συσχέτιση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Έτσι, η πανδημία και οι συνακόλουθοι περιορισμοί, καθώς και οι αλλαγές στη ζωή είχαν αρνητική επίδραση στα παιδιά, καθώς οι συνήθειες ύπνου χειροτέρεψαν, η σωματική δραστηριότητα και ο χρόνος σε εξωτερικούς χώρους μειώθηκαν, τα συναισθήματα, οι ανησυχίες τους και η χρήση πολυμέσων αυξήθηκαν. Οι ερωτηθέντες φαίνεται να επιβεβαιώνουν το συμπέρασμα

πως η πανδημία και γενικότερα οι απαγορεύσεις και οι περιορισμοί είχαν σημαντικά αρνητική επιρροή στα παιδιά αυτών των ηλικιών, αφού τα περιστατικά στην ψυχική υγεία τους αυξήθηκαν, η κοινωνικοποίησή τους εξίσου επηρεάστηκε και η κοινωνική απομόνωση δημιούργησε έντονα ψυχολογικά προβλήματα στις ευάλωτες αυτές ηλικίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Απομακρυσμένη διαδικτυακή διδασκαλία έκτακτης ανάγκης, Πανδημία του κορωνοϊού/Covid-19, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Καραντίνα

Abstract

The global phenomenon of the pandemic Covid-19 caused immense changes in the ordinary lives of people, especially Primary School children. Children have felt these changes more deeply, since not only their way of life was affected, but their education and social life as well. Teachers, parents and specialists were called upon to face this change rapidly, so as to avoid great repercussions (social, psychological, academic). Nonetheless, the number of research projects that study the consequences of emergency remote teaching and the pandemic to the social and psychological state of primary school children, both in the Greek territory and in foreign countries, is quite limited. This research falls under the second theme, Teaching, specifically "Remote teaching and education: Practices, Use and Evaluation of Digital and Technology Media, Social Injustices and Solutions". In this context, this research is aiming to study the aforementioned influences on three variables, the daily behavior of these age groups, their feelings/worries and the use of digital media, in two different time periods, meaning before and during the pandemic. For this purpose, the CRISIS questionnaire was utilized (Merikangas, Milham, &Stringaris, n.d.) and distributed to 130 parents of primary school children. The methodology used was based on quantitative research, and the sample concerned Greece and specifically the Attica region, while a small percentage of the sample concerned parents from abroad. Moreover, the statistical analysist that was used, was SPSS v.20 and for the analysis and the interpretation of the results descriptive statistics methods were used, as well as T-test and Wilcoxon. The findings showed that the social life of children, the psychological state, and their use of digital media were severely affected and with positively correlated during the pandemic. Thus, the pandemic and its restrictions, as well as the life changes had negative effects on children, since their sleep routines deteriorated, their physical activity and time spent outdoors were reduced, their emotions, worries and the use of digital media were all heightened. The respondents seem to confirm the conclusion that the pandemic and more generally the restrictions had significantly negative influence on children of this age group, since mental health incidents spiked, their social life was equally upended and social exclusion created intense psychological problems in this vulnerable age cohort.

Keywords: Emergency Remote Teaching, Covid-19 pandemic, Primary Education, Lockdown

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία παρακάτω αναλύει τον σκοπό και της στόχους της, ενώ το κεντρικό θέμα της είναι οι επιρροές, που άσκησε η πανδημία του Covid-19 στον ψυχολογικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα των παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, αναφέρεται η μεθοδολογία της ερευνητικής εργασίας, ενώ παράλληλα διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, μέσω των οποίων οδηγηθήκαμε στην έρευνα αυτή. Κατόπιν, ορίζεται η επιστημονική μέθοδος της παρούσας εργασίας. Τέλος, περιγράφεται το δείγμα, η συλλογή δεδομένων και η ανάλυση αυτών. Στο τελευταίο μέρος αποτυπώνονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου για τον κάθε

επιμέρους μετρήσιμο στόχο και σχολιάζονται τα συμπεράσματα, που εξήχθησαν. Τέλος, στην εργασία αυτή παρατίθενται ορισμένα συμπεράσματα, αποτελώντας την κατακλείδα της παρούσας εργασίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός και στόχοι

Η εξέταση των επιδράσεων της πανδημίας (Covid-19), σε συνδυασμό με το κλείσιμο των σχολείων, την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τον περιορισμό των κοινωνικών επαφών στην κοινωνική και ψυχολογική πορεία των μαθητών/-τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ηλικίας 6-12 ετών.

Στόχοι της εργασίας

- Η μελέτη των αλλαγών της ζωής λόγω της κρίσης του κορωνοϊού (Covid-19)
- Η μελέτη των καθημερινών συμπεριφορών, όπως ο ύπνος, η σωματική δραστηριότητα και ο χρόνος σε εξωτερικούς χώρους
- Η μελέτη των συναισθημάτων και των ανησυχιών των παιδιών
- Η μελέτη της χρήσης πολυμέσων, όπως οι κινητές συσκευές

Ερευνητικά ερωτήματα

- ✓ Κατά πόσο η πανδημία άσκησε επιρροή στην καθημερινή συμπεριφορά των παιδιών, όπως ο ύπνος, η άθληση κ.ά.;
- ✓ Κατά πόσο η πανδημία και οι ακόλουθοι περιορισμοί επηρέασαν τη συναισθηματική διάθεση των παιδιών;
- ✓ Κατά πόσο η κατάσταση αυτή γενικότερα αύξησε ή ελάττωσε τη χρήση πολυμέσων;

Δείγμα

Ο πληθυσμός, από τον οποίο επιλέχθηκε το δείγμα, ήταν 130 γονείς παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κυρίως στον νομό Αττικής, αλλά και εκτός. Επίσης, ένα μικρό δείγμα (2 από τους 130) συμπληρώθηκε από γονείς, οι οποίοι προέρχονταν από το εξωτερικό στην καταγωγή, αλλά ζουν στην Ελλάδα με τα παιδιά τους. Πιο αναλυτικά, το δείγμα αποτελείται από 107 γυναίκες (82,3%) και από 23 άντρες (17,7%). Από αυτούς οι 30 (23,1%) είχαν βασική εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια), οι 60 (46,2%) Τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι 40 (30,8%) Μεταπτυχιακή εκπαίδευση ή Διδακτορικό. Ακόμη, οι 116 (89,2%) ερωτηθέντες δήλωσαν έγγαμος/-η, ενώ μονάχα 4 (3,1%) δήλωσαν άγαμος/-η και 10 (7,7%) δήλωσαν διαζευγμένος/-η. Όσον αφορά το φύλο του παιδιού, το δείγμα είναι πλήρες ισορροπημένο, καθώς είχαμε 65 κορίτσια και 65 αγόρια. Οι ηλικιακές ομάδες των παιδιών, που αντιπροσωπεύονται στο δείγμα παιδιά 6-12 ετών. Η εθνικότητα των παιδιών αντικατοπτρίζει την εθνικότητα των γονέων, καθώς μόλις 3 παιδιά (2,3%) από το σύνολο των 130 έχουν άλλη εθνικότητα, μη ελληνική.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο φτιάχτηκε στο Googleforms και στη συνέχεια μοιράστηκε μέσω ατομικού email στον πληθυσμό, όπου απευθύνεται. Συγκεντρώθηκε το 50% του δείγματος, που βρίσκονταν στο άμεσο περιβάλλον και σε αυτό βοήθησαν αρκετοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι γνώριζαν γονείς με παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια αυτού του δείγματος και μέσω του δικού τους άμεσου περιβάλλοντος συγκεντρώθηκε και το υπόλοιπο δείγμα. Σε αυτό το σημείο η βοήθεια, που πρόσφεραν εκπαιδευτικοί οργανισμοί και οι Διευθυντές των σχολείων ήταν ιδιαίτερα σημαντική για τη συλλογή του δείγματος.

Μέθοδος

Αρχικά, η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας γύρω από ποσοτικές έρευνες κατά τη διάρκεια του Κορονοϊού με θέμα την ψυχοκοινωνική επίδρασή του, καθώς και μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από την απομακρυσμένη διαδικτυακή διδασκαλία έκτακτης ανάγκης. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποσοτική, καθώς συλλέγουμε ποσοτικά δεδομένα και τα αναλύουμε με στατιστική εξέταση. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων, που χρησιμοποιεί η παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο CRISIS, το οποίο απευθύνεται σε γονείς παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο, για να διερευνήσει τις αλλαγές ζωής λόγω της κρίσης του κορωνοϊού/Covid-19, τις καθημερινές συμπεριφορές, τα συναισθήματα ή τις ανησυχίες, καθώς και τη χρήση πολυμέσων την περίοδο τρεις μήνες πριν την έναρξη της πανδημίας και κατά τη διάρκεια αυτής. Η συλλογή αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε τους μήνες Απρίλιο μέχρι Ιούλιο του 2022. Η έρευνα περιλαμβάνει ποσοτικές μεταβλητές. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει υποστεί ορισμένες αλλαγές, ώστε να προσαρμοστεί στα ζητούμενα της παρούσας έρευνας. Όσον αφορά την ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήσαμε μεθόδους περιγραφικής στατιστικής, όπως συχνότητες των απαντήσεων, ποσοστά, μέσους όρους (mean), καθώς και οπτικοποίηση μέσω ραβδογραμμάτων. Επιπλέον, σχετικά με τις τρεις μεταβλητές (καθημερινές συμπεριφορές, συναισθήματα/ανησυχίες, χρήση ψηφιακών πολυμέσων), που μετρήσαμε σε δύο χρόνους (πριν και κατά τη διάρκεια του Covid-19) τις εξετάσαμε με βάση δύο μεθόδους, τον T-έλεγχο (pairedsamplest-test) και τον Wilcoxon (relatedsamplesWilcoxonsignedranktest). Δημιουργήσαμε έτσι τρεις κλίμακες likert (scales), προκειμένου να μετρήσουμε συνδυαστικά τις ερωτήσεις (ερ. 15-20 (καθημερινές συμπεριφορές πριν), ερ. 34-39 (καθημερινές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του κορωνοϊού), ερ. 21-30 (συναισθήματα/ανησυχίες πριν), ερ. 40-49 (συναισθήματα/ανησυχίες κατά τη διάρκεια του κορωνοϊού), ερ. 31-33 (χρήση ψηφιακών πολυμέσων πριν), ερ. 50-52 (χρήση ψηφιακών πολυμέσων κατά τη διάρκεια του κορωνοϊού), παίρνοντας τον μέσο όρο των απαντήσεων για τον εκάστοτε ερωτώμενο.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το ερωτηματολόγιό μας, αρχικά, περιέχει μια σειρά ερωτήσεων (ερ. 1-14), που σκοπό έχουν να σκιαγραφήσουν ποιοτικά τις αλλαγές στην καθημερινότητα των παιδιών εν καιρώ πανδημίας. Με βάση τα ευρήματα, παρατηρήσαμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι το σχολείο του παιδιού τους έκλεισε κατά τη διάρκεια της πανδημίας και ότι το παιδί τους παρακολουθούσε διαδικτυακά μαθήματα. Ενδιαφέρον προκάλεσε και η παρατήρηση ότι το 85% απάντησε ότι το παιδί τους είχε εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο και είχε υπολογιστή και σχεδόν 79%

απάντησαν ότι είχαν ανατεθεί εργασίες στο παιδί του να ολοκληρώσει κατά τη διάρκεια του κλεισίματος του σχολείου. Στην ερώτηση "Κατά τη διάρκεια του κορωνοϊού με πόσα άτομα είχε το παιδί σας προσωπική, από κοντά συνομιλία;" είναι εντυπωσιακό ότι το 71,5% απάντησε με κανέναν (βλ. Πίνακα 5.1.), ενώ στην ερώτηση "Πόσο χρόνο αφιέρωνε το παιδί σας να βγαίνει εκτός σπιτιού (π.χ. να πηγαίνει σε καταστήματα, πάρκα κ.λ.π.);" 44,6% απάντησε καθόλου (βλ. Πίνακα 5.2.).

Πίνακας 5.1. Προσωπική, από κοντά συνομιλία του παιδιού με άτομα εκτός σπιτιού

Με πόσα άτομα εκτός σπιτιού, είχε το παιδί σας προσωπική, από κοντά συνομιλία;

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
,00	93	71,5	71,5	71,5
1,00	6	4,6	4,6	76,2
2,00	10	7,7	7,7	83,8
3,00	8	6,2	6,2	90,0
4,00	3	2,3	2,3	92,3
5,00	6	4,6	4,6	96,9
6,00	2	1,5	1,5	98,5
10,00	1	,8	,8	99,2
15,00	1	,8	,8	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Πίνακας 5.2. Αφιέρωση χρόνου από το παιδί για δραστηριότητες εκτός σπιτιού

Πόσο χρόνο αφιέρωνε το παιδί σας στο να βγαίνει εκτός σπιτιού (π.χ. να πηγαίνει σε καταστήματα, πάρκα κλπ);

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	58	44,6	44,6	44,6
1-2 μέρες την εβδομάδα	28	21,5	21,5	66,2
Λίγες μέρες την εβδομάδα	15	11,5	11,5	77,7
Αρκετές μέρες την εβδομάδα	21	16,2	16,2	93,8
Κάθε μέρα	8	6,2	6,2	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Στην ερώτηση "Πόσο στρες προκάλεσαν στο παιδί σας οι περιορισμοί κυκλοφορίας;" μόλις 4,6% απάντησε καθόλου, ενώ το 33% απάντησε "υπερβολικό" (βλ. Πίνακα 5.3.).

Πίνακας 5.3. Το στρες του παιδιού λόγω περιορισμών κυκλοφορίας

Πόσο στρες προκάλεσαν στο παιδί σας οι περιορισμοί κυκλοφορίας;

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Καθόλου	6	4,6	4,6	4,6
Ήπιο	24	18,5	18,5	23,1
Μέτριο	27	20,8	20,8	43,8
Πολύ	30	23,1	23,1	66,9
Υπερβολικό	43	33,1	33,1	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Σε δύο ερωτήσεις, που ρωτούν κατά πόσο έχουν αλλάξει οι σχέσεις του παιδιού με τα μέλη της οικογένειάς του και με τους φίλους, 19% και 24% αντίστοιχα απαντούν "πολύ χειρότερη" (βλ. Πίνακα 5.4., Πίνακα 5.5.).

Πίνακας 5.4. Αλλαγές στις σχέσεις του παιδιού με τα μέλη της οικογένειας

Έχει αλλάξει η ποιότητα των σχέσεων του παιδιού σας με τα μέλη της οικογένειάς του;

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Πολύ χειρότερη	25	19,2	19,2	19,2
Λίγο χειρότερη	35	26,9	26,9	46,2
Περίπου η ίδια	58	44,6	44,6	90,8
Λίγο καλύτερη	9	6,9	6,9	97,7
Πολύ καλύτερη	3	2,3	2,3	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Πίνακας 5.5. Αλλαγές στις σχέσεις του παιδιού με τους φίλους

Έχει αλλάξει η ποιότητα των σχέσεων του παιδιού σας με τους/τις φίλους/-ες του/της;

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Πολύ χειρότερη	32	24,6	24,6	24,6

	Λίγο χειρότερη	35	26,9	26,9	51,5
	Περίπου η ίδια	57	43,8	43,8	95,4
	Λίγο καλύτερη	3	2,3	2,3	97,7
	Πολύ καλύτερη	3	2,3	2,3	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Όσον αφορά την πρώτη μεταβλητή, αυτή είναι οι καθημερινές συμπεριφορές των παιδιών πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όπως ο ύπνος, η σωματική δραστηριότητα, ο χρόνος σε εξωτερικούς χώρους κ.λ.π.. Αυτή η μεταβλητή μετρήθηκε δια του μέσου όρου των απαντήσεων στις ερωτήσεις 15-20 (πριν) και 34-39 (κατά τη διάρκεια). Στη συνέχεια, πραγματοποιήσαμε τη μέθοδο pairedsamplest-test, για να συγκρίνουμε τους μέσους όρους των απαντήσεων των δύο χρονικών διαστημάτων. Η μηδενική υπόθεση ήταν Ho=0, δηλαδή δεν υπήρξε διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων. Όπως μπορούμε να δούμε στον πίνακα, η διαφορά των μέσων όρων είναι περίπου 12 μονάδες, ενώ το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε α=1%, καθώς το p-value είναι 0, άρα μικρότερο του 0,01 και συνεπώς απορρίπτουμε την Ho=0 (βλ. Πίνακα 5.6.).

Πίνακας 5.6. Έλεγχος t-test καθημερινές συμπεριφορές

Paired Samples Test

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ΚαθημερινέςΣυμπεριφορέςΠριν – ΚαθημερινέςΣυμπεριφορέςΚατά	12,06197	15,47668	1,35739	9,37633	14,74760	8,886	129	,000

Επίσης, πραγματοποιήσαμε και τον μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon, ο οποίος με τη σειρά του επιβεβαίωσε το αποτέλεσμά μας, δείχνοντας ότι ο διάμεσος (median) των διαφορών των παρατηρήσεων του πριν και του κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν είναι 0 και συνεπώς απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, πάλι σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%, καθώς το p-value=0, δηλαδή μικρότερο του 0,01 (βλ. Πίνακα 5.7.).

Πίνακας 5.7. Μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon-Καθημερινές συμπεριφορές

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΚαθημερινέςΣυμπεριφορέςΠριν and ΚαθημερινέςΣυμπεριφορέςΚατά equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Η δεύτερη μεταβλητή είναι τα συναισθήματα και οι ανησυχίες το διάστημα πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα συναισθήματα, που μελετώνται, είναι η λύπη, η χαρά, η κούραση, ο εκνευρισμός, η μοναξιά και οι αρνητικές σκέψεις. Από την άλλη, οι ανησυχίες, που ερευνώνται, είναι η απόλαυση δραστηριοτήτων και συνηθειών, το άγχος, η νευρικότητα και η έλλειψη συγκέντρωσης. Και αυτή η μεταβλητή μετρήθηκε δια του μέσου όρου των απαντήσεων στις ερωτήσεις 21-30 (πριν) και 40-49 (κατά τη διάρκεια). Στη συνέχεια, πραγματοποιήσαμε τη μέθοδο pairedsamplest-test, για να συγκρίνουμε τους μέσους όρους των απαντήσεων των δύο χρονικών διαστημάτων σε κλίμακα likert από 1-5. Η μηδενική υπόθεση ήταν Ho=0, δηλαδή δεν υπήρξε διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων. Όπως μπορούμε να δούμε στον πίνακα, η διαφορά των μέσων όρων είναι περίπου 1,6 μονάδες, ενώ το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε α=1%, καθώς το p-value είναι 0, άρα μικρότερο του 0,01 και συνεπώς απορρίπτουμε την Ho=0 (βλ. Πίνακα 5.8.).

Πίνακας 5.8. Έλεγχος t-test ανησυχίες/συναισθήματα

PairedSamplesTest

		PairedDifferences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ΑνησυχίεςΣυναισθήματαΠριν – ΑνησυχίεςΣυναισθήματαΚατά	-1,64615	1,27779	,11207	-1,86789	-1,42442	-14,689	129	,000

Επίσης, πραγματοποιήσαμε και τον μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon, ο οποίος με τη σειρά του επιβεβαίωσε το αποτέλεσμά μας, δείχνοντας ότι ο διάμεσος (median) των διαφορών των παρατηρήσεων του πριν και του κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν είναι 0 και συνεπώς απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, πάλι σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%, καθώς το p-value=0, δηλαδή μικρότερο του 0,01 (βλ. Πίνακα 5.9.).

Πίνακας 5.9. Μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon-Ανησυχίες/Συναισθήματα

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΑνησυχίεςΣυναισθήματαΠριν and ΑνησυχίεςΣυναισθήματαΚατά equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Η τρίτη μεταβλητή είναι η χρήση ψηφιακών πολυμέσων πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όπως η τηλεόραση ή ψηφιακά μέσα, μέσα κοινωνικής δικτύωσης και βιντεοπαιχνίδια. Και αυτή η μεταβλητή μετρήθηκε δια του μέσου όρου των απαντήσεων στις ερωτήσεις 31-33 (πριν) και 50-52 (κατά τη διάρκεια). Στη συνέχεια, πραγματοποιήσαμε το είδος στατιστικής ανάλυσης pairedsamplest-test, για να συγκρίνουμε τους μέσους όρους των απαντήσεων των δύο χρονικών διαστημάτων σε κλίμακα likert από 1-5. Η μηδενική υπόθεση ήταν Ho=0, δηλαδή δεν υπήρξε διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων. Όπως μπορούμε να δούμε στον πίνακα, η διαφορά των μέσων όρων είναι περίπου 0,58 μονάδες, ενώ το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε α=1%, καθώς το p-value είναι 0, άρα μικρότερο του 0,01 και συνεπώς απορρίπτουμε την Ho=0 (βλ. Πίνακα 5.10.).

Πίνακας 5.10. Έλεγχος t-test χρήση ψηφιακών πολυμέσων

Paired Samples Test

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ΧρήσηΨηφιακώνΜέσωνΠριν - ΧρήσηΨηφιακώνΜέσωνΚατά	-,58974	,59359	,05206	-,69275	-,48674	-11,328	129	,000

Επίσης, πραγματοποιήσαμε και τον μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon, ο οποίος με τη σειρά του επιβεβαίωσε το αποτέλεσμά μας, δείχνοντας ότι ο διάμεσος (median) των διαφορών των παρατηρήσεων του πριν και του κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν είναι 0 και συνεπώς απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, πάλι σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%, καθώς το p-value=0, δηλαδή μικρότερο του 0,01 (βλ. Πίνακα 5.11.).

Πίνακας 5.11. Μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon-Χρήση Ψηφιακών Μέσων

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΧρήσηΨηφιακώνΜέσωνΠριν and ΧρήσηΨηφιακώνΜέσωνΚατά equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την έρευνα αυτή, που διεξήχθη κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά βίωσαν πολλές αλλαγές στη ζωή τους και οι συνήθειές τους άλλαξαν. Οι απότομες και ξαφνικές αλλαγές είχαν ως συνέπεια να επηρεάσουν αρνητικά την κοινωνική τους ζωή και την ψυχολογία τους. Πιο ειδικά, μέσα από τις τρεις μεταβλητές φάνηκε πως υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο χρονικές περιόδους (πριν και κατά την πανδημία). Όπως το δείγμα μας φαίνεται να υποδεικνύει, ο ύπνος των παιδιών επηρεάστηκε, καθώς οι ώρες, που πήγαιναν για ύπνο, ήταν πιο αργά απ'ό,τι συνήθιζαν. Επίσης, η άσκηση, οι δραστηριότητες και η έξοδος εκτός σπιτιού περιορίστηκαν σημαντικά, με αποτέλεσμα τα παιδιά να κλείνονται όλο και περισσότερο στο σπίτι, και άρα και στον εαυτό τους. Δεδομένου όλων των παραπάνω, οι γενικές ανησυχίες των παιδιών αυξήθηκαν, καθώς εκείνα δεν απολάμβαναν τις δραστηριότητές τους, παρουσίασαν αυξημένο άγχος, νευρικότητα, μοναξιά, ενώ η ελλειμματική προσοχή, καθώς και οι αρνητικές σκέψεις έγιναν πιο έντονες. Τέλος, η χρήση των διαφόρων ψηφιακών πολυμέσων οξύνθηκε, κάτι που επίσης δεν προξενεί εντύπωση αφού τα παιδιά ήταν κλεισμένα και περιορισμένα στο σπίτι τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστάκη, Λ. (2008). Οι σχέσεις φιλίας των παιδιών με τους συνομηλίκους και η σημασία τους για τη φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξή τους. *Δελτ. Α΄ Παιδιατρ. Κλιν. Πανεπ. Αθηνών*, *55*(1), 32-37.

Δασκαλάκης, Δ. (2014). *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.* Αθήνα.

Ευαγγέλου, Φ. (2021). Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως–σύγχρονης και ασύγχρονης–εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. *eJournals*, *17*(2).

Ζαχείλα, Μ. (2021). *Η επίδραση της πανδημίας Covid 19 στην ποιότητα ζωής που σχετίζεται με την υγεία των παιδιών και των εφήβων στην Ελλάδα.*(Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).

Καββαδάς, Δ., Παπαμήτσου, Θ., Χεριστανίδης, Σ., &Κούννου, Β. (2021). Συναισθηματικές διαταραχές κατά τη διάρκεια της πανδημίας-Μια σύντομη

ανάλυση με επίκεντρο τα παιδιά και τους εφήβους. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, *38*(2), 237-239.

Καραμπίκα, Κ. Ε., & Κουλακιώτη, Ε. (2021). *Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού*.(Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής).

Κομνηνός, Χ., &Κούριας, Ζ. (2019). *Η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) και η σημασία της για την ορθή χρήση του internet*.(Μεταπτυχιακή εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος).

Κωτσάκη, Σ. (2020). *Σκέψεις και συναισθήματα γονέων για την επιδημία του Sars-Cov-19*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Ιατρικής Πάτρα).

Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2018). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Θεσσαλονίκη.

Λιοναράκης, Α. (2005). *Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση: παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές*. Πάτρα.

Μανιού, Μ. (2022). *Συμβουλευτική ψυχολογία: Ο ρόλος της σε περίοδο πανδημίας στο πλαίσιο της Προσχολικής αγωγής*. (Μεταπτυχιακή εργασία, ΑΣΠΑΙΤΕ).

Μαρνέλου, Κ., &Μοσιάλου, Μ. (χ.χ.). *ΤΗΛΕ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ & ΕΦΑΡΜΟΓΗ*.(Μεταπτυχιακή εργασία, Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ).

Μουζάκης, Χ., Κουτρομάνος, Γ., &Τσώλη, Κ. (2021). *Απομακρυσμένη διαδικτυακή διδασκαλία έκτακτης ανάγκης κατά τη Διάρκεια της Πανδημίας: Πεποιθήσεις και Εμπειρίες Εκπαιδευτικών*. Στο Θ. Μπράτιτσης (Επ.). *Πρακτικά Εργασιών 12ου Πανελλήνιου και Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σ.σ. 108-115). Φλώρινα.

Μουζάκης, Χ. (2006). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: Η απομακρυσμένη διαδικτυακή διδασκαλία έκτακτης ανάγκης στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα.

Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη-Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.* Αθήνα.

Μωυσή, Ν. (2020). *Απομακρυσμένη διαδικτυακή διδασκαλία έκτακτης ανάγκης. Μια νέα πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία*.(Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Ντιγκμπασάνης, Γ. Ν. (2011). *Σύγχρονη τηλεκπαίδευση και συναλλακτική εγγύτητα*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών).

Πάτρα, Α. (2019). *Η τηλεκπαίδευση και η εφαρμογή σύγχρονης τηλεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών).

Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού.* Αθήνα.

Χατζοπούλου, Ζ. (2021). *Συναισθηματική νοημοσύνη και θετική ψυχολογία μέσα από ζωγραφιές παιδιών στην καραντίνα*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Ξενόγλωσση

Araújo, F. J. de O., de Lima, L. S. A., Cidade, P. I. M., Nobre, C. B., & Neto, M. L. R. (2020). Impact Of Sars-Cov-2 And Its Reverberation In Global Higher Education And Mental Health. *Psychiatry Res,288*, 112977.

Berasategi, N., Idoiaga, N., Dosil, M., &Eiguren, A. (2020). Design and Validation of a Scale for Measuring Well-Being of Children in Lockdown (WCL). *Front. Psychol.*, *11*(2225). https://doi:10.3389/fpsyg.2020.02225

Brady, A. K., & Pradhan, D. (2020). Learning without Borders: Asynchronous and Distance Learning in the Age of COVID-19 and Beyond. *ATS Journals*, *1*(3). https://doi.org/10.34197/ats-scholar.2020-0046PS

Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020b). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, *395*(10227), 912-920. https://doi:10.1016/S0140-6736(20)30460-8

Cenat, J. M., Felix, N., Blais-Rochette, C., Rousseau, C., Bukaka, J., Derivois, et al. (2020). Prevalence of mental health problems in populations affected by the Ebola virus disease: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, *289*, 113033. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113033

Cohen, L., Manion, L., &Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα.

CostleyJ. (2016). The Effects of Instructor Control on Critical Thinking and Social Presence: Variations within Three Online Asynchronous Learning Environments. *The Journal of Educators Online*, *13*(1), 109–171.

Edelbring, S., Alehagen, S., Mörelius, E., Johansson, A., &Rytterström, P. (2020). Should the PBL tutor be present? A cross-sectional study of group effectiveness in synchronous and asynchronous settings. *BMC Medical Education, 20*(103), 2-6. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02018-3

Fawaz, M., & Samaha, A. (2020). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Research Article, 56*, 52-57. https://doi:10.1111/nuf.12521

Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition &emotion*, *19*(3), 313-332. https://doi.org/10.1080/02699930441000238

Giannopoulou, I., Efstathiou, V., Triantafyllou, G., Korkoliakou, P., &Douzenis, A. (2021). Adding stress to the stressed: Senior high school students' mental health amidst the COVID-19 nationwide lockdown in Greece. *Psychiatry Research*, *295*, 2-5. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113560

Hasan, N., & Bao, Y. (2020). Impact of "e-Learning crack-up" perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of "fear of academic year loss". *Children and Youth Services Review, 118*, 2-9. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105355

Hoven, C. W., Duarte, C. S., Lucas, C.P., Wu, P., Mandell, D. J., Goodwin, R. D. (2005). Psychopathology among New York City public school children 6 months after September 11. *Arch Gen Psychiatry*, *62,* 545–552.

Jiao, W., Wang, L., Liu, J., Fang, S., Jiao, F., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of Pediatrics, 221*, 264-266. https://doi:10.1016/j.jpeds.2020.03.013

Karaivazoglou, K., Konstantopoulou, G., Kalogeropoulou, M., Iliou, T., Vorvolakos, T., Assimakopoulos, K., Gourzis, P., & Alexopoulos, P. (2021). Psychological distress in the Greek general population during the first COVID-19 lockdown. *BJPsych Open*, *7*(59), 1–7. https://doi:10.1192/bjo.2021.17

Land, K. C., Lamb, V. L., Meadows, S. O., & Taylor, A. (2007). Measuring trends in child well-being: An evidence-based approach. *Soc. Indic. Res.*, *80*, 105–132. https://doi:10.1007/s11205-006-9023-0

Levin, B. B., He, Y., & Robbins, H. H. (2006). Comparative analysis of preservice teachers' reflective thinking in synchronous vs. asynchronous online case discussions. *Journal of Technology and Teacher Education*, *14*, 439-460.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. H. (2013). *The Development of Children* (7th edition). Worth Publishers. file:///C:/Users/30694/Downloads/the-development-of-children_compress.pdf

Lippi, G., Henry, B. M., Bovo, C., & Sanchis-Gomar, F. (2020). Health risks and potential remedies during prolonged lockdowns for coronavirus disease 2019 (COVID-19). *Diagnosis*, *7*, 85–90. https://doi:10.1515/dx-2020-0041

Lorant, V., Smith, P., Van den Broeck, K. & Nicaise, P. (2021). Psychological distress associated with the COVID-19 pandemic and suppression measures during the first wave in Belgium. *BMC Psychiatry*, *21*(1), 112. https://doi.org/10.1186/s12888-021-03109-1

Losada-Baltar, A., Jiménez-Gonzalo, L., Gallego-Alberto, L., Pedroso-Chaparro, M. D. S., Fernandes-Pires, J., & Márquez-González, M. (2020). "We're staying at home". Association of self-perceptions of aging, personal and family resources and loneliness with psychological distress during the lock-down period of COVID19. *Psychological Sciences*, *76*(2). https://doi:10.1093/geronb/gbaa048

Magklara, K., Giannopoulou, I., Kotsis, K., Tsalamaniosd, E., Grigoriadou, E., Ladopoulou, K., Koullourou, I., Serdari, A., Sadeghi, N., O'Callaghani, G., Priftis, D., Ntakolia, C., Stringaris, A., &Lazaratou, E. (2022). Mental health of children and adolescents with pre-existing psychiatric and developmental disorders during the first pandemic-related lockdown: A cross-sectional study in Greece. *Psychiatry Research Communications*, *2*(2). https://doi.org/10.1016/j.psycom.2022.100034

Magklara, K., Lazaratou, H., Barbouni, A., Poulas, K., &Farsalinos, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic and lockdown measures on mental health of children and adolescents in Greece. *BJPsych Open*.https://doi.org/10.1101/2020.10.18.20214643

Mahesh, K. M., & Krishna, K.A. (2020). New Era- of Learning. *Mukt Shabd Journal, 9*(8), 420-425.

Merikangas, K., Milham, M., &Stringaris, A. (n.d.). *THE CORONOVIRUS HEALTH IMPACT SURVEY (CRISIS)*. Ανακτήθηκεαπό: About | The CoRonavIruS Health Impact Survey (CRISIS) (crisissurvey.org)

Mircioiu, C., & Atkinson, J. (2017). A Comparison of Parametric and Non-Parametric Methods Applied to a Likert Scale. *Pharmacy (Basel), 5*(2), 26. https://doi:10.3390/pharmacy5020026

Morres, I. D., Galanis, E., Hatzigeorgiadis, A., Androutsos, O., & Theodorakis, Y. (2021). Physical Activity, Sedentariness, Eating Behaviour and Well-Being during a COVID-19 Lockdown Period in Greek Adolescents. *Nutrients*, *13*, 1449. https://doi.org/10.3390/nu13051449

Murray, J. (2013). Likert Data: What to Use, Parametric or Non-Parametric?.*International Journal of Business and Social Science, 4*(11).

Nikolaidis, A., Paksarian, D., Alexander, L., DeRosa, J., Dunn, J., Nielson, D.M., & Milham, M. P. (2020). The Coronavirus Health and Impact Survey (CRISIS) reveals reproducible correlates of pandemic-related mood states across the Atlantic. *Scientific Reports*, *11*(1), 2045-2322. https://doi.org/10.1038/s41598-021-87270-3

Ntakolia, C., Priftis, D., Charakopoulou-Travlou, M., Rannou, I., Magklara, K., Giannopoulou, I., Kotsis, K., Serdari, A., Tsalamanios, E., Grigoriadou, A., Ladopoulou, K., Koullourou, I., Sadeghi, N., O'Callaghan, G., Stringaris, A., &Lazaratou, E. (2021). An explainable machine learning approach for COVID-19 impact on mood state of children and adolescents during the 1st lockdown in Greece. *Preprints.*

Offir, B., Lev, Y., & Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education,51*, 1172–1183. https://doi:10.1016/j.compedu.2007.10.009

Oztok, M., Zingaroa, D., Bretta, C., &Hewitta, J. (2012). *Exploring Asynchronous and Synchronous Tool use in Online Courses*, Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Papa, A., & Bonanno, G. A. (2008). Smiling in the face of adversity: the interpersonal and intrapersonal functions of smiling. *Emotion*, *8*(1), 1-13. https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.1.1

Parsons, T. (1985). *Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία*. Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σ.σ. 249-279). Αθήνα.

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., &Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry, 33*(2), e100213.

Ramiz, L., Contrand, B., Rojas Castro, M. Y., Dupuy, M., Lu, L., Sztal-Kutas, C., & Lagarde, E. (2021). A longitudinal study of mental health before and during COVID-19 lockdown in the French population. *Globalization and Health*, *17*(1), 29. https://doi.org/10.1186/s12992-021-00682-8

Ramo, N. L., Lin, M., HALD, E. S., & Huang-Saad, A. (2020). Synchronous vs. Asynchronous vs. Blended Remote Delivery of Introduction to Biomechanics Course. *Biomedical Engineering Education*, *1*(1), 61–66. https://doi.org/10.1007/s43683-020-00009-w

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., Garner, A.S., & Wood, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, *129*(1), 232–246. https://doi:10.1542/peds.2011-2663

Skapinakis, P., Bellos, S., Oikonomou, A., Dimitriadis, G., Gkikas, P., Perdikari, E., &Mavreas, V. (2020). Depression and Its Relationship with Coping Strategies and Illness Perceptions during the COVID-19 Lockdown in Greece: A Cross-Sectional Survey of the Population. *Depression Research and Treatment,* 2-11. https://doi.org/10.1155/2020/3158954

Sparks, G. (2005). *Professor: students should put away technology to make friends*. Ανακτήθηκε από: http://news.uns.purdue.edu/html4ever/2005/050725.T.sparks.college.html

Suzuki, L. K., &Calzo, J. P. (2004). The search for peer advice in cyberspace: An examination of online teen bulletin boards about health and sexuality. *Developmental Psychology*, *25*, 685-698.

Usher, K., Durkin, J., & Bhullar, N. (2020). The COVID-19 pandemic and mental health impacts. *International Journal of Mental Health Nursing*, *29*(3), 315–318. https://doi.org/10.1111/inm.12726

Van Bortel, T., Basnayake, A., Wurie, F., Jambai, M., Koroma, A., Muana, A., Hann, K., Eaton, J., Martin, S., & Nellums, L. B. (2016). Psychosocial effects of an Ebola outbreak at individual, community and international levels. *Bulletin of the World Health Organization, 94*(3), 210-214.

Wittich, C. M., Agrawal, A., Cook, D. A., Halvorsen, A. J., Mandrekar, J. N., Chaudhry, S., Dupras, D. M., Oxentenko, A. S., & Beckman, T. J. (2017). E-learning in graduate medical education: survey of residency program directors. *BMCMedicalEducation*, *17*(114), 2-7. https://doi:10.1186/s12909-017-0953-

Βιωματικές Δράσεις - Συμπερίληψη και Ομαδοσυνεργασία

Καλαμάρη Βασιλική

Διευθύντρια Π.ΕΠΑ.Λ Αλεξανδρούπολης

Μούτλια Αθανασία

Εκπαιδευτικός ΠΕ07

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης εξετάζει μια καινοτόμα παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε σχολεία διαφορετικού προσανατολισμού, περιλαμβάνοντας μαθητές με τυπικές και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πρωτοτυπία της παρέμβασης έγκειται στη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών από διαφορετικά σχολεία και τάξεις, προωθώντας την αλληλεπίδραση πέρα από τα συνηθισμένα όρια της σχολικής τάξης. Σκοπός των δράσεων ήταν η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σχετικά με την αναπηρία και τα δικαιώματα των ατόμων αυτής της ευάλωτης ομάδας. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν θετικά, επιφέροντας βελτιώσεις τόσο στη συμπεριφορά των μαθητών όσο και στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για τα θέματα αναπηρίας.

Λέξεις κλειδιά: Βιωματική Μάθηση, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Ομαδοσυνεργατική Μάθηση, Εποικοδομητισμός

Abstract

This case study examines an innovative intervention implemented in schools with different orientations, involving students with typical and special educational needs. The uniqueness of the intervention lies in the collaboration between teachers and students from two differing schools and classes, promoting interaction beyond the usual classroom boundaries. The activities aimed to raise awareness and sensitise the school community about disability and the rights of individuals from this vulnerable group. The intervention outcomes positively improved students' behaviour and teachers' perceptions of disability-related issues.

Keywords: Experiential Learning, Inclusive Education, Collaborative Learning, Constructivism

1. Εισαγωγή

Η εφαρμογή της έννοιας της καινοτομίας στην εκπαίδευση συνιστά μια έκφραση της δημιουργικότητας η οποία κερδίζει έδαφος σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Πρόκειται για μια ουσιώδη και καίρια μετατόπιση στο φιλοσοφικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο της διδακτικής πράξης. Τα Καινοτόμα Προγράμματα τα οποία υλοποιούνται από πλήθος εκπαιδευτικών στα σημερινά σχολεία συνιστούν την αποτύπωση της εν λόγω φιλοσοφίας αυτής (Σπυροπούλου κ. συν., 2010). Σύμφωνα με την Amabile (1996), η

δημιουργικότητα προϋποθέτει τρία πράγματα: δεξιότητες πάνω στον τομέα ενδιαφέροντος, δεξιότητες δημιουργικότητας και εσωτερικά κίνητρα. Οι δεξιότητες δημιουργικότητας αναφέρονται στη γενικότερη στάση που υιοθετεί το άτομο απέναντι σε αυτό με το οποίο ασχολείται (μπορεί να είναι η εργασία του, η μάθηση ή μία καθημερινή δραστηριότητα). Τέτοιες δεξιότητες είναι η θετική στάση απέναντι στο ρίσκο, οι κοινωνικές δεξιότητες, η ανυπαρξία προκαταλήψεων και η κατοχή ειδικών γνωστικών ικανοτήτων όπως το να επιθυμεί κανείς τον πειραματισμό με νέες ιδέες και να μην τον φοβάται ή άλλες δεξιότητες όπως το να κάνουμε το οικείο παράξενο, το να προτείνουμε επεξηγηματικές υποθέσεις για την ανάλυση περιπτώσεων και το να εξηγούμε τις εξαιρέσεις και τα παράδοξα (Θεοδωρόπουλος, 2019).

2. Διεξαγωγή της Δράσης

Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία στις 3 Δεκεμβρίου, οργανώθηκε δράση με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του Πρότυπου Επαγγελματικού Λυκείου (Π.ΕΠΑ.Λ.) Αλεξανδρούπολης και του ΕΝΕΕΓΥΛ Αλεξανδρούπολης, καθώς και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, νοσηλευτή) των δύο σχολείων. Οι μαθητές που συμμετείχαν προέρχονταν από δύο διαφορετικά σχολεία.

Αξιοσημείωτη ήταν η διαδικτυακή συμμετοχή του Ευρωβουλευτή κ. Στέλιου Κυμπουρόπουλου, ο οποίος αναφέρθηκε στις διάφορες δυσκολίες που αντιμετώπισε ως άτομο με ειδικές ανάγκες κατά την επαγγελματική του καριέρα, δίνοντας έμπνευση και παραδείγματα αντιμετώπισης των εμποδίων.

Η ιδέα για αυτήν τη δράση προέκυψε από την ψυχολόγο του Πρότυπου Επαγγελματικού Λυκείου, καθώς οι μαθητές του σχολείου δεν σχετίστηκαν ποτέ με άλλους μαθητές της ειδικής αγωγής. Η ψυχολόγος παρατήρησε ότι το γεγονός αυτό δημιουργούσε εσφαλμένη εντύπωση στους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης σχετικά με τα άτομα ΑΜΕΑ. Η παρατήρηση αυτή μεταφέρθηκε στην διεύθυνση του σχολείου και έτσι σχεδιάστηκε η δράση.

Στην δράση πήραν μέρος :

- Μαθητές τυπικής εκπαίδευσης Β Λυκείου από το Π.ΕΠΑ.Λ Αλεξανδρούπολης.
- Ομάδα μαθητών του ΕΝΕΕΓΥΛ Αλεξανδρούπολης.

Η δράση πραγματοποιήθηκε στο Πρότυπο Επαγγελματικό Λύκειο Αλεξανδρούπολης, το οποίο βρίσκεται κοντά στο κέντρο της πόλης. Ο στόχος αυτής της καινοτόμας παρέμβασης ήταν η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση τόσο των μαθητών όσο και της τοπικής κοινότητας σχετικά με την αναπηρία και τα δικαιώματα των ατόμων που ανήκουν σε αυτή την ευάλωτη ομάδα. Οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης κλήθηκαν να συνεργαστούν αρχικά μεταξύ τους, και στη συνέχεια να συμβάλουν στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της τοπικής κοινότητας για τα σχετικά ζητήματα.

Οι βιωματικές δράσεις ήταν:

1. Ομαδικά παιχνίδια

Με καθοδήγηση από το εκπαιδευτικό προσωπικό τα παιδιά χωρίστηκαν με παιγνιώδη τρόπο σε ομάδες. Κάθε παιδί διάλεξε ένα χρωματιστό χαρτάκι με το που μπήκε στο χώρο. Χωρίστηκαν σε ομάδες των 6 ή 8 ανάλογα με το χρώμα που έχουν

επιλέξει έτσι ώστε οι ομάδες να μπορούν να χωριστούν και σε ζευγάρια πάλι. Σε κάθε ομάδα το κάθε παιδί έμπαινε στο κέντρο και όλοι μαζί φώναζαν το όνομά του με όποιο τρόπο ήθελαν.

Η ερώτηση του συντονιστή ήταν: "Πώς νιώθουμε όταν ακούμε το όνομά μας"?

Με αυτή την βιωματική άσκηση τα παιδιά βοηθήθηκαν να νιώσουν το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα και ότι είναι αποδεκτά από τα υπόλοιπα μέλη.

2. Διαδραστικές ασκήσεις

Σε κάθε ομάδα τα παιδιά που κρατούσαν το ίδιο χρώμα χαρτί χωρίζονται σε ζευγάρια και ο ένας λέει στον άλλο κάτι για τον εαυτό του. Στη συνέχεια στην ομάδα ο ένας παρουσίασε τον άλλο και μετά ο κάθε ένας ανέφερε τι του άρεσε σε αυτά που άκουσε.

Με αυτή την απλή βιωματική άσκηση επιτυγχάνθηκε η συνεργασία, η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση μέσα από την ταύτιση στοιχείων και συμπεριφορών του χαρακτήρα τους.

3. Δημιουργία πανό

Συνεργασία μαθητών με εκπαιδευτικούς για την παγκόσμια ημέρα αναπηρίας. (Πώςμπορούμε όλοι ισότιμα να αναλάβουμε και να φέρουμε εις πέρας έναν στόχο).

4. **Διανομή φυλλαδίων και ενημέρωση των κατοίκων σχετικά με την ημέρα της αναπηρίας**

5. **Συγκέντρωση όλων των ομάδων για φωτογραφία και αποχαιρετισμό**

6. **Επίσκεψη των μαθητών του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ στο β΄τάξη Επαγγελματικό Λύκειο Π.ΕΠΑ.Λ**

Διεξαγωγή των δράσεων καθώς επίσης για συζήτηση με τον κ. Στέλιο Κυμπουρόπουλο που έθεσε διάφορες ερωτήσεις και υποβοήθησε τη διαδικασία της ανατροφοδότησης.

1. Η Σημασία της Ανατροφοδότησης στην Μελέτη Περίπτωσης

- Συζήτηση εμπειριών/εντυπώσεων των μαθητών στην σχολική τάξη μετά από μία εβδομάδα και κοινή μετά από 2 εβδομάδες.
- Παρακολούθηση των τοπικών Μ.Μ.Ε.
- Κριτικές παρατηρήσεις/σχολιασμός μαθητών και συντονιστών.

Ο εσωτερικοποιημένο ςαναστοχασμός (βασιζόμενος σε υποκειμενικές εμπειρίες και αντιλήψεις) των μαθητών αλλά και των καθηγητών μπροστά στους μαθητές τους σε σχέση με τις δυναμικές της ομάδας πριν και μετά. Βασικά σημεία εστίασης είναι οι μεταξύ τους σχέσεις,αν είχαν ξανά παρόμοια εμπειρία, πως σκέφτονταν πριν για τη δράση και πωςμετά, αν δυσκολεύτηκαν, αν ένιωσαν πως βοηθούν ανθρώπους με διαφορετικές δυσκολίες από αυτούς, αν στεναχωρήθηκαν για κάτι, αν κάτι τους θύμισε μια δυσάρεστη κατάσταση στη ζωή τους κτλ.

4. Βιωματική Μάθηση

Η βιωματική μάθηση χαρακτηρίζεται ως ένας εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης σε αντιπαραβολή και αντίθεση με τον "παραδοσιακό" τρόπο εκπαίδευσης που συσχετίζεται με την μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της ύλης *(Τριλίβα& Αναγνωστοπούλου, 2008).*Το πιο σημαντικό στοιχείο σε αυτήν την διαδικασία είναι οι ίδιοι οι μαθητές αφού αυτοί έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές αποτελούν το επίκεντρο του κάθε μαθήματος και όχι ο δάσκαλος και το μάθημα.

Το μάθημα κρίνεται από το αποτέλεσμα, δηλαδή από τι και πως μαθαίνουν οι μαθητές και όχι από τι θυμούνται.

Οι κυριότερες αρχές της βιωματικής μάθησης είναι:

1) Αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών ή προκαλεί νέα βιώματα.
2) Ενθαρρύνει τον μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στην διαδικασία της μάθησης.
3) Τον προτρέπει να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί την φαντασία του και τη δημιουργικότητα του.
4) Προτείνει την αναζήτηση ή την δημιουργία νοήματος αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών.
5) Στοχεύει στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας κινητοποιώντας τον μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά.
6) Προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή.

Τελικός στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές πως να μαθαίνουν *(learntolearn)* και πως να σκέφτονται *(howtothink)* αντί του "παραδοσιακού" τι να σκέφτονται. Οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην βιωματική μάθηση συμβάλλουν στην κατανόηση του εαυτού μας *(Καμαρινού,1998)*, αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας συνολικά.

5. Συμπεριλητική Εκπαίδευση

Η συμπερίληψη έχει συσχετιστεί με πολλές έννοιες όπως με την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», με την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης γενικότερα, με τη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα ομάδων παιδιών που θεωρείται ότι απειλούνται με αποκλεισμό παντός είδους, με τη δημιουργία σχολείων για όλα τα παιδιά (ολική προσέγγιση). Αφορά μια προσπάθεια δημιουργίας μιας «εκπαίδευσης για όλους» αλλά και γενικότερα μια προσέγγιση εκπαίδευσης φιλική για την κοινωνία (Ainscow, 1997). Ο Booth (2006), ανέφερε πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν ασχολείται μόνο με την σχολική επίδοση των παιδιών αλλά αντίθετα αφορά οποιαδήποτε μορφή περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, ακόμα και αν αυτό συμβαίνει εκτός του σχολικού πλαισίου. Ουσιαστικά λοιπόν, η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια έννοια που δεν μπορεί να οριστεί. Αν γίνει προσπάθεια ορισμού της, δηλαδή αν τεθούν περιθώρια αναιρείται ολόκληρη η φιλοσοφία που τη διέπει.

5.1. Συμπερίληψη και Ειδική Αγωγή

Αν υποθέσουμε ότι κάποιο παιδί παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, αντί το εκπαιδευτικό σύστημα να χρεώσει το πρόβλημα στο παιδί, προσπαθεί να εντοπίσει τι αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν μέσα σε αυτό έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα (Αγγελίδης, 2011). Κατά τη διάρκεια υλοποίησης και εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη

δυνατότητα να συμβιώνουν και να αλληλεπιδρούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αποφεύγοντας την απομόνωση και τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία (Smith, Polloway, Doudy, &Patton, 1998).

6. Επικοδομητισμός

Ο Bartlett το 1932 εισήγαγε αυτό που αργότερα ονομάστηκε Εποικοδομητισμός από τους Good&Brophy το 1990. Ο επικοδομιτισμός πρεσβεύει ότι οι μαθητευόμενοι κατασκευάζουν την δική τους προσωπική γνώση, η οποία έχει βασιστεί στις δικές τους αντιλήψεις, έτσι ώστε η γνώση του ατόμου να βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες. «Οι προϊδεάσεις του καθενός περιορίζουν την κατανόηση των φυσικών και κοινωνικών εμπειριών του» (Jonasson 1991). Υπάρχει ένας φυσικός κόσμος που υπόκειται στους φυσικούς νόμους, οι οποίοι είναι αντιληπτοί από τους ανθρώπους με τον ίδιο περίπου τρόπο. Εξάλλου, ένα μεγάλο ποσοστό της πραγματικότητας κατακτάται μέσα από την διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Επιγραμματικά , οι βασικές αρχές του Εποικοδομητισμού είναι οι εξής:

1) Η μάθηση είναι μια γνωστική συστηματοποίηση δεδομένων. Επομένως, η μάθηση πρέπει να ξεκινάει με θέματα που παρακινούν τους μαθητές να συστηματοποιούν τα δεδομένα τους κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να κατασκευάζουν συγκροτημένα νοήματα.

2) Το συγκροτημένο νόημα απαιτεί την κατανόηση τόσο του συνόλου των δεδομένων όσο και των σχέσεων των δεδομένων μεταξύ τους και στο πλαίσιο του συνόλου. Άρα, η διαδικασία της μάθησης επικεντρώνεται σε σχέσεις γεγονότων και όχι σε μεμονωμένα γεγονότα.

3) Προκειμένου να επιτευχθεί η διαδικασία της διδασκαλίας σωστά, πρέπει να γίνουν κατανοητά: i) τα διανοητικά μοντέλα που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να αντιληφθούν το περιβάλλον και τον κόσμο &ii) τα επιχειρήματα που παραθέτουν για να υποστηρίξουν αυτά τα μοντέλα.

4) Ο σκοπός της μάθησης είναι το να μάθει ο μαθητής να κατασκευάζει το προσωπικό του διανοητικό μοντέλο και όχι να αποστηθίζει υιοθετώντας το μοντέλο κάποιου άλλου.

5) Από την στιγμή που η εκπαίδευση είναι εκ φύσεως σύνθετη διαδικασία, ο μόνος ασφαλής τρόπος για να μετρηθεί η μάθηση είναι να αξιολογηθεί ένα αντιπροσωπευτικό τμήμα της.

7. Ομαδοσυνεργατική Μάθηση

Ο Vygotsky (1978), υποστηρίζει ότι η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και οι μαθητές πρέπει να μυηθούν σε αυτή. Με βάση την παραδοχή αυτή, η μάθηση θεωρείται ως μια επικοινωνιακή δραστηριότητα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης, όπου η παραδοσιακή τάξη διατηρείται, αλλά διαφοροποιούνται οι στρατηγικές μάθησης. Χρησιμοποιούνται εποπτικά μέσα, αλλά στην κοινωνική οργάνωση της τάξης (ολιγομελείς ομάδες), αλλάζουν τα κριτήρια αξιολόγησης (ομαδικά και ατομικά), ο διατιθέμενος χρόνος, δυνατότητες επιλογής, προσφερόμενες λύσεις κλπ. Η ομαδοσυνεργατική τεχνική διδασκαλίας στο σχολείο, θεωρείται ότι είναι πιο ευχάριστη από την ατομική, διότι συμβαδίζει με την

ανάγκη των παιδιών για δράση και ενέργεια. Ενθαρρύνει τους μαθητές σε συζητήσεις γύρω από το αντικείμενο της εργασίας, επιτρέπει την αυτόνομη επεξεργασία του υλικού και μεταθέτει την πρωτοβουλία της μάθησης από το δάσκαλο στο μαθητή (Ρουσσάκη, 2010). Οι μαθητές καταλήγουν σε υψηλότερη επίδοση και μεγαλύτερη παραγωγικότητα γιατί δε βλέπουν τη μαθησιακή διαδικασία ως ατομική υπόθεση, αλλά ως μια διαδικασία που συντελείται και εξαρτάται από τη συμμετοχή και συνεργασία και άλλων ατόμων (Ματσαγγούρας 2004). Στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα οι μαθητές οδηγούνται σε μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση βιώνοντας το αίσθημα της επίτευξης και άρα καλύτερη ψυχική υγεία. Στο ταξίδι της ομαδοσυνεργατικής μάθησης αρωγός τους θα είναι ο εκπαιδευτικός, που θα τους καθοδηγεί στην εξέλιξη της εργασίας, αποτρέποντάς τους να «χαθούν» μέσα στο πλήθος των πληροφοριών (Γκίκας & Μητροπούλου, 2012).

8.Αποτελέσματα της Παρέμβασης

Τα παιδιά των δύο σχολείων είχαν την δυνατότητα να πραγματοποιήσουν δράσεις εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, να μετατρέψουν σε δράση την ασυνείδητη ανάγκη και επιθυμία τους, με στόχο την κυριαρχία τους στους φόβους και το άγχος που τον διακατείχαν πριν. Αυτό σαν διαδικασία αφορά την κοινωνική διάσταση του σχολείου, που είναι η κοινωνικοποίηση με την κοινότητα.

Οι καθηγητές και μαθητές ανέπτυξαν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Γνώρισαν μαθητές που είχαν αντικειμενικά προβλήματα και ήρθαν κοντά. Αντιλήφθηκαν ότι πρέπει να τους υποστηρίζουν και να τους συμπεριλάβουν προκειμένου να αναπτυχθεί μια σχέση δυνατή με ισχυρό κοινωνικό αντίκτυπο. Έγινε ευαισθητοποίηση με βιωματικό τρόπο για τα άτομα με αναπηρία, δηλ. πώς μπορούν να βιώνουν και αισθάνονται την πραγματικότητα σε αντίθεση με αυτούς.

Βιβλιογραφία

Βιωματική μάθηση, ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF

Επικοδομητισμός, ανακτήθηκε από https://lykosgavos.weebly.com/epsilonpiomicroniotakappaomicrondeltaomicronmuetatauiotasigmamuomicronsigma.html

Λυκομάνη, Ε. (2020*). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Εμπόδια εφαρμογής, τρόποι εκδημοκρατισμού του σχολείου και πρακτικές παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.*

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατικήδιδασκαλία:«Γιατί»,«Πώς»,«Πότε» και «για Ποιους». *Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο:«Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*, 8-9.

Θεοδωρόπουλος, Ν. (2019). *Καινοτομία στο δημόσιο σχολείο: προσλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Doctoraldissertation)

Τρόποι και ετοιμότητα διαχείρισης μαθητικών κρίσεων στο σχολικό χώρο_η περίπτωση του COVID

Πώς τα παιδιά σχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τον COVID-19

Καλαμάρη Βασιλική

Διευθύντρια Π.ΕΠΑ.Λ Αλεξανδρούπολης

Περίληψη

Το σχολικό πλαίσιο συχνά έρχεται αντιμέτωπο με απρόσμενα γεγονότα όπως ισχυρά καιρικά φαινόμενα, βία μεταξύ μαθητών, θάνατο μελών, σεισμούς, πυρκαγιές και εκφοβισμό, τα οποία μπορούν να δημιουργήσουν κρίσεις. Η ανάγκη για σωστή διαχείριση και σχεδιασμό πρόληψης είναι μεγάλη, καθώς επηρεάζουν παιδιά που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα και τις δυνατότητές τους (Φώτου, 2017). Η πανδημία COVID-19 έφερε πρωτοφανείς προκλήσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Το κλείσιμο των σχολείων και η στροφή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρέασαν δραστικά την εκπαιδευτική διαδικασία με πολλαπλές συνέπειες. Οι επιπτώσεις στους μαθητές περιλαμβάνουν ψυχολογικές και συναισθηματικές επιπτώσεις, εκπαιδευτικές δυσκολίες και ανισότητες. Οι επιπτώσεις στις οικογένειες περιλαμβάνουν οικονομικές συνέπειες, επιβάρυνση φροντίδας και δυσκολίες στην υποστήριξη της μάθησης. Οι επιπτώσεις στη σχολική κοινότητα περιλαμβάνουν αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, δυσκολίες στην αξιολόγηση και στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Λέξεις κλειδιά: ετοιμότητα, διαχείριση κρίσεων, πρόληψη, ψυχολογική στήριξη, έκτακτα περιστατικά

Abstract

The school context is often confronted with unexpected events such as strong weather, violence between students, deaths of members, earthquakes, fires and bullying, which can create crises. The need for proper management and prevention planning is great, as they affect children who shape their character and abilities (Photo, 2017). The Covid -19 pandemic has brought unprecedented challenges in all areas of society, including education. The closure of schools and the shift to distance education drastically influenced the educational process with multiple consequences. The impact on students include psychological and emotional impacts, educational difficulties and inequalities.The impact on families include economic consequences, care burden and difficulties in supporting learning. The impact on the school community include changes in teaching, difficulties on evaluating and communicating between school and family.

Keywords: readiness, crisis management, prevention, psychological support, emergency.

1. Εισαγωγή

Τον τελευταίο καιρό βιώνουμε μια πρωτόγνωρη κατάσταση και αυτή είναι η υγειονομική κρίση της COVID-19. Η συγκεκριμένα κρίση αποδείχθηκε μεγάλη πρόκληση για όλες τις εκβάσεις της κοινωνίας ακόμα και στις πιο προετοιμασμένες. Συνεπώς ο τομέας της σχολική μονάδες και της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Συγκεκριμένα, λόγω της πανδημίας επηρεάστηκε σημαντικά η σχολική διαδικασία καθώς άλλαξε το καθημερινό πρόγραμμα και ρουτίνα, οι μαθητές έχασαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις μεταξύ τους και η διδασκαλία άλλαξε σε εξ αποστάσεως. Στη διάρκεια αυτού του έτους έγινε απόλυτα κατανοητό ότι η πανδημία της COVID-19 αποτέλεσε μια από της μεγαλύτερες κρίσεις που είχε να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση στην νεότερη ιστορία. (Μαξούρης, 2021).

Είναι εύκολο να φανεί ότι τα παιδιά δεν έμειναν ανεπηρέαστα από τις επιπτώσεις της καινούριας πανδημίας. Μέσα στο διάστημα αυτό ένιωσαν διαφορετικές σωματικές και ψυχολογικές διακυμάνσεις καθώς βίωσαν και το φόβο, την αβεβαιότητα και το στρες. Η αναγνώριση και η κατανόηση αυτών των συναισθημάτων είναι απαραίτητα για την κατάλληλη αντιμετώπιση και την κάλυψη των αναγκών τους. Είναι ευρέως αποδεδειγμένα ότι στρεσσογόνα, δυσάρεστα γεγονότα οδηγούν πολλές φορές σε μετατραυματικό στρες, διαταραχές διατροφής ή ύπνου καθώς και άλλες συμπεριφορικές ή συναισθηματικές διαταραχές. Έρευνες που στηρίχθηκαν σε αναφορές γονέων, δείχνουν ότι ψυχοσωματικά προβλήματα που προυπήρχαν στα παιδιά, ο φόβος αποφυγής της προσβολής από τον ιό και η συνεχής αλλαγή της καθημερινής τους ζωής είχαν αρνητικό αντίκτυπο στη ψυχική τους υγεία. Εξαιρετικά μεγάλη, αρνητική, επιρροή έδειξε να έχει η νόσος COVID-19 στα παιδιά με διαγνωσμένα διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ADHD). Σημαντικοί παράγοντες που επηρέασαν τα παιδιά αυτά και επιδείνωσαν τα συμπτώματα τους, κατά τα διάρκεια της πανδημίας, ήταν η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και η αλλαγές στην σχολική και προσωπική τους ρουτίνα. Οι ειδικοί της επιστημονικής κοινότητας τονίζουν την αναγκαιότητα της ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των παιδιών σε περιόδους κρίσεων, όπως η πανδημία. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται η βοήθεια των φροντιστών υγείας καθώς και των γονέων όπου θα πρέπει να χτίσουν μια υγιή επικοινωνία με τα παιδιά ώστε να αντιμετωπίζετε η ανησυχία τους. Τέλος, η ενίσχυση της φυσικής κατάστασης μέσω άσκησης έχει εξίσου θετικά αποτελέσματα. (Ζαχείλα, 2021).

Είναι αναμφίβολο ότι, το κλείσιμο των σχολείων προκαλεί σημαντικές ψυχολογικές και σωματικές επιπτώσεις στα παιδιά, ενισχύοντας την κοινωνική απομόνωση και συμβάλλει στη μείωση της σωματικής δραστηριότητας και αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά. Παράλληλα, έχει και οικονομικές συνέπειες στις οικογένειες των παιδιών, καθώς υπάρχει διακοπή των προγραμματισμένων σχολικών γευμάτων και αναστολή της εργασίας των γονέων με μικρότερα παιδιά, οι οποίοι αναγκάζονται να παραμείνουν στο σπίτι για να τους παρέχουν την απαραίτητη προστασία και φροντίδα. Η αναπόφευκτη χρήση των νέων τεχνολογιών με σκοπό την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μηδενίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και ταυτόχρονα υπενθυμίζει κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες που υπήρχαν και πριν την έναρξη της πανδημίας. Αρκετοί από τους μαθητές δε έχουν τη δυνατότητα απόκτησης ηλεκτρονικών υπολογιστών, αλλά ούτε και τους οικονομικούς πόρους για την πρόσβαση στις υπηρεσίες του διαδικτύου. Η εξοικείωση με την ηλεκτρονική πλατφόρμα αποτελεί ένα θετικό στοιχείο του κλεισίματος των σχολείων καθώς επιδεικνύει μια τεχνολογική πρόοδο, αλλά προϋποθέτει την οικονομική δυνατότητα

αγοράς των ηλεκτρονικών συσκευών και την εξασφάλιση της πρόσβασης στο διαδίκτυο. Η παρουσία των γονέων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σε παιδιά μικρότερης ηλικίας είναι τις περισσότερες φορές απαραίτητη, ενώ ακόμα και αυτό δεν είναι αρκετό ώστε να καλυφθούν όλες οι πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η τηλεκπαίδευση δυσκόλεψε αρκετά τη διαδικασία μάθησης σε παιδιά με διαγνωσμένες αναπτυξιακές διαταραχές και δυσκολίες μάθησης. (Ζαχείλα, 2021).

Άλλου είδους έρευνα, απέδειξε πώς η πανδημία, εκτός από τις αλλαγές που επέφερε στα σχολεία, επηρέασε και άλλαξε την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας όπου πραγματοποιήθηκε κυρίως ηλεκτρονικά λόγω των υγειονομικών μέτρων. Τα σχολεία, χρησιμοποιώντας μόνο ηλεκτρονικά μέσα, προσπάθησαν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές και τις οικογένειες τους άμεσα και αποτελεσματικά. Η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας τη χρονική περίοδο της πανδημίας προσδιορίστηκε από τις νέες συνθήκες εκπαίδευσης, την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Παράλληλα, οι επικεφαλείς των σχολείων αξιοποίησαν μία μεγάλη ποικιλία ηλεκτρονικών μέσων και πρακτικών με σκοπό την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, με δημοφιλέστερες πρακτικές την αποστολή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας χαρακτηρίστηκε κυρίως ως ολική, γρήγορη, οικονομική και αποτελεσματική. Επιπρόσθετα, οι υπεύθυνοι των σχολείων εκτίμησαν το γεγονός ότι η στάση των γονέων και των μαθητών απέναντι στον ηλεκτρονικό τρόπο επικοινωνίας ήταν κυρίως θετική. Τα θέματα και οι λόγοι της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, από την μια έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο, και από την άλλη, έχουν επηρεαστεί από την απρόσμενη κατάσταση της υγειονομικής κρίσης που εξελίχθηκε και έχουν επικεντρωθεί σε αυτή. Συνολικά, το κύριο θέμα ανάμεσα στην επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών ήταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. (Κεσσοπούλου&Τσιμπιδάκη, 2021).

Συμπερασματικά, αυτές είναι δύσκολες και αγχώδεις στιγμές για τους μαθητές και για τους γονείς. Η αβεβαιότητα για το πότε η καθημερινή ζωή θα γυρίσει στο «φυσιολογικό» προκαλεί, σίγουρα, άγχος και στρες. Ακόμα και εάν τα σχολεία έκανα όλες τις απαραίτητες αλλαγές για να συνεχιστεί η διδασκαλία με διαφορετικούς τρόπους, πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προτεραιότητα στην επιβεβαίωση των μαθητών και τον γονέων για την συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι θα πρέπει συνεχώς να επικοινωνούν με τους μαθητές και τους γονείς, καθώς είναι πιο ικανοί να διαχειριστούν το άγχος που προκαλείται εν μέσω κρίσεων. Όλη, Όμο, η σχολική κοινότητα μπορεί να έχει πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες που διαχειρίζονται αποκλειστικά συναισθηματικές και ψυχολογικές δυσκολίες (Daniel, 2020).

2. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να κατανοήσει εις βάθος τα αισθήματα και τις αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών που βίωσαν την εξ αποστάσεων εκπαίδευση αλλά και την επιρροή που ασκεί αυτή η υγειονομική κρίση στην ευρύτερη κοινωνική ζωή και σχέση μεταξύ τους και με τους γονείς και εκπαιδευτικούς. Απώτερος σκοπός, λοιπόν, είναι η δημιουργία μιας γνώσης σχετικά με τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων όταν σε αυτή εμπλέκεται ένα πρόβλημα δημόσιας υγείας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα όπως διατυπώθηκαν και παραπάνω είναι πώς οι μαθητέςκατανοούν και διαχειρίζονται τον COVID-19, αλλά και το πώς το βίωμα αυτό επιδρά στη ζωή των ίδιων, της οικογένειας, των εκπαιδευτικών, και στη σχέση τους μαζί τους. Οι βασικοί άξονες που εξετάσθηκαν περιελάμβαναν τα εξής θέματα:

Κατανόηση της πανδημίας COVID-19 από τους μαθητές:

1.Πώς αντιλαμβάνονται την ασθένεια, τα μέτρα πρόληψης και προστασίας (π.χ., μάσκες, αποστάσεις, εμβόλια);

2.Ποιες πηγές ενημέρωσης χρησιμοποιούν (οικογένεια, εκπαιδευτικοί, ΜΜΕ);

3. Κατανόηση των επιπτώσεων του ιού σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο.

Διαχείριση της κατάστασης από τους μαθητές:

1.Πώς αντεπεξήλθαν στα μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης και τον εγκλεισμό στο σπίτι;

2.Πώς διαχειρίστηκαν τις συναισθηματικές και ψυχολογικές προκλήσεις (π.χ., άγχος, μοναξιά);

3.Ποιες πρακτικές ανέπτυξαν για να προσαρμοστούν (ψηφιακή εκπαίδευση, δημιουργία νέων ρουτινών);

Επιπτώσεις στη ζωή των μαθητών:

1.Αλλαγές στις σχολικές επιδόσεις και τη σχολική τους ζωή.

2.Επιπτώσεις στην ψυχολογική τους κατάσταση (π.χ., αίσθημα ανασφάλειας ή άγχους).

3.Πώς επηρέασε τις σχέσεις τους με τους φίλους, την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς.

Σχέσεις με την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς:

1.Πώς άλλαξε η σχέση τους με την οικογένεια λόγω του περισσότερου χρόνου στο σπίτι;

2.Ενίσχυση ή δυσκολία στη σχέση με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

3.Πώς οι εκπαιδευτικοί συνέβαλαν στην υποστήριξη των μαθητών κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

3. Τεκμηρίωση σημαντικότητας της ερευνητικής πρότασης

Η ερευνητική πρόταση χρήζει διερεύνηση καθώς θα μας αποδώσει σημαντικά αποτελέσματα για το πώς επηρέασε αυτή η πανδημία τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα αυτά μπορούμε ύστερα να παρέμβουμε σε τυχόν υπαρκτά προβλήματα ή να προβούμε σε μέτρα πρωτογενούς πρόληψης με σκοπό την αποφυγή δημιουργίας προβλημάτων.

4. Μεθοδολογία

4.1 Επιλογή δείγματος

Το δείγμα δεν επιλέχθηκε σε καμία περίπτωση τυχαία, καθώς η έρευνα είναι στοχοποιημένη να αντιληφθεί κανείς την οπτική των παιδιών σχολικής ηλικίας που βίωσαν την πανδημία. Το δείγμα μας αποτελείται από 30 μαθητές όπου φοιτούν στο ίδιο σχολείο αλλά έχουν διαφορετική ηλικία. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και υποχρεώθηκαν στα ίδια υγειονομικά μέτρα. Καθώς το δείγμα έχει παραπάνω από ένα κοινό χαρακτηριστικό, θεωρείται ομοιογενής.

4.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι η συνέντευξη. Αναπτύσσεται μεταξύ του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου μια επικοινωνία με βάση τις ερωτήσεις που τίθενται και με σκοπό την άντληση δεδομένων για την καλύτερη ικανοποίηση ερευνητικών στόχων. Ο τύπος της συνέντευξης που θα χρησιμοποιηθεί σε αυτήν την έρευνα ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη αυτού του είδους περιλαμβάνει ερωτήσεις που έχουν προετοιμαστεί από πριν και αποτελούν τον οδηγό της συνέντευξης, οι οποίες όμως δεν δημιουργούν ασφυκτικό πλαίσιο στην εξέλιξη της συνέντευξης. Αναγκαίο κρίνεται, επίσης, να υπάρχει αναστοχασμός σε σχέση με το νόημα που αποκτά η διαδικασία της συνέντευξης τόσο για το άτομο που δίνει συνέντευξη όσο και για τον ερευνητή. Το κύριο καθήκον του ερευνητή είναι να προσπαθήσει να κατανοήσει τι εννοεί το άτομο με όσα λέει για συγκεκριμένες εμπειρίες από την ζωή του. Οι συνεντεύξεις θα είναι προσωπικές σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι ερωτήσεις που θα τεθούν θα είναι ανοιχτού τύπου, οι οποίες επιτρέπουν στους συμμετέχοντες-μαθητές να αναπτύξουν καλύτερα τις απαντήσεις τους. Οι ερωτήσεις θα διατυπωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνουν κατανοητές και να αποφευχθούν οι παρερμηνείες. Ακόμη, κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση ο ερευνητής από την αρχή να ενημερώσει τους ερωτώμενους του για τον σκοπό της έρευνας και τον χρόνο συνέντευξης, καθώς και να τους διαβεβαιώσει για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων τους. Η ημιδομημένη συνέντευξη εξαρτάται πολύ από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου, η οποία απαιτεί ευαισθησία, προσεκτικούς χειρισμούς και να αποφεύγει να εκφράζει τη δική του άποψη, θετική ή αρνητική, για τα λεγόμενα συνεντευξιαζόμενων.

5. Συμπεράσματα

Αναλύοντας τις απαντήσεις του δείγματος των μαθημάτων που πήραν μέρος στην έρευνα συμπεραίνουμε:

Α. Κατανόηση της πανδημίας COVID-19: Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι έχουν κατανοήσει αρκετά καλά τι είναι ο COVID-19 και πώς μεταδίδεται. Η ενημέρωση γινόταν κυρίως από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Ένας μαθητής ανέφερε: *«Μάθαμε για τον ιό από τις ειδήσεις και στο σχολείο μας εξήγησαν πώς να προστατευτούμε φορώντας μάσκες και κρατώντας αποστάσεις».* Παρότι οι περισσότεροι έδειξαν εμπιστοσύνη στα μέτρα προστασίας, μερικοί δήλωσαν ότι ένιωθαν σύγχυση λόγω των συχνών αλλαγών στους κανόνες.

Β. Διαχείριση της κατάστασης: Η διαχείριση της καθημερινότητας κατά την πανδημία αποτέλεσε μεγάλη πρόκληση για πολλούς μαθητές. Ένας μαθητής ανέφερε: *«Στην αρχή ήταν δύσκολο να προσαρμοστούμε στο να μην βλέπουμε τους φίλους μας και να κάνουμε μάθημα από τον υπολογιστή, αλλά σιγά σιγά το συνηθίσαμε».* Αρκετοί ένιωσαν έντονη μοναξιά και απομόνωση, ενώ άλλοι εκμεταλλεύτηκαν την κατάσταση για να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, όπως είπε ένας άλλος μαθητής: *«Έμαθα να*

μαγειρεύω και πέρασα περισσότερο χρόνο με την οικογένειά μου, κάτι που πριν δεν ήταν τόσο εύκολο».

Γ. Επιπτώσεις στη ζωή των μαθητών: Οι μαθητές μοιράστηκαν πως η πανδημία είχε σημαντικές επιπτώσεις στις σχολικές τους επιδόσεις. Ένας μαθητής δήλωσε: *«Η τηλεκπαίδευση ήταν κουραστική και μερικές φορές δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ, με αποτέλεσμα οι βαθμοί μου να πέσουν».* Άλλοι, ωστόσο, ανέφεραν ότι κατάφεραν να προσαρμοστούν και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους λόγω της ησυχίας στο σπίτι. Σε συναισθηματικό επίπεδο, αρκετοί μαθητές εξέφρασαν την αίσθηση άγχους και ανασφάλειας για το μέλλον, ενώ μερικοί ανέφεραν ότι η περίοδος του lockdown τους βοήθησε να δώσουν περισσότερη σημασία στην ψυχική τους υγεία.

Δ. Σχέσεις με την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς: Όσον αφορά τις σχέσεις με την οικογένεια, οι μαθητές ανέφεραν ότι πέρασαν περισσότερο χρόνο μαζί, κάτι που ενίσχυσε τις σχέσεις τους. Ένας μαθητής είπε: *«Με την καραντίνα ήρθα πιο κοντά με τους γονείς μου, γιατί περνούσαμε περισσότερες ώρες μαζί και κάναμε δραστηριότητες που πριν δεν είχαμε χρόνο να κάνουμε».* Ωστόσο, κάποιοι ανέφεραν εντάσεις στο σπίτι λόγω του συνεχούς εγκλεισμού.

Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιήθηκαν επίσης. Ένας μαθητής σχολίασε: *«Οι δάσκαλοί μας προσπάθησαν πολύ να μας υποστηρίξουν, αλλά η απόσταση έκανε τα πράγματα πιο δύσκολα. Μερικές φορές ένιωθα ότι χανόμουν και δεν μπορούσα να ζητήσω βοήθεια τόσο εύκολα όσο όταν ήμασταν στο σχολείο».* Παρόλα αυτά, άλλοι ανέφεραν ότι ένιωσαν υποστήριξη μέσω των διαδικτυακών μαθημάτων και των προσαρμογών που έκαναν οι εκπαιδευτικοί.

Η πανδημία COVID-19 επηρέασε σημαντικά τη ζωή των μαθητών σε προσωπικό, οικογενειακό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Η έρευνα με τους 30 μαθητές δημοσίου λυκείου ίσως έφερε στο φως τις ατομικές και συλλογικές εμπειρίες τους, δίνοντας μια εικόνα για τις προκλήσεις και τις προσαρμογές που βίωσαν.

Βιβλιογραφία

Ζαχείλα, Μ. (2021). Η επίδραση της πανδημίας Covid 19 στην ποιότητα ζωής που σχετίζεται με την υγεία των παιδιών και των εφήβων στην Ελλάδα.

Καραθανάση, Έ. (2020). Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα και ο ρόλος του Ηγέτη/Διευθυντή.

Κεσσοπούλου, Μ., &Τσιμπιδάκη, Α. (2021). Ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας την περίοδο της πανδημίας COVID-19. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *10*(1), 137-160

Μαξούρης, Π. (2021). *Σχολική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων: διερεύνηση του αντίκτυπου της πανδημίας COVID-19 στη σχολική πραγματικότητα και τρόποι διαχείρισης από διευθυντές σχολικών μονάδων* (Master'sthesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Φώτου, Π. (2017). Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων.

Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, *49*(1), 91-96.

Η επίδραση των γονικών πρακτικών στα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών

Καραβαλάκη Παναγούλα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70

Γεωργίου Στέλιος

Καθηγητής Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μπαμπάλης Θωμάς

Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η ανατροφή των παιδιών έχει καθιερωθεί εδώ και καιρό ως ένας κρίσιμος παράγοντας για την κοινωνική, συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη του παιδιού. Οι γονείς ασκούν έναν καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών τους, επηρεάζοντας άμεσα την ευημερία, την ψυχική υγεία και την επιτυχία τους στη ζωή. Οι ασυνεπείς και μη υποστηρικτικές γονικές πρακτικές φαίνεται να συμβάλλουν περισσότερο στην εμφάνιση προβλημάτων εσωτερίκευσης (όπως άγχος, κατάθλιψη) και εξωτερίκευσης (όπως παραβατικότητα, παρορμητικότητα) στα παιδιά, σε σύγκριση με τις θετικές και υποστηρικτικές πρακτικές των γονέων. Ως γονικές πρακτικές νοούνται οι συμπεριφορές των γονέων που χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένο περιεχόμενο και στόχους για την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού.Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάλυση της σχέσης μεταξύ των γονικών πρακτικών και της εμφάνισης εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων στα παιδιά. Στην έρευνα έλαβαν μέρος εξήντα (60) μαθητές/μαθήτριες της Ε’ και Στ’ τάξης Δημοτικού από σχολεία των βορείων προαστίων, καθώς και εξήντα (60) γονείς. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε δύο ερωτηματολόγια: το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and DifficultiesQuestionnaire - SDQ), που σχετίζεται με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών, και το EMBU (EgnaMinnenBeträffandeUppfostran), που εξετάζει τις πρακτικές των γονέων. Οι απόψεις τους αξιολογήθηκαν συνδέοντάς τες με το φύλο και την ηλικία των παιδιών, καθώς και με το φύλο, την ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων αλλά και διαφορών μεταξύ των μεταβλητών. Ειδικότερα, βάσει των ερευνητικών δεδομένων, η υπερπροστατευτικότητα συνδέεται στενά με ποικίλα προβλήματα των παιδιών, όπως συναισθηματικές δυσκολίες, δυσκολίες στη συγκέντρωση και επικοινωνία, επηρεάζοντας την κοινωνική συμπεριφορά τους. Αντίστοιχα, η απόρριψη φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την επικοινωνία των παιδιών και την αλληλεπίδραση τους με άλλα άτομα. Αντίθετα, οι θετικές γονικές πρακτικές, όπως η συναισθηματική θέρμη, η αποδοχή και η υποστήριξη, παρουσιάζουν μία αρνητική συσχέτιση με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών. Τα ευρήματα της τρέχουσας μελέτης συζητούνται ως προς τη σημασία τους για την αξία των θετικών γονικών πρακτικών ως μια αποτελεσματική προσέγγιση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων των παιδιών.

Λέξεις - κλειδιά: Γονικές πρακτικές, εσωτερικευμένα προβλήματα, εξωτερικευμένα προβλήματα, γονείς, παιδιά

Abstract

Parenting has long been established as a critical factor in a child's social, emotional and behavioral development. Parents play a key role in addressing their children's difficulties, directly affecting their well-being, mental health and success in life. Inconsistent and unsupportive parenting practices seem to contribute more to the emergence of internalizing (such as anxiety, depression) and externalizing (such as delinquency, impulsivity) problems in children, compared to positive and supportive parenting practices. Parenting practices are the behaviors of parents that are characterized by specific content and goals for the education, socialization and control of the child's behavior. The purpose of this research is to analyze the relationship between parental practices and the appearance of internalizing and externalizing problems in children. Sixty (60) 5th and 6th grade elementary school students from schools in the northern suburbs, as well as sixty (60) parents, took part in the research. Participants answered two questionnaires: the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), related to children's internalizing and externalizing problems, and the EMBU (Egna Minnen Beträffande Uppfostran), which examines parenting practices. Their views were assessed by relating them to the gender and age of the children, as well as the gender, age and education level of the parents. The results of the research showed the existence of statistically significant correlations as well as differences between the variables. In particular, based on research data, overprotection is closely related to a variety of children's problems, such as emotional difficulties, difficulties in concentration and communication, affecting their social behavior. Accordingly, rejection appears to be positively related to children's communication and interaction with other people. Conversely, positive parenting practices, such as emotional warmth, acceptance, and support, show a negative correlation with children's internalizing and externalizing problems. The findings of the current study are discussed in terms of their relevance to the value of positive parenting practices as an effective approach to the prevention and treatment of children's internalizing and externalizing problems.

Keywords: Parenting practices, internalizing problems, externalizing problems, parents, children

1. Εισαγωγή

Η σχέση μεταξύ των γονέων και των παιδιών αποτελεί θεμέλιο για την ανθρώπινη ύπαρξη, καθώς οι πρώτοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Γεωργίου, 2014). Η αλληλεπίδραση αυτή δεν είναι μία μονόδρομη διαδικασία αλλά μία δυναμική σχέση αμοιβαίας επίδρασης, δεδομένου ότι και οι γονείς επηρεάζονται από της ανάγκες και της συμπεριφορές των παιδιών της. Ένα καίριο ζήτημα που μελετάται στον τομέα της παιδικής ανάπτυξης είναι το πώς οι γονικές πρακτικές συνδέονται με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών. Της γονικές πρακτικές συμπεριλαμβάνονται οι στρατηγικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι γονείς για να ανταποκριθούν της ανάγκες των παιδιών της, επηρεάζοντας σημαντικά την ψυχική της υγεία και ευημερία (DeHaan, Prinzie, &Deković, 2009). Τα εσωτερικευμένα προβλήματα έχουν σχέση με γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες, συνήθως μη ορατές εξωτερικά, της η κατάθλιψη, το άγχος ή η κοινωνική απομόνωση (Achenbach&Edelbrock, 1978). Αντίθετα, τα εξωτερικευμένα προβλήματα αφορούν συμπεριφορές που εκδηλώνονται στον

εξωτερικό κόσμο, της η επιθετικότητα, οι συγκρούσεις με της συνομηλίκους και η ανυπακοή (Dahle&Knivsberg, 2014). Η ευαισθητοποίηση σχετικά με της επιδράσεις των γονικών πρακτικών είναι υψίστης σημασίας για τη σωστή ανάπτυξη του παιδιού. Η δημιουργία της ασφαλούς και υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ευημερίας των παιδιών.

1.1. Οικογένεια και γονεϊκότητα

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι πολύ καθοριστικά για τη μετέπειτα γνωστική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού (Lohndorf, et. Al., 2021). Η οικογένεια συνιστά τη βασική και καθολική κοινωνική δομή της ανθρώπινης κοινωνίας. Διαδραματίζει, δηλαδή, κρίσιμο ρόλο για την ανάπτυξη του ανθρώπου, καθώς αποτελεί τη βασική μονάδα κάλυψης των αναγκών, της η τροφή, ο συναισθηματικός δεσμός και η κοινωνικοποίηση (Parrey, 2019). Η λέξη «γονεϊκότητα» προέρχεται από τη λατινική λέξη «parere», η οποία υποδηλώνει την πηγή αναδεικνύοντας ήδη από τη ρίζα της τη σημαντικότητα που έχει ο ρόλος του γονέα. Το 1999 ο DidierHouzel πρότεινε έναν ορισμό πολλαπλών κατευθύνσεων για την έννοια της «γονεϊκότητας», καθώς περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις του να είναι κάποιος γονιός: α) την «άσκηση» που απευθύνεται στο νομικό ορισμό, β) την «πρακτική» που αφορά το άτομο που φροντίζει το παιδί και ασχολείται με την ανατροφή και την εκπαίδευσή του και γ) την «εμπειρία» του να είναι κανείς γονιός εστιάζοντας, κυρίως, στο υποκειμενικό συναίσθημα και στο δεσμό που δημιουργείται με το παιδί (Mellier&Gratton, 2015).

1.2. Γονεϊκός τύπος και γονικές πρακτικές

Ο γονεϊκός τύπος ή αλλιώς το γονεϊκό στυλ αναφέρεται σε γενικευμένα πρότυπα αντίδρασης των γονέων με τον τρόπο, της, που τα αντιλαμβάνονται τα παιδιά. Υπάρχουν τέσσερις τύποι γονέων: οι υποστηρικτικοί ή δημοκρατικοί (authoritative), οι αυταρχικοί (authoritarian), οι επιτρεπτικοί ή ανεκτικοί (permissive) (Baumrind, 1971) και οι επιτρεπτικοί/αδιάφοροι (neglectful/indifferent) (Maccoby& Martin, 1983). Αν τοποθετούσαμε τηςγονεϊκούς τύπους κάτω από ένα μικροσκόπιο, εύκολα θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τηςγονεϊκές πρακτικές, οι οποίες αφορούν της μεθόδους και στρατηγικές ελέγχου, χειρισμού, πειθαρχίας της τα παιδιά αλλά και τη φροντίδα που της παρέχουν (De Haan, Prinzie, &Deković, 2009). Αναφέρονται, δηλαδή, σε συμπεριφορές που υπάρχουν ήδη μέσα τηςγονεϊκούς τύπους και χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες: την υπερπροστατευτικότητα (γονικός έλεγχος), τη συναισθηματική ζεστασιά (γονική θέρμη), την απόρριψη, την αγχώδη ανατροφή και τον άκριτο έπαινο (Yildirim&Roopnarine, 2015).

1.3. Εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα

Η συμπεριφορά της παιδιού γίνεται κατανοητή ως η κάθε αντίδραση ή πράξη που μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί αλλά κι ο τρόπος με τον οποίο δηλώνει της διαθέσεις και της στάσεις που έχει της τον εαυτό του ή το περιβάλλον του. Τα «προβλήματα συμπεριφοράς» αφορούν τηςδιαταρακτικές συμπεριφορές, ενώ τα «προβλήματα συναισθήματος» συνδέονται κυρίως με της ψυχολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες φανερώνουν δυσκολίες στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού (Δώνη &Γιώτσα, 2019). Στην πρώτη περίπτωση, τα προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνονται στην παιδική ηλικία ως έντονες δυσλειτουργίες σε διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, ενώ έρευνες έχουν δείξει ότι μεγάλο ποσοστό

παιδιών υποφέρουν τόσο από συναισθηματικά όσο κι από συμπεριφορικά προβλήματα (Roeser&Eccles, 2014). Αντίθετα, στη δεύτερη διάσταση, η προσέγγιση βασίζεται στην άποψη ότι τα συμπτώματα πολλών διαταραχών αλληλοκαλύπτονται και οποιαδήποτε συμπτωματολογία είναι μία ακραία έκφραση μιας φυσιολογικής συμπεριφοράς. Η διαφορά από την προηγούμενη θεωρία είναι ότι η διάγνωση στηρίζεται σε ποιοτικές και όχι ποσοτικές διαδικασίες. Οι στατιστικές αυτές αναλύσεις κατατάσσουν της συμπεριφορές που προαναφέρθηκαν σε δύο κατηγορίες προβλημάτων: στα εσωτερικευμένα και στα εξωτερικευμένα (Βενιανάκη, 2009).

Τα εσωτερικευμένα προβλήματα αναφέ»οντα' σε τηςδήποτε επηρεάζει τησυναισθηματική ευημερία των ανθρώπων, χωρίς απαραίτητα να είναι ορατό ως κάποια δυσκολία στο περιβάλλον του. Η έλλειψη έντονων συμπτωμάτων δυσχεραίνει την αναγνώριση των ψυχικών δυσκολιών των παιδιών από το στενό οικογενειακό και εκπαιδευτικό της περιβάλλον (Kauffman, 2001). Τα προβλήματα εσωτερικευμένου τύπου χαρακτηρίζονται ως ενδογενή και συμπεριλαμβάνονται δυσκολίες, της είναι το άγχος, ο φόβος, η κατάθλιψη, το αίσθημα δυσφορίας και η κοινωνική απομόνωση (Achenbach&Edelbrock, 1978). Οι ψυχικές διαταραχές αποτελούν συνηθισμένα προβλήματα στην παιδική και εφηβική ηλικία και μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την υγιή ανάπτυξη της ή να οδηγήσουν σε δυσχέρειες στη μετέπειτα ζωή της, αν δεν αντιμετωπιστούν με την κατάλληλη θεραπεία (NationalAcademies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019). Σύμφωνα με έρευνες, παγκοσμίως το 20% των παιδιών έχουν εξασθενημένη ψυχική διαταραχή (Danielsonetal., 2021) και οι ψυχικές διαταραχές μπορούν να επιφέρουν της δυσκολίες σε συμπεριφορικό και μαθησιακό επίπεδο (Erskineetal., 2015).

Ένα πολύ συχνό θέμα συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και φίλων είναι η έλλειψη σεβασμού, η αντικοινωνική συμπεριφορά και η επιθετικότητα των νέων παιδιών. Τα παραπάνω προβλήματα συγκαταλέγονται της εξωτερικευμένες δυσκολίες και τα συμπτώματα της είναι ορατά σε αντίθεση με τηςεσωτερικευμένες δυσκολίες. Άλλοι όροι που συχνά χρησιμοποιούνται για τα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι «κοινωνικά προβλήματα», «προβλήματα σκέψης» και «προβλήματα προσοχής» (Dahle&Knivsberg, 2014). Σύμφωνα με έρευνα των Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye και Rohde (2015), ο παγκόσμιος επιπολασμός των εξωτερικευμένων προβλημάτων στα παιδιά εκτιμάται ότι είναι περίπου το 5,7% ή αλλιώς 113 εκατομμύρια παιδιά. Οι διαταραχές εξωτερίκευσης μπορούν να επιδράσουν αρνητικά όχι μόνο στη μάθηση και την επίδοση του παιδιού αλλά και στην αποτελεσματικότητα της υπόλοιπης τάξης (Petersen&LeBeau, 2021). Επιπλέον, οι εξωτερικευμένες δυσκολίες θεωρούνται προγνωστικοί παράγοντες για αρνητικά αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή, της η χρήση ουσιών και η εγκληματικότητα (Petersen, Bates, Dodge, Lansford & Pettit, 2015).

1.4. Πρωτοτυπία και σημαντικότητα της μελέτης

Η πρωτοτυπία και η σημαντικότητα της παρούσας μελέτης έγκειται στα εξής. Αρχικά, ακολουθείται μία ολιστική προοπτική. Η έρευνα εξετάζει τη σχέση των γονικών πρακτικών με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών. Αυτή η ολιστική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τόσο της εσωτερικούς παράγοντες, της η ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, όσο και της εξωτερικούς παράγοντες, της οι γονικές πρακτικές. Αυτό προσφέρει μια πιο πλήρη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα σε τηςτης παράγοντες. Επιπλέον, η μελέτη αναδεικνύει τη σημασία του ρόλου των γονέων, καθώς επικεντρώνεται στον ρόλο των γονέων και των

γονικών πρακτικών στην ανάπτυξη των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων των παιδιών. Αυτό επισημαίνει τη σημασία της παρέμβασης και της υποστήριξης των γονέων στην ανάπτυξη και την ευζωία των παιδιών της. Η μελέτη παρέχει εμπειρικά δεδομένα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη σχεδίαση προγραμμάτων παρέμβασης που εστιάζουν στην ενίσχυση των γονικών δεξιοτήτων και τη βελτίωση των σχέσεων γονέων-παιδιών. Επιπροσθέτως, εξετάζεται ένα επίκαιρο θέμα στον τομέα της ανάπτυξης των παιδιών και της ψυχικής υγείας. Τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών προκαλούν μεγάλη ανησυχία στην κοινωνία και της γονείς. Η έρευνα προσφέρει καινοτόμες γνώσεις και αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και παρέμβαση σε αυτό το πεδίο.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την υλοποίηση μιας τέτοιας έρευνας κρίνεται απαραίτητη πρώτα η συλλογή των πληροφοριών από έγκυρες πηγές και στη συνέχεια η δημιουργία αντίστοιχων ερευνητικών υποθέσεων, προκειμένου να συλλεχθούν οι απαντήσεις που θα συντείνουν στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού κλάδου (Creswell & Poth, 2016).

Σύμφωνα με τηςCohen, Manion & Morrison (2011), μία ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: Α) Τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από το ζήτημα και τη δημιουργία μία ερευνητικής υπόθεσης που θα αξιολογηθεί από τα διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα, Β) Τη χρήση κατάλληλων εργαλείων για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και των έγκυρων αποτελεσμάτων, Γ) Τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και Δ) Την ολοκλήρωση της έρευνας με την τεκμηρίωση ή όχι των υποθέσεων ή των θεωριών που διατυπώθηκαν.

Παρομοίως, η συγκεκριμένη έρευνα θεωρείται προϊόν μιας ποσοτικής έρευνας που αποσκοπεί στην ανάλυση των δεδομένων και στον έλεγχο των θεωρητικών υποθέσεων γύρω από το φαινόμενο που μελετά. Πιο συγκεκριμένα, οι θεωρητικές υποθέσεις βασίζονται σε προϋπάρχουσες θεωρίες που ελέγχθηκαν μέσω αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης. Εν συνεχεία ακολουθεί η συγκέντρωση των δεδομένων, η οργάνωση και η ανάλυσή της προκειμένου να εμφανιστούν τα αριθμητικά στοιχεία για τη μετέπειτα συστηματική μελέτη του θέματος και την απόδειξη χρήσιμων συμπερασμάτων. Αξίζει να αναφερθεί πως η μέθοδος δειγματοληψίας έγινε με τη χρήση της τυποποιημένου ερωτηματολογίου.

2.1. Σκοπός- στόχοι

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της σχέσης των γονικών πρακτικών με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα. Ως επιμέρους στόχοι τίθενται η διερεύνηση του αν υπάρχει επίδραση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι γονείς στα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά και η συσχέτισή της με το φύλο, την ηλικία των τελευταίων αλλά και με το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των πρώτων. Θα εξεταστεί, επομένως, κατά πόσο η απόρριψη, η γονική θέρμη, η υπερπροστατευτικότητα και οι προτιμήσεις των γονέων συμβάλλουν στην ανάπτυξη εσωτερικευμένων προβλημάτων, της είναι η κατάθλιψη, οι αγχώδεις διαταραχές, αλλά και εξωτερικευμένων, της είναι η επιθετικότητα, η παραβατική συμπεριφορά.

2.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις της εν λόγω μελέτης είναι οι εξής:

1. Οι γονικές πρακτικές συσχετίζονται θετικά με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών.
2. Οι αρνητικές γονικές πρακτικές (υπερπροστατευτικότητα, απόρριψη, αγχώδης ανατροφή) προβλέπουν θετικά προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης των παιδιών.
3. Οι θετικές γονικές πρακτικές (θέρμη, αποδοχή, υποστήριξη) προβλέπουν αρνητικά τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών.

2.3. Συμμετέχοντες

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει την εξέταση της σχέσης των γονικών πρακτικών με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών της Ε΄ και τηςΣτ΄ τάξης Δημοτικού σε σχολεία των βορείων προαστίων της Αθήνας. Αναλυτικότερα, συμμετείχαν 60 μαθητές και 60 γονείς, οι οποίοι συμπλήρωσαν ανώνυμα δύο ερωτηματολόγια αποτελούμενα από 25 και 23 ερωτήσεις, αντίστοιχα. Από της μαθητές το 63,3% ήταν κορίτσια (38 μαθήτριες) και 36,7 τα αγόρια (22 μαθητές), ενώ από της γονείς, το 70% ήταν γυναίκες (42 άτομα) και το 30% άνδρες (18 άτομα).

2.4. Μέθοδος

Για τη μελέτη της σχέσης των πρακτικών των γονέων με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω εφαρμογή απευθύνεται σε δύο συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων, της μαθητές της Ε΄ και τηςΣτ΄ δημοτικού αλλά και της γονείς της, με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης των γονικών συμπεριφορών στη μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη ήταν κλειστού τύπου, με της απαντήσεις τοποθετημένες σύμφωνα με την πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Εντούτοις, βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή του ερωτηματολογίου ήταν η διατύπωση ορθών και κατανοητών ερωτήσεων, αποφεύγοντας της ασαφείς και περίπλοκες προτάσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2017).

Αναλυτικότερα, τα ερωτηματολόγια των παιδιών και των γονέων περιλαμβάνουν 51 και 53 ερωτήσεις αντίστοιχα. Στο πρώτο ερωτηματολόγιο των παιδιών, οι τρεις ερωτήσεις αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία, της το φύλο, την ηλικία και το τμήμα του παιδιού ενώ οι υπόλοιπες 48 ερωτήσεις ήταν επιλογής, κλιμακούμενες ιεραρχικά από το «Διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «Συμφωνώ απόλυτα». Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι γονείς, οι πέντε ερωτήσεις αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία, της το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο του γονέα, καθώς και το φύλο και την ηλικία του παιδιού, Οι ερωτήσεις ήταν επιλογής, της και οι υπόλοιπες 48 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

2.5. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Για την υλοποίηση της έρευνας είχε σταλεί της γονείς/ κηδεμόνες μία υπεύθυνη δήλωση σχετικά με το σκοπό της έρευνας ζητώντας συγκατάθεση της για τη

συμμετοχή τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών της στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από της μαθητές πραγματοποιήθηκε μέσα στα πλαίσια της διδακτικής περιόδου. Πριν τη διανομή των ερωτηματολογίων, δόθηκαν οι κατάλληλες επεξηγήσεις για το σκοπό της έρευνας, της στόχους του ερωτηματολογίου αλλά και το πώς πρέπει να συμπληρωθεί. Τα ερωτηματολόγια των γονέων/κηδεμόνων ήταν διαδικτυακά και στάλθηκε της ειδικός σύνδεσμος μέσω email από τον διευθυντή του σχολείου. Αξίζει να αναφερθεί πως και της δύο περιπτώσεις διευκρινίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, ώστε να διασφαλιστεί η εχεμύθεια αλλά και η ειλικρίνεια των απαντήσεων της.

2.6. Ανάλυση δεδομένων

Παρακάτω παρατίθενται τα στατιστικά βήματα, καθώς και τα αντίστοιχα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Καταρχάς, εφαρμόστηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r προκειμένου να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών. Της ο συντελεστής καταδεικνύει τον βαθμό στον οποίο οι γονικές πρακτικές, της η απόρριψη, η γονική θέρμη, οι προτιμήσεις, και η υπερπροστατευτικότητα, επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι η απουσία γονικής θέρμης και τρυφερότητας ασκεί αρνητική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, συμβάλλοντας στη μείωση της.

Στη συνέχεια, για την ανάλυση των διαφορών μεταξύ των μεταβλητών, εφαρμόστηκαν δύο στατιστικά τεστ: η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και το t-Test. Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA παρέχει τα αποτελέσματα της F-test, ελέγχοντας αν της οι μεταβλητές είναι συγχρόνως μηδενικές, δηλαδή αν δεν έχουν καμία επίδραση της πέντε κατηγορίες της παιδικής συμπεριφοράς που εξετάζονται. Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι τουλάχιστον μία μεταβλητή επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά, δεδομένου ότι η τιμή του δείκτη F ήταν 5,63935.

Επιπλέον, το t-Test εφαρμόστηκε για να ελέγξει αν κάθε μεταβλητή επηρεάζει ξεχωριστά την εξεταζόμενη συμπεριφορά. Εάν το P-value είναι μεγαλύτερο από 0,05, η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν επηρεάζει τη συμπεριφορά και θεωρείται μηδενική. Αντιθέτως, αν το P-value είναι μικρότερο από 0,05, η μεταβλητή έχει επίδραση στη συμπεριφορά και η τιμή της διαφέρει από το μηδέν.

3. Αποτελέσματα

Στο παρόν σημείο αναλύονται οι συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών. Αναφορικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, ότι « οι γονικές πρακτικές συσχετίζονται θετικά με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών», παρατηρείται μία θετική συσχέτιση μεταξύ ορισμένων μεταβλητών της καταδεικνύουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Ειδικότερα, η υπερπροστατευτικότητα ως γονική πρακτική φαίνεται πως σχετίζεται θετικά με όλους της τομείς δυσκολιών των παιδιών. Συγκεκριμένα, η υπερπροστευτικότητα συμβάλλει της συναισθηματικές δυσκολίες του μικρού παιδιού ($r= 0,19$, $p< 0,02$) και δρα αρνητικά στη συγκέντρωση του παιδιού στο διάβασμα και σε της δραστηριότητες ($r = 0,27$, $p< 0,04$). Επιπλέον, δυσχεραίνει την επικοινωνία του στο σπίτι, στο σχολείο ή σε κοινωνικές παρέες ($r = 0,4$, $p< 0,02$), επηρεάζει αρνητικά τη διαμόρφωση σχέσεων

με συνομηλίκους (r = 0,25, p< 0,01) και την κοινωνική του συμπεριφορά (r = - 0,18 , p< 0,01).

Παρομοίως, της γονικές πρακτικές εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά θετικές συσχετίσεις, αν και δε σχετίζονται θετικά με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών. Ειδικότερα, η απόρριψη από της γονείς φαίνεται να συνδέεται θετικά με τα εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών, της είναι η επικοινωνία του παιδιού με άλλα άτομα (r = 0,43, p< 0,03) αλλά και τη μείωση της κοινωνικής του συμπεριφοράς (r = - 0,16, p< 0,04). Εντούτοις, σύμφωνα με την ανάλυση των συσχετίσεων, η απόρριψη των γονιών δε φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση στα συναισθήματα του παιδιού (r = 0,18, p< 0,06), ούτε να επηρεάζει της φόβους, της ανησυχίες ή της συναισθηματικές δυσκολίες, αν και στατιστικά είναι πολύ κοντά. Επιπρόσθετα, η απόρριψη δε σχετίζεται με της σχέσεις που αναπτύσσει με της συνομηλίκους του (r = 0,05, p = 0,59) ή με την προσοχή που δίνει στα μαθήματά του και σε οποιαδήποτε άλλη ασχολία (r = 0,14, p< 0,04). Στη συνέχεια, η συναισθηματική θέρμη και αποδοχή που προσφέρουν οι γονείς ενισχύουν την καλλιέργεια μία σωστής και κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς του παιδιού (r = 0,34, p< 0,01) και στη σχέση του με της συνομηλίκους (r = -0,41, p< 0,01). Ωστόσο, αυτή η πρακτική φαίνεται να μη σχετίζεται θετικά με προβλήματα, της οι συναισθηματικές δυσκολίες του παιδιού (r = -0,07 p> 0,6), η επικοινωνία με της (r = - 0,3 , p< 0,3) ή η υπερκινητικότητα (r = -0,07, p> 0,8). Τέλος, οι προτιμήσεις των γονέων φαίνεται να επηρεάζουν κυρίως τον τρόπο επικοινωνίας των παιδιών (r = - 0,46, p< 0,02) κι όχι της τομείς.

Αναφορικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση «ότι οι αρνητικές γονικές πρακτικές (υπερπροστατευτικότητα, απόρριψη) προβλέπουν θετικά προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης των παιδιών», διαπιστώνεται ότι η υπερπροστατευτικότητα έχει πιο αρνητική επίδραση σε όλους της τομείς της παιδικής ηλικίας, που εξετάζουμε, σε σύγκριση με την απόρριψη. Πιο αναλυτικά, η υπερπροστατευτικότητα συμβάλλει της συναισθηματικές δυσκολίες του παιδιού (r = 0,19, p< 0,02) και στη διάσπαση της προσοχής του, τη δυσκολία συγκέντρωσης αλλά και την επιθετική συμπεριφορά (r = 0,27, p< 0,04). Φαίνεται της ότι λειτουργεί αρνητικά στην επικοινωνία του παιδιού με της γύρω του (r = 0,4, p< 0,02), στη διαμόρφωση της κοινωνικής του συμπεριφοράς (r = - 0,18 , p< 0,01) και κατ' επέκταση και στη σύναψη φιλιών με της συνομηλίκους του (r = 0,25, p< 0,01).

Αντίθετα η απόρριψη, αν και θεωρείται μία αρνητική πρακτική, φαίνεται να μην επηρεάζει σημαντικά τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Από της τομείς που μελετήθηκαν, παρατηρείται πως η απόρριψη έχει κυρίως αρνητική επίδραση στην επικοινωνία των παιδιών (r = 0,43, p< 0,03) και στη συμπεριφορά τηςτηςτης γύρω της (r = - 0,16, p< 0,04). Στα προβλήματα που σχετίζονται με τα συναισθήματα των παιδιών, τη συγκέντρωσή της ή της σχέσεις με της συνομηλίκους φαίνεται ότι οι απορριπτικές συμπεριφορές των γονέων δεν έχουν τόσο μεγάλο αντίκτυπο.

Τέλος, σχετικά με την Τρίτη και τελευταία ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας «ότι οι θετικές γονικές πρακτικές (θέρμη, αποδοχή, υποστήριξη) προβλέπουν αρνητικά τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών», η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι οι θετικές γονικές πρακτικές όχι μόνο δεν αυξάνουν τα προβλήματα των παιδιών αλλά βοηθούν στη μείωση της. Σύμφωνα με της απαντήσεις των γονέων και των παιδιών, η συναισθηματική θέρμη και υποστήριξη των γονέων συμβάλλουν στην ανακούφιση των φόβων, ανησυχιών

και άλλων προβλημάτων που απασχολούν τα παιδιά (r = -0,07 p> 0,6). Επιπλέον, μειώνουν θέματα αρνητικής επικοινωνίας, της τα ξεσπάσματα, τα ψέματα ή ακόμη και μικροκλοπές (r = 0,43, p< 0,03) και συμβάλλουν στη μείωση περιστατικών υπερκινητικότητας ή διάσπασης της προσοχής του παιδιού (r = -0,07, p> 0,8). Αντίστοιχα, οι προτιμήσεις των γονέων και η ευνοϊκή διάθεση φαίνεται να ενισχύουν τη μείωση προβλημάτων που σχετίζονται με την επικοινωνία και της σχέσεις των παιδιών με της συνομηλίκους.

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της μελέτης υποδεικνύουν συγκεκριμένες συσχετίσεις και προβλέψεις που μπορούν να διαμορφώσουν την κατανόησή της για το πώς οι γονικές πρακτικές επηρεάζουν την ευημερία και τη συμπεριφορά των παιδιών.

Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, η υπερπροστατευτικότητα των γονέων φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με ποικίλα προβλήματα των παιδιών, της συναισθηματικές δυσκολίες, δυσκολίες στη συγκέντρωση και επικοινωνία, και επηρεάζει καθοριστικά την κοινωνική της συμπεριφορά. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν κι της έρευνες σχετικά με την υπερπροστατευτικότητα των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Gereet. Al (2012), έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ τησυπερπροστατευτικότητας των γονέων και των προβλημάτων ψυχικής υγείας στα παιδιά, της το άγχος. Από την άλλη πλευρά, η απόρριψη των γονέων φαίνεται να επηρεάζει κυρίως την επικοινωνία των παιδιών και την αλληλεπίδρασή της με της. Αντίστοιχες έρευνες δείχνουν ότι η απόρριψη των γονέων δρα αρνητικά στη σχολική επίδοση, στην κοινωνική συμπεριφορά αλλά και στην αυτοεκτίμηση των παιδιών (Khadim&Pervaiz, 2021).

Ωστόσο, οι θετικές γονικές πρακτικές, της η συναισθηματική θέρμη, η αποδοχή και η υποστήριξη, φαίνεται να έχουν αρνητική συσχέτιση με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι γονείς επιδεικνύουν θετικές πρακτικές και δείχνουν συναισθηματική επικοινωνία και υποστήριξη της τα παιδιά της, αυτό μπορεί να βοηθήσει στη μείωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Τα παραπάνω αποτελέσματα παρατηρούμε ότι ταυτίζονται και με της έρευνες, της των Dumasetal. (2009), η οποία αναφέρει πως η θετική ανατροφή των παιδιών συνεισφέρει στη σωστή συναισθηματική της ανάπτυξη.

Γενικά, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της γονικής επίδρασης στην ευημερία των παιδιών. Οι γονείς μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών της μέσω των πρακτικών της και της επικοινωνίας που έχουν μαζί της. Η κατανόηση τηςτης σχέσης μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη προγραμμάτων υποστήριξης και εκπαίδευσης για της γονείς, προκειμένου να προάγουν θετικές πρακτικές και να συμβάλλουν στην ευημερία των παιδιών της.

5. Περιορισμοί

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση και κατανόηση της σχέσης μεταξύ των γονικών πρακτικών και των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων των παιδιών που παρακολουθούν την Ε' και τη ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου, συμπεριλαμβάνοντας τηςτης πρακτικές των γονέων αυτών των παιδιών. Ειδικότερα, για την εκπόνηση τηςτης εργασίας, μαθητές και μαθήτριες από την Ε' και τη Στ' τάξη δημοτικών σχολείων που βρίσκονται στα βόρεια προάστια, προσκλήθηκαν να συμπληρώσουν σχετικά ερωτηματολόγια. Σημαντικό είναι το

γεγονός ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων βασίστηκε σε αυτό-συμπληρούμενα ερωτηματολόγια από παιδιά που βρίσκονται σε μια σχετικά νεαρή ηλικία. Υπάρχει, ως εκ τούτου, η πιθανότητα ανειλικρινών απαντήσεων ή ανολοκλήρωτων ερωτηματολογίων, είτε λόγω βιασύνης είτε λόγω απροθυμίας ή ακόμη και ανεπαρκούς κατανόησης.

6. Προτάσεις

Βάσει των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, προτείνονται κάποιες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα με σκοπό την εμβάθυνση στη σχέση των γονικών πρακτικών με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών. Πρώτον, η έρευνα μπορεί να επεκταθεί σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, συμπεριλαμβανομένων και επαρχιακών περιοχών, έχοντας υπ΄ όψιν την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των οικογενειών. Δεύτερον, η διερεύνηση των γονικών πρακτικών σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης του παιδιού, της η παιδική ηλικία ή εφηβεία, μπορεί να προσφέρει καλύτερη κατανόηση στο παραπάνω θέμα. Τέλος, η εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν της γονικές πρακτικές θα εμπλουτίσει την κατανόηση της γονικής αντίδρασης της ανάγκες των παιδιών. Οι παραπάνω προτάσεις μπορούν να συμβάλλουν στη μελλοντική έρευνα και σε πολιτικές για την υποστήριξη της οικογένειας και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βενιανάκη, Α. (2009). *Δυσκολίες γραπτού λόγου και προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς* (Doctoraldissertation, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Γεωργίου, Ν. Α. (2014). Ρυθμιστικοί και διαμεσολαβητικοί παράγοντες στη σχέση μεταξύ των γονικών πρακτικών και των εσωτερικευμένων/εξωτερικευμένων προβλημάτων των παιδιών.

Δώνη, Ε., &Γιώτσα, Α. (2019). Επισκόπηση ψυχομετρικών εργαλείων για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *12*(1), 164-204.

Ξενόγλωσση

Achenbach, T. M., &Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological bulletin*, *85*(6), 1275.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The journal of early adolescence*, *11*(1), 56-95.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Dahle, A. E., &Knivsberg, A. M. (2014). Internalizing, externalizing and attention problems in dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *16*(2), 179-193.

Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Holbrook, J. R., Charania, S. N., Claussen, A. H., McKeown, R. E., ... & Flory, K. (2021). Community-based prevalence of externalizing and internalizing disorders among school-aged children and adolescents in four geographically dispersed school districts in the United States. *Child Psychiatry & Human Development*, *52*(3), 500-514.

Dumas, T. M., Lawford, H., Tieu, T. T., & Pratt, M. W. (2009). Positive parenting in adolescence and its relation to low point narration and identity status in emerging adulthood: A longitudinal analysis. Developmental Psychology, 45(6), 1531.

De Haan, A. D., Prinzie, P., &Deković, M. (2009). Mothers' and fathers' personality and parenting: The mediating role of sense of competence. *Developmental psychology*, *45*(6), 1695.

Erskine, H. E., Moffitt, T. E., Copeland, W. E., Costello, E. J., Ferrari, A. J., Patton, G., ... & Scott, J. G. (2015). A heavy burden on young minds: the global burden of mental and substance use disorders in children and youth. *Psychological medicine*, *45*(7), 1551-1563.

Gere, M. K., Villabø, M. A., Torgersen, S., & Kendall, P. C. (2012). Overprotective parenting and child anxiety: The role of co-occurring child behavior problems. Journal of anxiety disorders, 26(6), 642-649.

Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disor-ders of children and youth* (7th ed.). Merrill/Prentice Hall.

Khadim, R., & Pervaiz, S. (2021). Perceived Parental Rejection and Emotional Behavioral Problems: A Case Study of the Psychosocial Issues faced by an Adopted Child. Clinical and Counselling Psychology Review, 3(1).

Lohndorf, R. T., Vermeer, H. J., de la Harpe, C., & Mesman, J. (2021). Socioeconomic status, parental beliefs, and parenting practices as predictors of preschoolers' school readiness and executive functions in chile. *Early Childhood Research Quarterly*, *57*, 61-74.

Mellier, D., & Gratton, E. (2015). Éditorial. La parentalité, un état des lieux. *Dialogue*, *1*, 7-18.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). *Fostering healthy mental, emotional, and behavioral development in children and youth: A national agenda.*

Parrey, P. A. (2019). A Sociological Study of Socio-Cultural Values of Parents and Children in Joint and Nuclear Families in Bhopal City. *International Journal of Engineering Science*, *19780*.Ανακτήθηκεαπό: https://ijesc.org/

Petersen, I. T., Bates, J. E., Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Pettit, G. S. (2015). Describing and predicting developmental profiles of externalizing problems from childhood to adulthood. *Development and psychopathology*, *27*(3), 791-818.

Petersen, I. T., & LeBeau, B. (2021). Language ability in the development of externalizing behavior problems in childhood. *Journal of Educational Psychology*, *113*(1), 68.

Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry*, *56*(3), 345-365.

Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2014). Schooling and the mental health of children and adolescents in the United States. In …… (eds.) *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 163-184). Springer.

Yildirim, E. D., & Roopnarine, J. L. (2015). The mediating role of maternal warmth in the associations between harsh parental practices and externalizing and internalizing behaviors in Hispanic American, African American, and European American families. *Culturaldiversityandethnicminoritypsychology*, *21*(3), 430.

Πρόταση διδασκαλίας της δραματικής ποίησης στο Πρότυπο Λύκειο στο πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων: η σύνδεσή της με το νεότερο θέατρο και τις Νέες Τεχνολογίες

Καρανάσιου Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 91.01, MSc, MA, c.Ph.D

Περίληψη

Ο θεματικός άξονας στον οποίο εμπίπτει η παρούσα εισήγηση κινείται ανάμεσα στην ενότητα των Νέων Τεχνολογιών και των Προγραμμάτων Σπουδών (Β6) και στην ενότητα που αφορά στην Αξιοποίηση της Τέχνης και του Πολιτισμού στην Εκπαίδευση (Β7). Κι αυτό γιατί η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας προτείνεται να απλωθεί σε ένα εύρος επιστημών και μεθόδων, ώστε να καθίσταται ολιστικός και ο χαρακτήρας της. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στον χαρακτήρα της σύγχρονης εποχής χωρίς να χάνεται το ανθρωποπλαστικό και ανθρωποκεντρικό περιεχόμενό της. Ο συσχετισμός των αξιών της δραματικής ποίησης με αυτές των μαθητών, ο εμπλουτισμός του παραστατικού κύκλου τους και η κριτική στάση απέναντι στο κείμενο και στον κόσμο που αυτή προβάλλει είναι διαχρονικές όψεις της στοχοθεσίας του μαθήματος. Στη συγκεκριμένη εισήγηση, αφού παρουσιάζονται οι στόχοι και η μεθοδολογία των Προγραμμάτων Σπουδών, των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, όπως και εκείνοι που αφορούν στα Πρότυπα και Πειραματικά Λύκεια, ανιχνεύεται το κενό στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και προτείνεται σχέδιο δράσης το οποίο περιλαμβάνει τα εξής: α) τη σύνδεση των αρχαίων έργων με έργα της νεότερης δραματουργίας (διασκευές και αρχαιόθεμα), β) τη διασύνδεση του αρχαίου κειμένου με την τέχνη (παράσταση, κινηματογράφος, ζωγραφική, μουσική), γ) την ανάδειξη του κειμένου μέσω ψηφιακών εργαλείων και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων. Τα συμπεράσματα στα οποία

καταλήγει ο/η εκπαιδευτικός από την ένταξη των παραμέτρων αυτών στη διδασκαλία του είναι: α) το θέατρο αξιωματικά αποτελεί ένα καλλιτεχνικό γεγονός και ένα κοινωνικό φαινόμενο, β) δεν νοείται ως μεμονωμένο πολιτιστικό προϊόν αλλά «διαρρέει και διαρρέεται» από πλήθος κειμένων και καλλιτεχνικών δημιουργημάτων (λογοτεχνία, ζωγραφική, μουσική, κινηματογράφος), γ) αποτελεί αφορμή για νέες δημιουργίες των μαθητών προσαρμοσμένες στον προβληματισμό, την αισθητική και τις αξίες τους. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, οι τεχνικές δραματοποίησης, η κριτική της παράστασης, η σύνδεση του κειμένου με την Τέχνη και η παραγωγή ψηφιακού υλικού και πολυτροπικών κειμένων είναι άξονες που επιδιώκουν την δημιουργία ενσυναίσθησης, ευαισθητοποίησης, την «εμβύθιση» στον γλωσσικό και αισθητικό γραμματισμό. Προτείνονται εφαρμογές με εκπαιδευτικό λογισμικό ώστε οι μαθητές/τριες να δημιουργήσουν κόμικ, videoclip, συννεφόλεξα, αλλά και δημοσκόπηση, μέσω της οποίας καλούνται να πάρουν κριτική στάση απέναντι στις αξίες τις οποίες το κείμενο αντανακλά.

Λέξεις – κλειδιά: Δράμα, Τέχνη, ψηφιακά εργαλεία, αισθητικός γραμματισμός

Abstract

This presentation concerns two thematical axis of the Conference, the one who touches the Unity about ICT/ Programs of Studies (B6), and the one which is related with the Utilization of Art and Culture in Education (B7). This choice is justified because the teaching of Ancient Greek Language and Literature is proposed to be extended across a range of sciences and methods in purpose to obtain a holistic character. The teaching of Ancient Greek in Secondary Education is called to respond to the character of the modern era without losing its humanistic and anthropocentric content. The correlation of the values of dramatic poetry with those of the students, the enrichment of their performative cycle, and the critical stance towards the text and the "world" it provides are timeless aspects of a lesson's objectives.
In this particular presentation the objectives and the methodology of the existing and new Studies and those who concern Model and Experimental Schools are emerged. Although a gap in the content is identified and a new plan of teaching is proposed. This plan has to do with a) the connection of the ancient texts with texts and plays of modern dramaturgy (adaptations and those who are based in ancient themes), b) the connection of the ancient texts with art (performance, cinema, painting, music), c) the highlighting of the text through digital tools and the production of multimodal texts. Considering the previous factors, the extracted conclusions are: a) theater is axiomatically an artistic event and a social phenomenon, b) theater is not considered as an isolated cultural product but "permeates and is permeated" by a multitude of texts and artistic creations (literature, painting, music, cinema), c) it constitutes as an impetus for new students' creations adapted to their concerns, aesthetics, and values. The collaborative method, the dramatization techniques, the performance critique, the connection of the text with Art, and the production of digital material and multimodal texts are axes that aim to create empathy, sensitivity, and immersion in linguistic and aesthetic literacy. Applications with educational software are suggested to help students to create comics, video clips, word clouds and polls, through which students are called to take a critical stance towards the values which are reflected by the dramatical text.

Keywords: Drama, Art, digital tools, aesthetic literacy

1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της διδακτικής προσέγγισης της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (ΑΕΓΓ) επανέρχεται διαρκώς στον σύγχρονο διάλογο λόγω του μετασχηματισμού της εποχής μας, εποχή της παγκοσμιοποίησης, της εξέλιξης της ψηφιακής τεχνολογίας αλλά και της κρίσης των αξιών (Αραβανή, 2014). Όμως, η

διδασκαλία της δραματικής ποίησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περιορίζεται στη μελέτη ενός αντιπροσωπευτικού έργου του Ευριπίδη (*Ελένη*, Γ' Γυμνασίου) και ενός του Σοφοκλή (*Αντιγόνη*, Β΄ Λυκείου). Ο περιορισμός αυτός προκύπτει από το εύρος των γνωστικών αντικειμένων που συνιστάται να διδάσκονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια των έξι χρόνων του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών.

Εντούτοις, γενικός σκοπός της διδασκαλίας της ΑΕΓΓ καθίσταται «η συσχέτιση των αξιών της δραματικής ποίησης με το αξιακό υπόβαθρο των μαθητών, η διεύρυνση των οριζόντων και του παραστατικού κύκλου τους, ο προβληματισμός και η κριτική στάση σε σχέση με τα βασικά αξιακά νοήματα του κειμένου και η επικοινωνία με το ίδιο το κείμενο σε ένα κλίμα ασφάλειας, δημιουργικότητας και αποδοχής» (Ημέλου, 2016).

Παρά ταύτα, η στοχοθεσία, η μεθοδολογία και ο τρόπος διδασκαλίας χρήζουν διαρκούς ανανέωσης και απόδειξη για αυτό είναι η μετάβαση από τα Προγράμματα Σπουδών στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Η ανάγκη για ανανέωση είναι αποτέλεσμα των καιρών, της κατακλυσμιαίας εισβολής της ψηφιακής τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή και φυσικά της αλλαγής στις αξίες, τη νοοτροπία και τη δυναμική των ανθρώπινων σχέσεων.

Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθώ στη στοχοθεσία των Προγραμμάτων Σπουδών όπως ήδη τα γνωρίζουμε, στη στοχοθεσία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών όπως πρόκειται να τα γνωρίσουμε άμα τη εφαρμογή τους σε σχέση με το μάθημα της ΑΕΓΓ. Ωστόσο, έχοντας ως βάση το θεσμικό περιβάλλον της διδασκαλίας στα Πρότυπα και Πειραματικά Λύκεια, θα προχωρήσω ένα βήμα παραπέρα και θα εμπλουτίσω τη διδασκαλία της δραματικής ποίησης με νέες παραμέτρους, όπως είναι α) η σύνδεση των αρχαίων έργων με έργα της νεότερης δραματουργίας (διασκευές και αρχαιόθεμα), β) η σύνδεση του αρχαίου κειμένου με την τέχνη (παράσταση, κινηματογράφος, ζωγραφική, μουσική), γ) τέλος, σημαντική είναι η ανάδειξη του κειμένου μέσω ψηφιακών εργαλείων και η παραγωγή σχετικών πολυτροπικών κειμένων. Αυτό θα αναλυθεί βάσει της στοχοθεσίας και της μεθοδολογίας που ακολουθεί παρακάτω.

2. Μέρος Α:

2.1. Τι ισχύει με τα Προγράμματα Σπουδών:

Σύμφωνα με τα ισχύοντα προγράμματα Σπουδών (Υ.ΠΑΙ.Θ. 124891/Δ2/21-09-2020 και 125101/Δ2/21-09-2020) και μετά από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 45/17-09-2020 του Δ.Σ) η στοχοθεσία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Β΄ Λυκείου έχει επιγραμματικά[1] ως εξής:

- «Η κριτική πρόσληψη του πολιτισμού αυτού είναι αίτημα των σύγχρονων κοινωνιών….»
- Οι μαθητές «…να προσεγγίσουν ιδέες, αξίες, πνευματικά επιτεύγματα, αντιφατικές όψεις, πάθη, αστοχίες, συνέχειες και ασυνέχειες, συνέπειες και ασυνέπειες του ΑΕ πολιτισμού, όπως αναπαριστώνται στα αρχαία κείμενα…»

[1] Η επιγραμματική αυτή διατύπωση προέκυψε κατόπιν εκφραστικής παρέμβασης της γράφουσας την παρούσα εισήγηση προκειμένου να συντομευτούν οι στόχοι για λόγους οικονομίας λέξεων στο κείμενο.

- «…να επιχειρήσουν τις δικές τους προσωπικές αναγνώσεις στο πλαίσιο κριτικών/ αναστοχαστικών αναγνωστικών πρακτικών».
- «…η διαλεκτική σχέση των μαθητών και των μαθητριών με τον αρχαίο κόσμο…»
- «…η διαμόρφωση της πολιτικής τους ταυτότητας και της δημοκρατικής τους αγωγής…»

Ενώ η διδακτική προσέγγιση και μεθοδολογία έχει ως εξής σύμφωνα με το ΦΕΚ 1562/27-06-2011:

- Η κειμενοκεντρική επικοινωνιακή προσέγγιση, «η διαλεκτική σχέση γραμματειακού έργου – κοινωνίας»
- Το αρχαιοελληνικό κείμενο, είτε μεταφρασμένο είτε πρωτότυπο, τοποθετείται εντός των ιστορικών και κοινωνικών συμφραζομένων κατά τον χρόνο συγγραφής και κατά τον χρόνο ανάγνωσής του από τις μαθήτριες και τους μαθητές.
- Στο πλαίσιο της διαλογικής προσέγγισης προτείνεται η διακειμενική προσέγγιση με τη χρήση παράλληλων κειμένων από μετάφραση.
- Επίσης, προτείνεται η δομολειτουργική προσέγγιση του πρωτότυπου κειμένου να κινείται στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης αφενός, και στο πλαίσιο «αναγνωριστικού» γραμματισμού αφετέρου.[2] Οι λεξιλογικές και γραμματικο-συντακτικές επιλογές υπηρετούν λειτουργίες που σχετίζονται με τα πρόσωπα, τις πράξεις και τις περιστάσεις στις οποίες αναφέρονται.
- Προτείνεται οι λέξεις και οι φράσεις να προσεγγίζονται μέσα στο πλαίσιό τους, χωρίς να αποκόπτονται από αυτό και από τη σημασία τους,
- Τέλος, επισημαίνεται η μεγάλη σημασία που πρέπει να αποδίδεται στη χρήση ψηφιακών λεξικών και ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων (Ψηφιακό σχολείο), η οποία πρέπει να είναι δημιουργική και ανακαλυπτική…»

2.2. Τι θα ισχύει με τα νέα Προγράμματα Σπουδών:

Σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΙΕΠ 2022) η στοχοθεσία του μαθήματος έχει επιγραμματικά ως εξής:

- Οι μαθητές να διακρίνουν την *Αντιγόνη* ως τραγωδία και να εντοπίζουν τις επιρροές που δέχτηκε από τη ρητορεία και τη σοφιστική,
- Να κατανοούν τις δομές του κειμένου, της γλώσσας, της επικοινωνιακής διάστασής του συμπεριλαμβανομένων και των στρατηγικών πειθούς
- Να εκτιμούν τη θεατρική και λογοτεχνική διάσταση του έργου
- Να εντοπίζουν τα διαχρονικά μηνύματα και τις πολιτικές απηχήσεις του έργου
- Να συγκρίνουν το κείμενο με περισσότερες αποδόσεις του κειμένου
- Να δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα και ψηφιακό υλικό
- Να αποτιμούν αισθητικά το αρχαίο θέατρο και να προβαίνουν στη διαρκή ανανοηματοδότησή του.

[2] Πρέπει να επισημανθεί ότι η γραμματική και συντακτική αναγνώριση των λέξεων και η *κατὰ κῶλα* σύνταξη δεν πραγματοποιείται πλέον εδώ και αρκετά χρόνια.

- Να αντιλαμβάνονται τη διαλεκτική σχέση κειμένου και κοινωνίας

Η δε **μεθοδολογία** ορθά κινείται ανάμεσα στα άλλα στα εξής:

- Στην κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή θεώρηση
- Στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας βάσει του γραμματειακού είδους
- Στην ολιστική προσέγγιση του κειμένου και χρήση της μεθόδου «όλο- μέρη-όλο»
- Στην επικαιρότητα και τη βιωματικότητα
- Στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στις αναστοχαστικές διαδικασίες
- Στη δομολειτουργική προσέγγιση της γλώσσας
- Στη διακειμενικότητα
- Στη Διαθεματικότητα- Διεπιστημονικότητα
- Στη χρήση ψηφιακών εργαλείων

2.3. Σε σχέση με τη στοχοθεσία των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων και τη σύνδεση αυτών με τις καινοτόμες δράσεις ισχύουν τα εξής:

Σκοποί των Π.Σ είναι ιδίως: α) η καλλιέργεια της αριστείας και της καινοτομίας, β) η πιλοτική εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών, μεθόδων διδασκαλίας, νέου εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου και ψηφιακού, νέων διδακτικών εργαλείων, σχολικών εγχειριδίων και καινοτόμων διδακτικών πρακτικών…»

Ως εκ τούτων, οι καινοτόμες πρακτικές στη διδασκαλία των μαθημάτων στα Π.Σ. οφείλουν να εφαρμόζονται και να προωθούν την γνώση και τη διδασκαλία. Απαραίτητη είναι η αρωγή των ΤΠΕ στους σκοπούς αυτούς.

3. Μέρος Β΄:

Βάσει της παραπάνω στοχοθεσίας και μεθοδολογίας όπως αυτή προκύπτει από τα νΠΣ το κείμενο συνδέεται με τις ανάγκες των σύγχρονων χωρο-χρονικών συμφραζομένων και επιβάλλεται μία ολιστικού τύπου προσέγγιση με στόχο την συμβολή των κειμένων στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Μάλιστα η πολυτροπικότητα, η διαρκής ανανοηματοδότηση, η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και οι αναστοχαστικές διαδικασίες αποτελούν νέους στόχους που συνάδουν με το πνεύμα των καιρών.

Τι νέο κομίζουν λοιπόν τα νΠΣ; Προφανώς την εστίαση στα ψηφιακά εργαλεία αφενός και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων αφετέρου. Στην εκπαιδευτική πράξη όμως ποιά είναι τα **καινοτόμα στοιχεία** με τα οποία ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλουτίσει τις προτάσεις των νΠΣ, ώστε να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι; Ως απαντήσεις δίνονται τα εξής:

3.1. Σύνδεση της δραματικής ποίησης με έργα της νεότερης δραματουργίας (διασκευές και αρχαιόθεμα έργα).

Κανείς δεν αμφισβητεί στις μέρες μας την παιδευτική λειτουργία μιας παράστασης. Σύμφωνα με τον Γραμματά (2004, 62) το θέατρο είναι ένα καλλιτεχνικό

γεγονός αλλά και ένα κοινωνικό φαινόμενο, ένα μέσο επικοινωνίας και έκφρασης, προϊόν πολιτιστικής δημιουργίας και πολιτισμικής αγωγής του κοινού».

Η σύνδεση αυτή αφενός εντάσσεται στο πεδίο της διακειμενικότητας, αφετέρου οι μαθητές πρέπει να αντιληφθούν ότι η *Αντιγόνη* είναι ένα έργο, το οποίο ενέπνευσε νεότερους δραματουργούς οι οποίοι δημιούργησαν έργα - αριστουργήματα. Με τη συγκεκριμένη σύνδεση οι μαθητές επιδιώκεται:

Να αντιληφθούν ότι ο μύθος της *Αντιγόνης* δύναται να πυροδοτήσει τη δημιουργικότητα ενός καλλιτέχνη, ο οποίος μπορεί να προβεί στις δικές του θεωρήσεις, συμβολισμούς και εξηγήσεις. Έτσι, το δημιούργημα του καλλιτέχνη θα είναι ένα νέο έργο και όχι μια διασκευή του πρωτοτύπου.

Να συνειδητοποιήσουν ότι με την πάροδο του χρόνου οι αντιλήψεις αλλάζουν, αλλά κάποιες αξίες παραμένουν αναλλοίωτες. Μπορεί ο χρόνος να διαβρώνει τις ανθρώπινες σχέσεις ή στο πέρασμα των αιώνων να έχουν γίνει κοσμογονικές αλλαγές σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, εντούτοις, οι αξίες που πρεσβεύουν οι τραγικοί ποιητές παραμένουν σταθερά σημεία αναφοράς μιας κοινωνίας που επιζητεί την ευτυχία.

Ως παράδειγμα ας φέρουμε την *Αντιγόνη* του Ζαν Ανούιγ. Στο έργο αυτό η Αντιγόνη παρουσιάζεται από τον προσωποποιημένο Πρόλογο ως μια σκεπτική και συνεσταλμένη κοπελίτσα που το μόνο που σκέφτεται είναι ότι θα πεθάνει. Οι μαθητές πρέπει να αντιπαραβάλλουν τη σοφόκλεια Αντιγόνη με εκείνη του Ανούιγ και να διαπιστώσουν ότι πρόκειται για δύο διαμετρικά αντίθετους χαρακτήρες. Στη συνέχεια μπορούν να συγκρίνουν και τους υπόλοιπους χαρακτήρες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο ευνουχισμένος Κρέοντας του Ανούιγ που έρχεται σε αντίθεση με τον εγωκεντρικό και απόλυτα επίμονο στις θέσεις του σοφόκλειο Κρέοντα.

Παράλληλα και κατά τη διάρκεια της ερμηνείας, δεν πρέπει στιγμή να μας διαφεύγει την προσοχή η ίδια η παράσταση. Το σκηνογραφικό concept και των δύο έργων πρέπει να προσεχτεί κατ' αντιστοιχία. Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές θα δουν την εξέλιξη του θεάτρου διαχρονικά, αλλά και θα προσεγγίσουν το κείμενο χάρη στους κειμενικούς εκείνους δείκτες οι οποίοι υπάρχουν μόνο μέσα σε αυτό. Για παράδειγμα στο αρχαίο κείμενο δεν υπάρχουν εισαγωγικές επισημάνσεις και σκηνοθετικές οδηγίες όπως συμβαίνει διαρκώς στο νεότερο θέατρο. Οι μαθητές καλούνται να ανασυνθέσουν σκηνοθετικά την αρχαία παράσταση βάσει κειμενικών ενδείξεων.

3.1.1.Προτεινόμενη μεθοδολογία και προτεινόμενα εργαλεία:

Κειμενοκεντρικά: Σίγουρα η ομαδοσυνεργατική μέθοδος θα αποτελέσει τη βάση για την εξαγωγή των απαραίτητων συμπερασμάτων. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αναλαμβάνουν να μελετήσουν τους χαρακτήρες, να εντοπίσουν τα στοιχεία του μύθου, να ανιχνεύσουν τις ιδέες και σαφώς να προβούν στον σχολιασμό της σκηνοθεσίας- σκηνογραφίας αλλά και των γλωσσικών επιλογών των δύο δραματουργών. Με τον τρόπο αυτόν θα αποκτήσουν και γνώσεις πάνω στον μύθο αλλά και θα μετατραπούν οι ίδιοι σε απαιτητικούς θεατές, καλλιεργώντας την αισθητική τους. Πολύ χρήσιμο εργαλείο είναι η μελέτη των βασικών στοιχείων των έργων βάσει *των κατὰποιὸν*μερών της τραγωδίας όπως αυτά καταγράφηκαν και αναλύθηκαν στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη. Η σχετική ύλη υπάρχει στην εισαγωγή του σχολικού βιβλίου με την οποία οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι.

Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να προβούν σε **δραματοποίηση** χωρίων των έργων, εντοπίζοντας και στην πράξη τις διαφορές. Από το αρχαίο κείμενο αντλούν κειμενικούς δείκτες οι οποίοι παραπέμπουν στη σκηνοθεσία, ενώ στα νεότερα έργα λαμβάνουν υπόψη, ανάμεσα στα άλλα, και τις σκηνικές οδηγίες που παραθέτει ο κάθε θεατρικός συγγραφέας στην αρχή κάθε πράξης ή κάθε σκηνής. Χρήσιμο εργαλείο μπορεί να είναι και σύγχρονες παραστάσεις έργων.

Κριτική: α. κειμένου: Μπορούν να δοθούν στους μαθητές διαφορετικές μεταφράσεις του σοφόκλειου έργου και –γιατί όχι- ελληνικές των ευρωπαίων δραματουργών. Εδώ θα αντιληφθούν ότι κάθε μετάφραση αποτελεί και ένα νέο κείμενο. β. παράστασης: Είναι βασικό στη σύγχρονη εποχή να καλλιεργηθεί η σωστή αισθητική των νέων σε συνάφεια με την κριτική ικανότητα. Για τον λόγο αυτόν οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν διάφορες παραστάσεις και να προβούν στην κριτική τους. Στο θέμα αυτό ασκούνται από τον διδάσκοντα, ο οποίος καθοδηγητικά παρωθεί τους μαθητές να κάνουν σωστή κριτική είτε δημοσιογραφικού είτε ακαδημαϊκού τύπου. Η κριτική αφορά α) στη σκηνοθεσία- σκηνογραφία- ενδυματολογία-σκευή, β) στην υποκριτική, γ) στην απόδοση του μύθου από τον θεατρικό συγγραφέα, δ) στη μουσική, ε) στις σύγχρονες παρεμβάσεις.

Μπορούν ακόμη να καταγράψουν τις **διαφορές** ανάμεσα στα δύο είδη θεάτρου (αρχαίο και νεότερο). Αντιλαμβάνονται ότι το νεότερο θέατρο είναι ένα θέατρο κλειστό και αποκομμένο από τη φύση. Έρχονται σε επαφή με τις έννοιες της θεατρικής ψευδαίσθησης, του «σπάσιμου» του τέταρτου τοίχου και του μετα-θεάτρου.

Σχετικά με τα υπόλοιπα έργα, οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε ομάδες και η κάθε ομάδα να αναλάβει από ένα θεατρικό έργο το οποίο θα συγκρίνουν με το σοφόκλειο. Με την ενέργεια αυτή, θα μπορέσουν να δουν την *Αντιγόνη* και βάσει του άξονα της συγχρονίας και αυτού της διαχρονίας.

Προτεινόμενα θεατρικά έργα:

JeanAnouilh, *Αντιγόνη*

BertolthBrecht,[3] Αντιγόνη

Άρης Αλεξάνδρου, *Αντιγόνη*, 1951

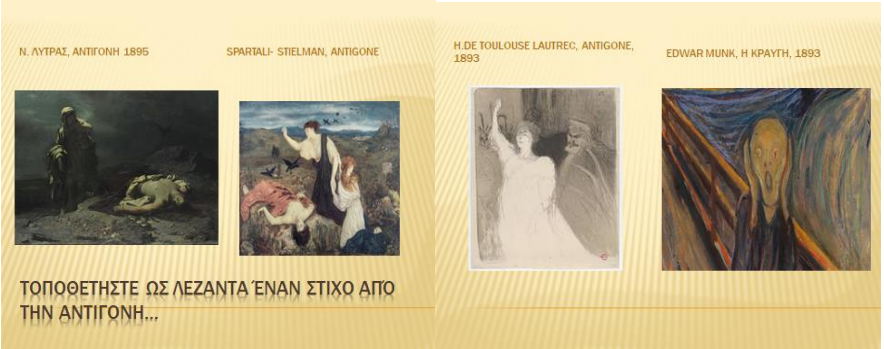
Νότης Περγιάλης, *Η Αντιγόνη της Κατοχής*, 1954

Νίκος Κούνδουρος, *Εγώ η Αντιγόνη*

3.2. Σύνδεση του κειμένου με τη Τέχνη

Εδώ προχωράμε ένα βήμα παραπέρα. Συνδέουμε το αρχαίο δράμα με άλλες μορφές τέχνης. Για παράδειγμα στη ζωγραφική, μπορούμε σε ppt να προβάλλουμε πίνακες που κατά καιρούς έχουν δημιουργηθεί και να ζητήσουμε από τους μαθητές να τοποθετήσουν ως λεζάντα έναν στίχο από το σοφόκλειο έργο. Ενδεικτικά:

[3] Η διδασκαλία της Αντιγόνης του BertolthBrecht σχετίζεται με τη γνωριμία με το θέατρο της αποστασιοποίησης, όπου ο πρωταγωνιστής με κριτικό πνεύμα αποστασιοποιείται από τον ρόλο του, αιτιολογεί και εξηγεί. Ο θεατής λειτουργεί τοιουτοτρόπως παύοντας να ταυτίζεται με τα πρόσωπα του έργου και κρίνοντάς τα (Μποζίζιο 2006, 362).



Λογοτεχνία

Τζώρτζ Στάινερ, *οι Αντιγόνες*

Αμάντα Μιχαλοπούλου, *Γιατί σκότωσα την καλύτερή μου φίλη*

Στο πεδίο της λογοτεχνίας μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα σώμα κειμένων σχετικό με την προβληματική της *Αντιγόνης* και να καλέσουμε τους μαθητές /τριες να βρουν κοινά στοιχεία της προσωπικότητάς τους με τους ήρωες των βιβλίων και κυρίως να ανιχνεύσουν τη θέση της γυναίκας άλλοτε και τώρα.

Μουσική

Μίκης Θεοδωράκης, «Όπερα Αντιγόνη», Λυρική τραγωδία σε δύο πράξεις

Θεόδωρος Στάθης, «Νέα όπερα Αντιγόνης»

Μουσική: Ερωτικό (Με μια πιρόγα) Άλκης Αλκαίου, Θ. Μικρούτσικος

Όσον αφορά στη μουσική, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως χορογραφικό δρώμενο σε εκδήλωση του σχολείου, είτε ως μουσική επένδυση στο πεδίο του μαθήματος που έχει ως στόχο την παραγωγή ψηφιακού υλικού. Ακόμη στην οπτικοποίησηστασίμων ή του υπορχήματος της Αντιγόνης.

Κινηματογράφος

Αντιγόνη, ΣοφίΝτεράπ, 2019

3.3. Παραγωγή ψηφιακού υλικού- προτεινόμενα εργαλεία και εφαρμογές τους

Είναι αδιαμφισβήτητα πλέον τα οφέλη από την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικά στις μέρες μας αποτελούν ένα πολύ σημαντικό εργαλείο το οποίο είναι προσανατολισμένο στους εξής στόχους:

Οι μαθητές τίθενται στο κέντρο της μάθησης και εμπλέκονται ενεργά με το αντικείμενο (Oakley&Lim, 2013). Αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό λογισμικό, καλλιεργούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, συμμετέχουν ενεργά χωρίς αίσθημα μειονεξίας απέναντι στους άλλους (Bagon&Starcic) και ανταλλάσσουν ιδέες οι οποίες αφορούν σε καλές πρακτικές.

Οι εκπαιδευτικοί προάγουν καινοτόμα μοντέλα διδασκαλίας και καλλιεργούν εκείνες τις δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες στη φαρέτρα του πολίτη του 21ου αιώνα (απόκτηση ψηφιακού γραμματισμού), δεξιότητες υψηλής στάθμης που προάγουν τόσο την αφαιρετική όσο και τη συνθετική σκέψη (Τζιμογιάννης, 2007). Η

δε παραγωγή ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων (OERs) διευκολύνει τη διάδοση του παραγόμενου διαδραστικού υλικού.

4. Προσδοκώμενα αποτελέσματα:

4.1.Επιδιωκόμενοι στόχοι της διδασκαλίας της ΑΕΓΓ με τη χρήση ΤΠΕ και τη συνδρομή της Τέχνης

Ευαισθητοποίηση: Η εκκίνηση γίνεται από τις βασικές ιδέες του αρχαίου δράματος. Η δημιουργία κόμικ με βασικές σκηνές του σοφόκλειου αλλά και των νεότερων έργων με κατάλληλα πρόσωπα και αντικείμενα θα είναι μια νέα μορφή τέχνης και παράλληλα θα αντανακλά τα συναισθήματα των μαθητών απέναντι στου ήρωες των έργων. «Στο Δράμα ο συνδυασμός της συναισθηματικής εμπλοκής και της νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου» (Αυδή-Χατζηβασιλείου, 2007, 19).

Ενσυναίσθηση: «Έλα στη θέση μου». Τι θα έκανα αν ήμουν η Αντιγόνη; Τι θα έκανα αν ήμουν ο Κρέων; Τι θα έκανα αν ήμουν η Ισμήνη ή ο Αίμονας; Ερωτήματα που καλούνται να απαντήσουν μέσω μιας δημοσκόπησης. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του θεάτρου συνίσταται αφενός στη βιωματικότητα, τη συνεργασία, την επικοινωνία και αφετέρου στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από παιχνίδια ρόλων. Η δε υποκριτική ικανότητα, η οποία επιτρέπει στους εμπλεκόμενους μαθητές να μπουν στη συνθήκη του κάθε ρόλου, αφενός τους επιτρέπει να βγουν και να αποστασιοποιηθούν από τον εαυτό τους, αφετέρου να κατανοήσουν την ψυχοσύνθεση και τις επιλογές του προσώπου που υποδύονται.

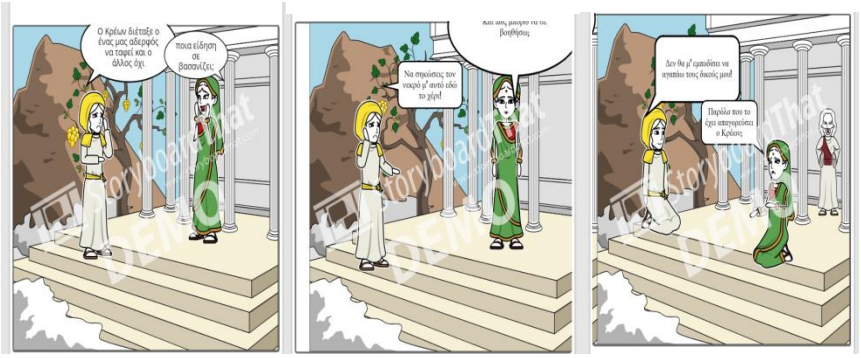
Κριτική ικανότητα: Σύμφωνα με τις Αυδή- Χατζηβασιλείου (2007, 25-26) «ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ένα υποστηρικτικό σύνολο διδακτικών μέσων, για να ενθαρρύνει τους μαθητές να οικοδομήσουν τον εαυτό τους και να προχωρήσουν σε ανώτερες πνευματικές λειτουργίες». Μέσω της οπτικοποίησης του κειμένου μαθαίνουν να επεξεργάζονται ήχο, στίχο, εικόνα. Επιλέγουν αυτό που θεωρούν αισθητικά λειτουργικό και παράγουν βίντεο κλιπ.

Γλωσσικός γραμματισμός και **γλωσσικός εμπλουτισμός**. Με την ανακαλυπτική μάθηση οι μαθητές/ τριες εισέρχονται σε μια «διαδικασία διερεύνησης, προβαίνουν στη δημιουργία και στο μοίρασμα των ιδεών (Κοντογιάννη, 2012, 80) και έρχονται σε επαφή με την ποικιλομορφία της ελληνικής γλώσσας μέσα από τη δημιουργία συννεφόλεξων. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η νέα ελληνική γλώσσα έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική και αποτελεί μια οργανική ενότητα με την προγονική της.

Αισθητικός γραμματισμός: Όπως προείπε ο Adorno το 1969, «η αισθητική είναι ο στοχασμός πάνω στην αισθητική εμπειρία, ενώ το κυριότερο καθήκον της αισθητικής είναι ο καθορισμός του πνεύματος στα έργα της Τέχνης» ([1969] 2000, 447). Βάσει αυτού προέκυψε και ο όρος *αισθητικός γραμματισμός*, ο οποίος ορίζεται ως «η ικανότητα αποκωδικοποίησης των εσωτερικών, εγγενών αξιών των έργων τέχνης» (Green, 1981). Είναι η ικανότητα της κατανόησης και εκτίμησης της Τέχνης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας, της ευαισθησίας απέναντι στα έργα τέχνης, η διδασκαλία και η μάθηση εννοιών και αρχών που σχετίζονται με την Τέχνη. Βάσει αυτού του θεωρητικού πλαισίου, η διδασκαλία του δράματος με τη συνεπικουρία των προαναφερθέντων μορφών τέχνης, συμβάλλει σε αυτούς τους σκοπούς.

5. Ενδεικτικές εφαρμογές με χρήση λογισμικού

1. Δημιουργία κόμικ
   Μπορεί να γίνει με το ψηφιακό εργαλείο www.storyboardthat.com Η δωρεάν έκδοση επιτρέπει μόνο τρεις σκηνές. Αν όμως οι μαθητές/τριες αναλάβουν να οπτικοποιήσουν διαφορετικές σκηνές οι οποίες θα έχουν μια οργανική σύνδεση, το παραγόμενο αποτέλεσμα θα επεκταθεί αρκετά και θα συμβάλει στην ολιστική κατανόηση του δράματος. Σε βάθος χρόνου θα μπορούσε να μετασχηματιστεί ολόκληρη η τραγωδία σε κόμικ και στη συνέχεια, ως πνευματική δημιουργία των μαθητών, να κατατεθεί στην ψηφιακή γωνιά του ιστολογίου του σχολείου. Ενδεικτικά:



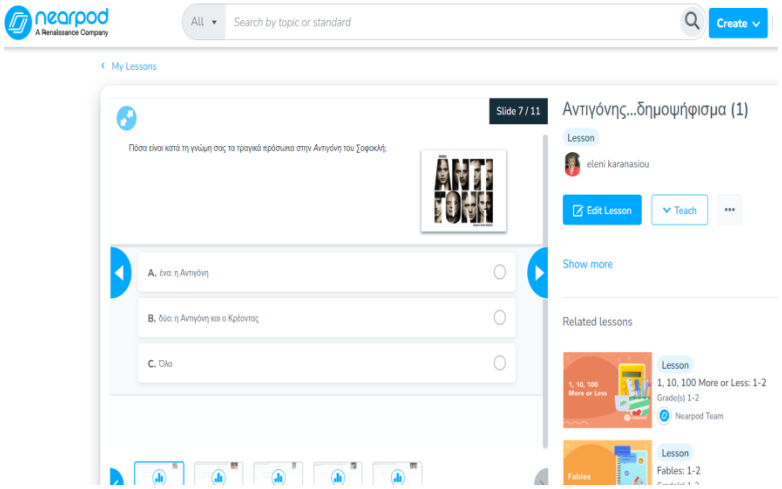
2. Δημιουργία video clip
   Μία εξαιρετική περίπτωση είναι η μετατροπή σε videoclip του Α΄ στάσιμου της Αντιγόνης. Χρήσιμο είναι το ψηφιακό εργαλείο www.capcut.com με το οποίο οι μαθητές μπορούν με τη χρήση εικόνων και ήχου και με παράλληλη ενσωμάτωση των στίχων του στασίμου να δημιουργήσουν οπτικοακουστικό υλικό. Το συγκεκριμένο στάσιμο επιλέχθηκε με κριτήριο το περιεχόμενό του (ιστορία του ανθρώπου, ανάπτυξη της Τεχνολογίας, πεπερασμένο της ανθρώπινης ζωής).



3. Δημιουργία συννεφόλεξου
   Προκειμένου να επιτευχθεί ο γλωσσικός γραμματισμός, οι μαθητές/ τριες μπορούν με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου www.wordart.com να δημιουργήσουν συννεφόλεξα. Έτσι θα επιτύχουν τη σύνδεση ανάμεσα στην αρχαία ελληνική και νέα ελληνική γλώσσα. Ενδεικτικά:



4. Δημιουργία δημοσκόπησης
   Μία δημοσκόπηση έχει ως στόχο να θέσει ηθικά διλήμματα. Για την κατασκευή της υπάρχουν πολλά εργαλεία, ωστόσο το ψηφιακό εργαλείο www.nearpod.com παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός poll. Μία δημοσκόπηση καλεί τους μαθητές να πάρουν θέση και να εκφράσουν τη δική τους στάση απέναντι στα ζητήματα που αντανακλά το σοφόκλειο έργο. Ενδεικτικά:



6. Επιλογικά

Πως θα αισθανόταν ο Σοφοκλής ή ο Ευριπίδης ή ακόμα και ο Αριστοφάνης αν έβλεπαν ή γνώριζαν ότι τα έργα τους διαβάζονται και παίζονται ακόμα; Ποια εντύπωση θα τους έκανε αν έβλεπαν ότι ένα έργο τους αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας των σύγχρονων πολυμέσων; Πόσο ευτυχισμένοι- εν τέλει- θα ένιωθαν αν αντιλαμβάνονταν ότι αυτό που κάποτε ονομαζόταν *διδασκαλία* στο θέατρό τους είναι κομμάτι ενός δημοκρατικού θεσμού και απόδειξη της ανάπτυξης του ανθρωπίνου πνεύματος;

Η παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά πρέπει να γίνει κτήμα της νέας γενιάς και να αποτελέσει αφορμή για εξέλιξη του πνεύματος και της ιδιοσυστασίας του Ανθρώπου. Η Παιδεία ως θεσμός με όλες τις απαραίτητες παραμέτρους είναι το όχημα που θα φέρει τον μαθητή στο μέλλον διαφυλάσσοντας τις αξίες του και επιδιώκοντας την εξέλιξή του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αραβανή, Ε.Γ., (2014*), Η αρχαία ελληνική λογοτεχνία στην εκπαίδευση σήμερα. Σύγχρονες εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη δραματική ποίηση*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα

Αυδή, Α.-Χατζηβασιλείου, Μ., (2007*), Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση – 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα

Γραμματάς, Θ., (2004)2, Το *θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογές*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα

Ημέλου, Α., (2016), *Η θεατρική Αγωγή ως πλαίσιο προσέγγισης και μάθησης στην Αρχαία Ελληνική γραμματεία από Μετάφραση*, ΕΚΠΑ, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα

Κοντογιάννη, Α., (2012), *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση,*εκδ. Πεδίο, Αθήνα

Σοφοκλέους, (2017), *Αντιγόνη*, Β΄ Γενικού Λυκείου, ΙΤΥΕ Διόφαντος

Σοφοκλής (2015), *Αντιγόνη*, Μετάφραση – Εισαγωγή: Δ. Μαρωνίτηςεκδ. Γκόνη, Αθήνα

Τζιμογιάννης, Α. (2007). *Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Β. Κουλαϊδής, Επιμ.) Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ. Ανάκτηση από http://www.oepek.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf

Ξενόγλωσση

Ανούιγ, Ζ., (2015), *Αντιγόνη*, μετάφραση-εισαγωγή Στρ. Πασχάλης, εκδ. Γκόνη, Αθήνα

Adorno, T.W. ([1969 2000), *Αισθητική θεωρία*, μτφρ. Λ. Αναγνώστου, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα

Cairns, D., (2016), *Sophocles, Antigone*, Bloomsbury, London and New York

Dawe, R. D., (1996), *Sophoclis, Antigone*, Stuttgart et Leipzig

Green, M., (1981), "Aesthetic literacy and General Education" στο J.F. Soltis (επιμ.) *Philosophy and Education-80th Yearbook of the National Society for the Study of Education* Pt. 1. 115-141, Chicago, University of Chicago Press

Griffith, M., (1999*), Sophocles, Antigone*, Cambridge University Press

Kalantzis, M., Cope, B. &Arvanitis, E., (2011), «Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η παιδαγωγική στην εποχή των νέων ψηφιακών μέσων», στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής εμπειρία*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα, σελ 27-58, ΤομοςΑ΄

Kalantzis, M., Cope, B. (2006), *The Learning by Design Guide*, Melbourne

Μποζίζιο, Π., (2006*), Ιστορία του Θεάτρου*, τ. Ι και ΙΙ, εκδ. Αιγόκερως, Αθήνα

Bagon, S., &Starcic, I. (χ.χ.). «CT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970–2011».

British Journal of Educational Technology(2), σσ. 202-230. doi:doi.org/10.3991/ijet.v13i06.8051

Oakley, G., & Lim, C. (2013). «Information and Communication Technologies (ICT) in primary education opportunities and supporting conditions» στο «Creating Holistic Technology-Enhanced Learning Experiences» (σσ. 1-18). *Sense Publishers*. doi:10.1007/978-94-6209-086-6_1

Adesote, S., &Fatoki, O. (2013). The Role of ICT in the Teaching and Learning of History in the 21st Century. Educational Research and Reviews(8), σσ. 2155-2159. Ανάκτησηαπό http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1384165853_Adesote%20and %20Fatoki.pdf

ChristmasEveL. Η K-pop στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου

Καρούμπαλη Ευγενία

Εκπαιδευτικός Μουσικής
Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ79.01

Περίληψη

Τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στο μάθημα της Μουσικής στο Γυμνάσιο σε σχέση με το παρελθόν, καθώς οι έφηβοι/ες ακούν ως επί το πλείστον σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια. Άξιο παρατήρησης είναι ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου δίνει πρωτοβουλίες στους / στις εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν μαθησιακά περιβάλλοντα σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών. Η παιδαγωγική αξιοποίηση σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών οδηγεί στην ενεργότερη εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, βοηθά στο να δουν πιο κριτικά τα παιδιά τη μουσική που ακούν και συνεισφέρει στο να εξοικειωθούν τα παιδιά αβίαστα με στοιχεία της μουσικής (μελωδία, ρυθμός κτλ). Η K-pop (Koreanpop) μουσική είναι στις μέρες μας ένα μουσικό είδος με παγκόσμια εμβέλεια. Το τραγούδι *ChristmasEveL* του K- pop συγκροτήματος StrayKids δεν είναι ένα τυπικό χριστουγεννιάτικο τραγούδι αλλά κάνει λόγο για σκανταλιές που λαμβάνουν χώρα τα Χριστούγεννα. Στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα συγκαταλέγονται: η περιγραφή της ιστορίας που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού αυτού, η σύγκριση του περιεχομένου των στίχων του τραγουδιού με την ιστορία που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό του βίντεο, η συσχέτιση της ιστορίας που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού με τη μορφολογική δομή του, η απαρίθμηση των μουσικών στοιχείων που δίνουν την αίσθηση των Χριστουγέννων στο τραγούδι και η εξέταση του τραγουδιού υπό το πρίσμα του μουσικού πολιτισμού του οποίου είναι δημιούργημα (νοτιοκορεάτικου). Το διδακτικό αυτό σενάριο σχεδιάστηκε με βάση το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής που έλαβε χώρα τη σχολική χρονιά 2022 – 2023 στις Β’ και Γ’ τάξεις του Προτύπου Γυμνασίου Πατρών. Από δραστηριότητα

ανίχνευσης που είχε λάβει χώρα σε προηγούμενη χρονική στιγμή είχε καταφανεί το ενδιαφέρον των παιδιών για την K-pop μουσική (όχι απαραίτητα για το συγκεκριμένο τραγούδι) οπότε το τραγούδι αυτό κινητοποίησε το ενδιαφέρον τους. Η ακουστική διάκριση διαφόρων μοτίβων («με το αυτί») θα ήταν δυσκολότερη εάν χρησιμοποιείτο κάποιο άλλο έργο (το οποίο δεν ανήκει στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών και των μαθητριών). Το γεγονός ότι το επιλεχθέν τραγούδι είναι σύγχρονο δημοφιλές τραγούδι που ανήκει στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών και των μαθητριών κινητοποίησε περισσότερο τις μαθήτριες και τους μαθητές για να φέρουν εις πέρας το έργο που του ζητείτο. Σε γενικές γραμμές οι μαθησιακοί στόχοι όχι μόνο επιτεύχθηκαν αλλά προέκυψαν και αναδυόμενοι στόχοι.

Λέξεις κλειδιά: K-pop, *ChristmasEveL*, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσική Γυμνασίου, Μουσική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

Modern popular songs should be used to a much greater extent in the subject of music in secondary education than in the past, as teenagers mostly listen to them. It is noteworthy that the New Music Curriculum for the secondary education gives the teachers initiatives to design learning environments according to the needs and interests of pupils. The pedagogical use of modern popular songs leads to the more active involvement of pupils in the learning process, helps them to think more critically about the music they listen to. K-pop (Korean pop) music is nowadays a musical genre with a global impact. The song *Christmas EveL* by the K-pop group Stray Kids is not a typical Christmas song but it talks about mischief that takes place at Christmas. Expected learning outcomes include: description of the story that takes place in the song's official music video, comparison of the song's lyrics to the story that takes place in the song's official music video, correlation of the story that takes place in the official music video music video with its morphological structure, enumeration of the musical elements that give the song a Christmas feel and the song's examination in light of the musical culture of which it is a creation (South Korean). This teaching scenario was designed on the New Music Curriculum and was accomplished in the context of the pilot application that took place during the school term 2022-2023 in the Model Junior High School of Patras. The pupils were interested in K-pop music (not necessarily in the specific song), therefore this song mobilized their interest. The fact that this song is a modern popular song that belongs to the musical preferences of pupils motivated them more to carry out the tasks requested. In general, the learning objectives were not only achieved but also emerging objectives took place.

Keywords: K-pop, *Christmas EveL*, Secondary Education, New Music Curriculum, Music in Secondary Education.

1. Εισαγωγή

Τη χρονική περίοδο Νοέμβριος 2021 – Φεβρουάριος 2022 έλαβε χώρα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων σχετικά με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών υπό την αιγίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ εφεξής). Στη συνέχεια ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή των Προγραμμάτων στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία η οποία και συνεχίστηκε κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023 υπό την αιγίδα του ΙΕΠ. Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία 2021; Ελληνική Δημοκρατία, 2023), το οποίο δίνει πρωτοβουλίες στους / στις εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν μαθησιακά περιβάλλοντα σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών, γίνεται άμεση αναφορά στη χρήση τραγουδιών από δημοφιλή

μουσικά ρεύματα τόσο του 20ου όσο και του 21ου αιώνα. (Ελληνική Δημοκρατία, 2021: 76045; Ελληνική Δημοκρατία 2023: 19484).

Λαμβάνοντας υπ 'οψιν ότι οι έφηβοι/ες ακούν ως επί το πλείστον σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια (Κοκκίδου, 2022) θα πρέπει η σύγχρονη δημοφιλής μουσική να χρησιμοποιείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (και στον ελλαδικό χώρο) σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με το παρελθόν.

2. Επιστημολογική προσέγγιση και εννοιολογική ανάλυση – θέματα θεωρίας του διδακτικού σεναρίου.

Η K – pop (Koreanpop – Κορεάτικη pop) είναι ένα είδος δημοφιλούς μουσικής που εμφανίστηκε στη Νότια Κορέα μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (1939 - 1945) και τον πόλεμο της Κορέας (1950 - 1953) όπου η Νότια Κορέα ήρθε σε επαφή με τον πολιτισμό των χωρών της Δύσης (μέσω των στρατευμάτων που πήγαν εκεί από τις Δυτικές χώρες). Έχει στοιχεία τόσο από είδη δημοφιλούς μουσικής των δυτικοευρωπαϊκών χωρών (gospel, reggae, country, R&B, disco, rock, pop, hiphopκτλ) όσο και από την παραδοσιακή κορεάτικη μουσική. Άξιο παρατήρησης είναι ότι ο πολιτικός και οικονομικός προσανατολισμός της Νότιας Κορέας είναι Δυτικός, κάτι που επηρεάζει και τον πολιτισμό της. Λόγω της παγκόσμιας εμβέλειας που έχει η K- pop τις τελευταίες δεκαετίες, στηρίζεται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, οι οποίες τη χρησιμοποιούν στα πλαίσια της πολιτισμικής και ήπιας διπλωματίας τους. (Malianghay, 2015; Russel, 2014; Lie, 2015, Oh, 2013; Jin&Ryoo, 2014; Oh&Lee, 2014; Fuhr, 2015)

Έχει ασκηθεί κριτική στην K-pop από δύο οπτικές γωνίες: από την οπτική γωνία των Ανατολικών πολιτισμών (οι οποίοι είναι μάλλον πολιτισμοί συλλογικότητας με έμφαση στο ομαδικό συμφέρον έναντι του ατομικού) και από την οπτική γωνία των Δυτικών πολιτισμών (οι οποίοι είναι μάλλον πολιτισμοί ατομικότητας, με έμφαση στο ατομικό συμφέρον έναντι του ομαδικού). Από την οπτική των Ανατολικών πολιτισμών έχει ασκηθεί κριτική ότι (ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες) ότι οι επιδράσεις της K-pop από την παραδοσιακή μουσική της Κορέας έχουν πρακτικά ελαχιστοποιηθεί. Από την οπτική των Δυτικών πολιτισμών η βιομηχανία της K-pop έχει δεχτεί κριτικές ότι ασκεί υπερβολικό (για τα δεδομένα των Δυτικών πολιτισμών) έλεγχο τόσο στην επαγγελματική πορεία όσο και στην προσωπική / ιδιωτική ζωή των καλλιτεχνών και καλλιτεχνιδών. (Lie,2015; Jung, 2015; Fuhr, 2015; Lee, 2015; Maliangkay, 2015).

Η χρήση σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών στο μάθημα της μουσικής στο Γυμνάσιο έχει τα ακόλουθα οφέλη:

- Καθώς το μουσικό περιβάλλον των μαθητών/τριών αποτελείται κυρίως από δημοφιλή μουσική, οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα πρέπει να τους/τις βοηθήσουν να αποκτήσουν κριτική σκέψη για την εν λόγω μουσική (Ponick, 2000).
- Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και δεσμεύονται περισσότερο όταν η μουσική ανήκει στα προσφιλή προς αυτούς είδη, δηλαδή είδη δημοφιλούς μουσικής (Isbell, 2007).
- Εφόσον κάθε μουσική δημιουργείται από τα ίδια στοιχεία (μελωδία, ρυθμό. αρμονία κ.α.), χρησιμοποιώντας τα (φυσικά) με διαφορετικό τρόπο, τότε

μπορεί κάθε είδος μουσικής να χρησιμοποιηθεί για να διδαχτούν αυτά τα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένης και της δημοφιλούς μουσικής (Ponick, 2000).

Το τραγούδι ChristmasEveLκυκλοφόρησε στις 29 Νοεμβρίου 2021 από το συγκρότημα της K-popStrayKids. Ο BangChan, μέλος του συγκροτήματος StrayKids, έχει δηλώσει ότι το τραγούδι αυτό «περιέχει την άτακτη πλευρά μας και την ενέργειά μας». Ο Changbin, άλλο μέλος του συγκροτήματος StrayKids έχει δηλώσει ότι στο τραγούδι αυτό «θέλαμε να εκφράσουμε την αιτία που τα σκανταλιάρικα αγόρια βλέπουν τα Χριστούγεννα διαφορετικά και όχι ως κάτι ρομαντικό» (Kim, 2021). Ο τίτλος του τραγουδιού προϊδεάζει ότι δεν πρόκειται για ένα «τυπικό» Χριστουγεννιάτικο τραγούδι. Το τραγούδι γράφεται ως *ChristmasEveL* (Παραμονή Χριστουγέννων L) το οποίο είναι ομόηχο του *ChristmasEvil* (Χριστουγεννιάτικο κακό).

3. Πλαίσιο υλοποίησης σεναρίου

3.1 Εκτιμώμενη διάρκεια διδακτικού σεναρίου

Το διδακτικό αυτό σενάριο έχει διάρκεια δύο διδακτικές ώρες.

3.2 Ηλικιακό επίπεδο μαθητριών και μαθητών.

Το διδακτικό αυτό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου (12 – 15 ετών).

3.3 Ένταξη του διδακτικού σεναρίου στο πρόγραμμα σπουδών / προαπαιτούμενες γνώσεις

Το διδακτικό σενάριο που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια ασχολείται με τον πρώτο θεματικό οργανωτή (Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής), το δεύτερο θεματικό οργανωτή όπως επίσης και με τον τρίτο θεματικό οργανωτή (Συνδέω τη μουσική με άλλες, τέχνες, μέσα και επιστήμες). Υπάρχει σαφής σύνδεση της μουσικής με την κινηματογραφική τέχνη και τη γεωγραφία. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται τα θεματικά πεδία και οι προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με τα οποία καταπιάνεται το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο.

Πίνακας 1. Θεματικά πεδία και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Νέου Προγράμματος Μουσικής Γυμνασίου με τα οποία καταπιάνεται το προς παρουσίαση διδακτικό σενάριο.

	Θεματικό Πεδίο	**Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.**
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Τονικό ύψος - μελωδία	Να αναπτύξουν την ακουστική τους μνήμη αναγνωρίζοντας μελωδικά σχήματα.
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες	Τονικό ύψος - μελωδία	Να διακρίνουν ακουστικά τη μείζονα και την ελάσσονα κλίμακα.

και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.		
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Μορφή	Να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν να συγκρίνουν και να αναλύουν μουσικές ακροάσεις διαφορετικών μουσικών ειδών, στιλ και πολιτισμών με τη χρήση κατάλληλης μουσικής ορολογίας.
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Μορφή τραγουδιού σε δημοφιλή μουσικά είδη	Να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά μέρη των τραγουδιών της δημοφιλούς μουσικής Να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ διαφορετικών μερών σε ένα μουσικό έργο.
Δεύτερος θεματικός οργανωτής: Γνωρίζω τα είδη μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά	Δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ου – 21ου - αιώνα	Να ακούν με προσοχή και συγκέντρωση ένα ευρύ ρεπερτόριο μουσικών ακροάσεων το οποίο συμπεριλαμβάνει και δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ου -21ου αιώνα.
Δεύτερος θεματικός οργανωτής: Γνωρίζω τα είδη μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά	Ελληνικές μουσικές παραδόσεις: έντεχνες παραδόσεις, δημοφιλή και παραδοσιακά είδη	Να βιώσουν τη σημασία ιστορικών γεγονότων και να εξηγούν το ρόλο της μουσικής σε αυτά.
Τρίτος θεματικός οργανωτής: Συνδέω τη Μουσική με άλλες τέχνες, μέσα και επιστήμες.	Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα.	Να συνειδητοποιήσουν την προσθετική δύναμη του ήχου στην εικόνα και της εικόνας στον ήχο

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με την μορφολογική ανάλυση δημοφιλούς τραγουδιού και να είναι εξοικειωμένοι/ες με βασικές έννοιες της μορφολογίας της δημοφιλούς μουσικής (refrain/chorus, couplet/verse, middleeight/μεσαίο τμήμα). Επιπρόσθετα θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι/ες με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

3.4 Σκοπός του διδακτικού σεναρίου

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές και μαθήτριες να αναγνωρίζουν τα λεκτικά και εξωλεκτικά μηνύματα του τραγουδιού *ChristmasEveL* και μέσω αυτού να προβληματίζονται σχετικά με τα λεκτικά και τα εξωλεκτικά μηνύματα τραγουδιών που ακούν εκτός σχολείου στην καθημερινότητά τους.

3.5 Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του διδακτικού σεναρίου.

Μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού αυτού σεναρίου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να:

[Αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο]

- κατονομάζουν τα βασικά μορφολογικά στοιχεία του τραγουδιού *ChristmasEveL*
- Περιγράφουν την ιστορία που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *ChristmasEveL.*
- Συσχετίζουν την ιστορία που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *ChristmasEveL* με τη μορφολογική δομή του συγκεκριμένου τραγουδιού.
- συγκρίνουν το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού *ChristmasEveL* με την ιστορία που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό του βίντεο.
- Αναγνωρίζουν το riff / ostinato του τραγουδιού *ChristmasEveL*
- Περιγράφουν το ρόλο του riff / ostinato μέσα στο τραγούδι *ChristmasEveL.*
- Κατονομάζουν μουσικά στοιχεία που δίνουν την αίσθηση των Χριστουγέννων στο τραγούδι *ChristmasEveL*
- Εξετάζουν το τραγούδι *ChristmasEveL* υπό το πρίσμα του μουσικού πολιτισμού του οποίου είναι δημιούργημα (νοτιοκορεάτικου).

[αναφορικά με δεξιότητες]

- καλλιεργήσουν αισθητικά κριτήρια αναφορικά με το τραγούδι ChristmasEveL
- Καλλιεργήσουν θετικές στάσεις σχετικά με την ενεργητική ακρόαση του τραγουδιού ChristmasEveL.
- Καλλιεργήσουν τον πολυτροπικό τους γραμματισμό.

[αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία]

- να συνεργάζονται αναμεταξύ τους στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας / μάθησης

3.6 Διδακτική Προσέγγιση

Στο διδακτικό αυτό σενάριο χρησιμοποιείται συνδυασμός των ακόλουθων διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες προτείνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία 2021; Ελληνική Δημοκρατία, 2023).

- Διαθεματική Προσέγγιση. Γίνεται υπέρβαση των διαχωριστικών ορίων των τεχνών (ποίηση, μουσική, κινηματογραφική τέχνη) με σκοπό την ενιαία προσέγγιση του μουσικού βίντεο, ενός πολυτροπικού και πολύτεχνου έργου.
- Βιωματική Προσέγγιση. Η γνώση αποκτάται μέσα από την εξερεύνηση και η θεωρία γίνεται κατανοητή μέσα από τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητριών και των μαθητών.

- Συνεργατική μάθηση. Δημιουργούνται μικρές ομάδες (το πολύ των 4 με 5 ατόμων η καθεμία). Όλες οι ομάδες συμπληρώνουν το ίδιο φύλλο εργασίας (λόγω της φύσης των φύλλων εργασίας). Όπου υπάρχει ανάγκη, γίνεται φθίνουσα καθοδήγηση από τον / την εκπαιδευτικό.

Στην κάθε δραστηριότητα τίθενται χρονικά όρια και ο/η εκπαιδευτικός θα παράσχει διακριτικά υποστήριξη σε μαθητές ή μαθήτριες, εφ' όσον αυτή του/της ζητηθεί, κάτι το οποίο αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Κοκκίδου, 2019).

3.7 Αναλυτική Περιγραφή Διδακτικής Πορείας
3.7.1 Πρώτη Διδακτική Ώρα

Ακρόαση του τραγουδιού *ChristmasEveL*και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 σε ομάδες (όλες οι ομάδες συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας 1). Παρουσίαση των έργων των ομάδων. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10 λεπτά)

Ακρόαση του τραγουδιού *ChristmasEveL κ*αι συμπλήρωση των φύλλων εργασίας 2, 3 και 4 σε ομάδες(η κάθε ομάδα συμπληρώνει διαφορετικό φύλλο εργασίας). Τα μουσικά τμήματα για τα οποία γίνεται λόγος στο φύλλο εργασίας 2 μπορούν να τραγουδηθούν από τον/την εκπαιδευτικό στα πλαίσια διδακτικής βοήθειας προς τις μαθήτριες και τους μαθητές. Το riff / ostinato μπορεί είτε να τραγουδηθεί από τον/την εκπαιδευτικό είτε να το ακούσουν οι μαθητές και μαθήτριες στην αρχή του τραγουδιού στα πλαίσια διδακτικής βοήθειας. Παρουσίαση των έργων των ομάδων. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 20 λεπτά)

Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει την ακόλουθη ερώτηση / διδακτική βοήθεια (η οποία στοχεύει στην αναγνώριση): «Το συγκεκριμένο τραγούδι είναι Κορεάτικο. Αναγνωρίζετε κάποια στοιχεία της τοπικής παραδοσιακής μουσικής;» Εδώ θα πραγματοποιηθεί σχετική συζήτηση σχετικά με το θέμα αυτό όπου οι μαθητές/τριες θα πρέπει να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι έχει στοιχεία της Δυτικοευρωπαϊκής μουσικής εξ' ολοκλήρου, χωρίς να υπάρχει κανένα στοιχείο της παραδοσιακής μουσικής της Κορέας. Χρησιμοποιείται η δυτικοευρωπαϊκή αρμονία, χρησιμοποιούνται δυτικοευρωπαϊκά μουσικά όργανα (έστω και ψηφιακά) και χρησιμοποιούνται μοτίβα Ισπανικού (FelizNavidad) και αμερικανικού (JingleBells) χριστουγεννιάτικου τραγουδιού. Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει την ακόλουθη ερώτηση / διδακτική βοήθεια (η οποία στοχεύει στην ερμηνεία): «Το συγκεκριμένο χριστουγεννιάτικο τραγούδι δημιουργήθηκε σε μια χώρα όπου ο Χριστιανισμός εισήχθη σχετικά πρόσφατα (χωρίς να είναι επικρατούσα θρησκεία στη χώρα αυτή, πριν το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο στην Κορέα επικρατούσα θρησκεία ήταν ο βουδισμός). Με δεδομένο ότι η Νότια Κορέα, μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, στρέφεται προς τα δυτικά οικονομικά αλλά και πολιτισμικά πρότυπα, εξηγήστε τη δημιουργία ενός τέτοιου χριστουγεννιάτικου τραγουδιού στην Κορέα». Εδώ θα πραγματοποιηθεί σχετική συζήτηση σχετικά με το θέμα αυτό όπου οι μαθητές/τριες θα πρέπει να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι ο εξευρωπαϊσμός της Κορέας των τελευταίων δεκαετιών (ειδικά ο πολιτισμικός) οδήγησε (έστω και έμμεσα) στη δημιουργία ενός τραγουδιού στην Κορέα που αναφέρεται στα Χριστούγεννα, του οποίου οι επιδράσεις είναι καθαρά Δυτικοευρωπαϊκές. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 15 λεπτά).

3.7.2 Δεύτερη Διδακτική Ώρα

Ακρόαση του τραγουδιού ChristmasEveL και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 5 σε ομάδες (όλες οι ομάδες συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας 5). Παρουσίαση των έργων των ομάδων. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10 λεπτά)

Ακρόαση του τραγουδιού *ChristmasEveL*και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 6 σε ομάδες (όλες οι ομάδες συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας 6). Παρουσίαση των έργων των ομάδων.Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει την ακόλουθη ερώτηση / διδακτική βοήθεια έχοντας οι μαθήτριες και οι μαθητές το φύλλο εργασίας 6 (η οποία στοχεύει στην αναγνώριση) «Πως σχετίζεται η ροή της αφηγούμενης ιστορίας με τη δομή του τραγουδιού» Εδώ θα πραγματοποιηθεί σχετική συζήτηση σχετικά με το θέμα αυτό όπου οι μαθητές/τριες θα πρέπει να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι στο συγκεκριμένο μουσικό βίντεο (όπως επίσης και σε πολλά άλλα αφηγηματικά μουσικά βίντεο) η αφηγούμενη ιστορία εξελίσσεται με άξονα τη μορφολογική δομή του τραγουδιού. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 15 λεπτά)

Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει την ακόλουθη ερώτηση / διδακτική βοήθεια (η οποία στοχεύει στην αναγνώριση) «Το τραγούδι *ChristmasEveL*δεν είναι ένα τυπικό Χριστουγεννιάτικο τραγούδι, όσον αφορά το περιεχόμενο, καθώς το ποιητικό του κείμενο κάνει λόγο για σκανταλιές που λαμβάνουν χώρα χριστουγεννιάτικα. Κατά πόσον υπάρχει συσχέτιση του ποιητικού κειμένου του τραγουδιού *ChristmasEveL*με την ιστορία που αφηγείται το επίσημο μουσικό του βίντεο;» Εδώ θα πραγματοποιηθεί σχετική συζήτηση σχετικά με το θέμα αυτό όπου οι μαθητές/τριες θα πρέπει να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι η ιστορία που αφηγείται το επίσημο μουσικό βίντεο δεν έχει μεγάλη σχέση με το περιεχόμενο του ποιητικού κειμένου του τραγουδιού, κάτι το οποίο συμβαίνει σε αφηγηματικά μουσικά βίντεο. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 15 λεπτά)

Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασία με τη ρουμπρίκα η οποία βρίσκεται στο παράρτημα. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 λεπτά).

4. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στο μάθημα της μουσικής δεν ταυτίζεται με την ποσοτικοποίηση των επιτευγμάτων των μαθητών και των μαθητριών, αλλά περιλαμβάνει την παρακολούθηση της πορείας των μαθητριών και των μαθητών και την ανατροφοδότησή τους (από τον ή την εκπαιδευτικό) για τη μαθησιακή τους πορεία (Ελληνική Δημοκρατία 2021; Ελληνική Δημοκρατία 2023). Ως εκ τούτου, οι μετρήσεις του βαθμού πραγματοποίησης των στόχων σχετίζονται με τις ενδεικτικές απαντήσεις των φύλλων εργασίας σε συνδυασμό με την προσπάθεια των μαθητών και μαθητριών.

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εργαλεία αξιολόγησης αποτέλεσαν το φύλλο αξιολόγησης του συγκεκριμένου σεναρίου και τα ημερολόγια αναστοχασμού που συντάχθηκαν για τα τμήματα στα οποία εφαρμόστηκε.

5. Πραγματοποίηση και αποτίμηση του διδακτικού σεναρίου

Η ακουστική διάκριση των μοτίβων («με το αυτί») θα ήταν δυσκολότερη εάν χρησιμοποιείτο κάποιο άλλο έργο (το οποίο δεν ανήκει στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών και των μαθητριών). Το γεγονός ότι το επιλεχθέν τραγούδι είναι σύγχρονο δημοφιλές τραγούδι που ανήκει στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών

και των μαθητριών κινητοποίησε περισσότερο τις μαθήτριες και τους μαθητές για να φέρουν εις πέρας το έργο που του ζητείτο.

Κάποιοι μαθητές διερωτήθηκαν την «καταγωγή» του τραγουδιού Τρίγωνα Κάλαντα και άλλων τραγουδιών (π.χ. Άγια Νύχτα, Ο μικρός τυμπανιστής κτλ). Στο σημείο αυτό ξεκίνησε συζήτηση σχετικά με τον τόπο δημιουργίας (αλλά και τη διακρατική διάδοση) χριστουγεννιάτικων τραγουδιών όπως *Ω, Έλατο, Άγια Νύχτα, Ο μικρός Τυμπανιστής* κτλ. Στο σημείο αυτό προέκυψε ως αναδυόμενος στόχος να κατονομάζουν οι μαθητές το τόπο δημιουργίας διαφόρων «κλασσικών» χριστουγεννιάτικων τραγουδιών (Β1)

Οι μαθήτριες που διδάσκονται πιάνο (εκτός σχολικού πλαισίου) διερωτήθηκαν αν η Ελλάδα βίωσε «εξευρωπαϊσμό» αντίστοιχο της Κορέας. Στο σημείο αυτό ξεκίνησε συζήτηση σχετικά με τον ελληνικό πολιτισμικό «εξευρωπαϊσμό». Η συζήτηση αυτή συνεχίστηκε στο μάθημα της ιστορίας (η εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα της ιστορίας ενημερώθηκε σχετικά). Εδώ προέκυψε αναδυόμενος στόχος να περιγράφουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να περιγράφουν τη διαδικασία του πολιτισμικού «εξευρωπαϊσμού» στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ελληνική Δημοκρατία (2021). Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 5938.

Ελληνική Δημοκρατία (2023). Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 1998.

Κοκκίδου, Μ, (2019). *Μουσικό Βίντεο. Οπτικοακουστική αφήγηση, εργαλεία ανάλυσης, εκπαιδευτικές εφαρμογές.* Αθήνα: FagottoBooks.

Κοκκίδου, Μ. (2022α). *Δημοφιλής Μουσική. Ταυτότητες, Κοινότητες, Εμπειρίες, Νοήματα. Τόμος 2.* Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Ξενόγλωσση

Fuhr, M (2015). Globalization and Popular Music in South Korea. Sounding Out K-Pop. New York: Routledge.

Isbell, D. (2007). Popular music and the public school music curriculum. Update: Applications of Research in Music Education, 26, 53-63.

Jin D., Y. & Ryoo, W. (2014). Critical Interpretation of Hybrid K-Pop: The Global-Local Paradigm of English Mixing in Lyrics. Popular Music and Society, 37,2, 113-131

Jung E.Y. (2015). New wave Formations. K-pop idols, Social Media and the Remaking of the Korean Wave. In S. Lee & A.M. Normes (eds) Hallyu 2.0: The Korean Wave in the Age of Social Media, 73-89. Michigan: Michigan University Press.

Kim, (2021). 스트레이키즈, 겨울산타변신…악동산타들의유쾌한크리스마스[*Stray Kids, Winter Santa Transformation… Merry Christmas from Naughty Santas*]. Διαθέσιμοστονιστότοπο: https://www.xportsnews.com/article/1505405

Lie, J. (2015). K-Pop: Popular Music, Cultural Amnesia, and Economic Innovation in South Korea. California: University of California Press.

Maliangkay, R. (2015). Same look through different eyes: Korea's history of uniform pop music acts. In J.B. Choi & R. Maliangkay (eds) K- pop - The international rise of the Korean Music Industry, 19-34. London & New York: Routledge.

Oh, I. (2013). The Globalization of K-pop: Korea's place in the Global Music Industry. Korea Observer, 44 (3) 389 – 409.

Oh, I. & Lee, J. (2014). K-pop in Korea: How the Pop Music Industry Is Changing a Post-Developmental Society. Cross – Currents: East Asian History and Culture Review, 3(1), 72-93.

Ponick, F. S. (2000). Professional notes: Bach and rock in the music classroom. Teaching Music, 8(3), 22-29.

Russel, M., J. (2014). K-pop now! The Korean Music Revolution. Tuttle Publishing.

Lee, S.-A. (2015). Of the fans, by the fans, for the fans. The JYJ Republic. In S. Lee & A.M. Normes (eds) Hallyu 2.0: The Korean Wave in the Age of Social Media, 108 - 125. Michigan: MichiganUniversityPress

Παράρτημα

Τα φύλλα εργασίας βρίσκονται στον ακόλουθο υπερσύνδεσμο:
https://www.dropbox.com/scl/fi/1mg6tt9hy772lzcpeu7yn/Christmas_EveL_Fylla_Ergasias.pdf?rlkey=nzxfbvzi5vb2un2jrf0xihxa6&st=95648rta&dl=0

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου και ηλεκτρονική χορευτική μουσική. Το παράδειγμα του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*

Καρούμπαλη Ευγενία

Εκπαιδευτικός Μουσικής
Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ79.01

Περίληψη

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου γίνεται άμεση αναφορά (στα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών είχαμε έμμεσες αναφορές) για παιδαγωγική αξιοποίηση διαφόρων ειδών δημοφιλούς μουσικής τόσο του 20ου όσο και του 21ου αιώνα. Παρά το γεγονός ότι στα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Μουσικής του Γυμνασίου προτείνεται σημαντικός αριθμός δημοφιλών τραγουδιών, δεν προτείνεται κάποιο έργο ηλεκτρονικής χορευτικής μουσικής (electronicdancemusic). Ενδεχομένως αυτό να συμβαίνει διότι αυτά δεν ακολουθούν την τυπική δομή των τραγουδιών δημοφιλούς μουσικής (εναλλαγή refrain / chorus, couplet / verse, middleeight / μεσαίου τμήματος κτλ), καθώς είναι σε μεγάλο βαθμό χωρίς στίχους. Σε περίπτωση που υπάρχει κάποιο κείμενο αυτό είναι δευτερεύουσας σημασίας, καθώς παράμετροι όπως η χροιά, η αντήχηση, ο ρυθμός, τα στρώματα ήχου παίζουν πολύ σημαντικότερο ρόλο από τους στίχους. Πάραυτα, κομμάτια ηλεκτρονικής χορευτικής μουσικής μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς μέσω αυτών μπορούν να αποκτηθούν γνώσεις ως προς βασικές μουσικές έννοιες όπως ηχόχρωμα, μορφή, ρυθμική αγωγή κτλ. Το διδακτικό αυτό σενάριο σχεδιάστηκε με βάση τα το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου, αλλά δεν εντάχθηκε στην επίσημη πιλοτική εφαρμογή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Εφαρμόστηκε σε τμήματα του Προτύπου Γυμνασίου Πατρών τη σχολική χρονιά 2023 – 2024 αξιοποιώντας παιδαγωγικά το κομμάτι ηλεκτρονικής χορευτικής μουσικής *33 MaxVerstappen*. Ο σκοπός του διδακτικού αυτού σεναρίου είναι να αναγνωρίζουν τα παιδιά τη δομική πορεία του τραγουδιού αυτού και μέσω αυτών να μπορούν να αναγνωρίζουν δομικές πορείες άλλων τραγουδιών ηλεκτρονικής χορευτικής μουσικής. Στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα τα παιδιά θα πρέπει να : κατονομάζουν την μορφολογική πορεία του τραγουδιού, αναγνωρίζουν τη διαφοροποίηση των στρωμάτων ήχου στο τραγούδι , συμπληρώσουν ημιτελή χάρτη ακρόασης του τραγουδιού αυτού, σχετίζουν συγκεκριμένους ήχους με το πλαίσιο δημιουργίας του τραγουδιού αυτού και να διερωτηθούν σχετικά με την πρόσληψη της ηλεκτρονικής χορευτικής μουσικής. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν θετικά στο διδακτικό αυτό σενάριο, καθώς του μουσικό κομμάτι *33 MaxVerstappen* ανήκε στις μουσικές τους προτιμήσεις, κάτι που είχε καταφανεί από δραστηριότητα ανίχνευσης που είχε λάβει χώρα σε προηγούμενη χρονική στιγμή. Σε γενικές γραμμές οι μαθησιακοί στίχοι επιτεύχθηκαν.

Λέξεις κλειδιά: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου, ηλεκτρονική χορευτική μουσική, *33 MaxVerstappen*, Μουσική στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

There are direct references to the pedagogical utilization of various types of popular music from both the 20th and 21st centuries in the New Music Curriculum for the secondary education whereas in the previous Curricula there were such indirect references. Despite the fact that a significant number of popular songs are suggested in the current music textbooks of

the secondary education, no Electronic Dance Music (EDM) works are suggested. Possibly this happens because the EDM works do not follow the typical structure of popular music songs as they are largely without lyrics. Possible lyrics in the EDM works are of minor importance, as parameters such as timbre, reverberation, rhythm, layers of sound play a much more important role than the lyrics. Through the integration of the EDM works in secondary education, knowledge can be acquired regarding basic musical concepts such as timbre, form, rhythm, etc. This teaching scenario was designed based on the New Music Curriculum but was not included in the official pilot application. It was accomplished in the Model Junior Hugh School of Patras during the 2023-2024 school term. The pupils responded positively to this teaching scenario, as the music used belonged to their musical preferences. The learning objectives were achieved.

Keywords: New Music Curriculum, Electronic Dance Music, *33 Max Verstappen*, Music in Secondary Education

1. Εισαγωγή.

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία 2021; Ελληνική Δημοκρατία 2023) γίνεται άμεση αναφορά για παιδαγωγική αξιοποίηση διαφόρων ειδών δημοφιλούς μουσικής τόσο του 20ου όσο και του 21ου αιώνα. Στα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της μουσικής των τριών τάξεων του γυμνασίου προτείνεται σημαντικός αριθμός δημοφιλών τραγουδιών, πάραυτα δεν προτείνεται κάποιο έργο ηλεκτρονικής χορευτικής μουσικής, παρά το γεγονός ότι μέσω αυτής μπορούν να αποκτηθούν γνώσεις για βασικές μουσικές έννοιες όπως για παράδειγμα ρυθμική αγωγή, ηχόχρωμα, μορφή κτλ.

2. Θεωρητικό πλαίσιο.

Η ηλεκτρονική χορευτική μουσική (Electronicdancemusic) προέρχεται από τα ακόλουθα δημοφιλή μουσικά είδη: disco, funk, dub, hiphop και rap. Τα κομμάτια ηλεκτρονικής χορευτικής μουσικής δεν ακολουθούν την τυπική δομή των τραγουδιών δημοφιλούς μουσικής, καθώς είναι σε μεγάλο βαθμό χωρίς στίχους. Σε περίπτωση που υπάρχει κάποιο κείμενο αυτό είναι δευτερεύουσας σημασίας, καθώς παράμετροι όπως η χροιά, η αντήχηση, ο ρυθμός, τα στρώματα ήχου παίζουν πολύ σημαντικότερο ρόλο από τους στίχους (ή τη μελωδία σε κάποιες περιπτώσεις). Στα τέλη του 20ου – αρχές του 21ου αιώνα η ηλεκτρονική χορευτική μουσική είναι πολιτικά αποστασιοποιημένη και πρεσβεύει έναν ανέμελο τρόπο ζωής. (Straw, 2001)

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί το ότι πολλά μουσικά έργα, συχνά από ετερόκλητα μουσικά είδη (έντεχνη ευρωπαϊκή μουσική, παραδοσιακή μουσική, δημοφιλής μουσική κτλ), δημιουργήθηκαν με σκοπό τη διασκέδαση και μόνο, χωρίς το κοινό που τη χρησιμοποιεί να δείχνει κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την απλότητα της μελωδίας, του ρυθμού ή (ακόμα και) των στίχων, με την όποια κριτική για τα μουσικά αυτά έργα να μην απασχολεί το κοινό που κάνει χρήση αυτής (Κοκκίδου, 2022).

3. Λίγα λόγια για το τραγούδι *33 MaxVerstappen*.

Το τραγούδι *33 MaxVerstappen*ανέβηκε στο δικτυακό τόπο www.youtube.com στις 27 Σεπτεμβρίου του 2023. Άξιο παρατήρησης είναι ότι ο MaxEmilianVerstappen (30 Σεπτεμβρίου 1997 -) είναι Ολλανδός πρωταθλητής μηχανοκίνητου αθλητισμού, ο

οποίος αγωνίζεται με τη Formula 1με την ομάδα της RedBullRacing. Αρχικά επιθυμούσε να έχει τον αριθμό 3 στο αγωνιστικό του όχημα (θεωρώντας ότι είναι ο τυχερός του αριθμός) αλλά καθώς ο αριθμός 3 χρησιμοποιείτο από άλλον αθλητή μηχανοκίνητου αθλητισμού επέλεξε τον αριθμό 33 (θεωρώντας ότι θα έχει διπλή τύχη) για το όχημά του, τον οποίο και κράτησε μέχρι και το 2022.

Το πρώτο θέμα του τραγουδιού είναι το ίδιο με τη βασική μελωδική γραμμή του τραγουδιού *Papa'sgotabrandnewpigbag* του συγκροτήματος Pigbag που κυκλοφόρησε το 1981.

4. Πλαίσιο υλοποίησης διδακτικού σεναρίου

4.1 Συμβατότητα του διδακτικού σεναρίου με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου.

Μέσω του διδακτικού αυτού σεναρίου που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια μπορούν να πραγματοποιηθούν οι ακόλουθοι γενικοί στόχοι του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου:

- Να αποκτήσουν [οι μαθητές και οι μαθήτριες] γνώσεις ως προς τις βασικές μουσικές έννοιες (ρυθμός, μελωδία, μορφή, ηχόχρωμα, δυναμική αγωγή, ρυθμική αγωγή, συνήχηση) και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτές συνδυάζονται στα διάφορα είδη και στιλ μουσικής.
- Να αποκτήσουν [οι μαθητές και οι μαθήτριες] συνείδηση του ρόλου της μουσικής διαχρονικά και συγχρονικά στη ζωή του ανθρώπου. (Ελληνική Δημοκρατία, 2021; Ελληνική Δημοκρατία, 2023)

Επιπρόσθετα, το διδακτικό αυτό σενάριο ασχολείται με τον πρώτο και το δεύτερο θεματικό οργανωτή. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται τα θεματικά πεδία και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με τα οποία καταπιάνεται το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο.

Πίνακας 1. Θεματικά πεδία & προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με τα οποία καταπιάνεται το διδακτικό αυτό σενάριο.

	Θεματικό Πεδίο	**Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.**
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Ρυθμός	Να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν και να συγκρίνουν τα διάφορα στοιχεία που δομούν το ρυθμό ενός μοτίβου μέσα σε μία ακρόαση με τη χρήση της κατάλληλης μουσικής ορολογίας.
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Μορφή	Να διακρίνουν τα δομικά μέρη ενός μουσικού κομματιού σε επίπεδο μελωδίας. Να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά μέρη των τραγουδιών της δημοφιλούς μουσικής

		Να ακούν συγκεντρωμένα ένα ευρύ ρεπερτόριο μουσικών ακροάσεων με τη χρήση οδηγού ακρόασης εστιάζοντας σε συγκεκριμένες μουσικές έννοιες και να δημιουργούν το δικό τους οδηγό ακρόασης.
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Ηχόχρωμα	Να αντιλαμβάνονται τους τρόπους με τους οποίου οι συνθέτες/τριες επεξεργάζονται ηλεκτρονικούς και φυσικούς ήχους στις συνθέσεις τους.
Δεύτερος θεματικός οργανωτής: Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά.	Δυτικοευρωπαϊκή μουσική, έντεχνες παραδόσεις	Να γνωρίσουν μουσικές δημοφιλών μουσικών ρευμάτων του 20ου και του 21ου αιώνα και να διευρύνουν τις μουσικές προτιμήσεις τους. Να ακούν με προσοχή και συγκέντρωση δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ου και 21ου αιώνα.

Ο χάρτης ακρόασης προτείνεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (Ελληνική Δημοκρατία, 2021: 76036, 76040; Ελληνική Δημοκρατία 2023: 19477, 19480).

4.2 Ηλικιακό επίπεδο μαθητών και μαθητριών

Το διδακτικό αυτό σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου.

4.3 Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να έχουν εξοικειωθεί με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία / μάθηση και με τη στοχευμένη – ενεργητική μουσική ακρόαση.

4.4 Σκοπός σεναρίου & Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι να αναγνωρίζουν οι μαθήτριες και οι μαθητές την δομική πορεία του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*και μέσω αυτού να μπορούν να αναγνωρίζουν δομικές πορείες άλλων τραγουδιών ηλεκτρονικής χορευτικής μουσικής.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές / μαθήτριες θα πρέπει να:

- Κατονομάζουν την μορφολογική πορεία του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*

- Συγκρίνουν το πρώτο θέμα του τραγουδιού *33 MaxVerstappen* με τη βασική μελωδική γραμμή του τραγουδιού *Papa'sgot a brandnewpigbag* του συγκροτήματος Pigbag
- Αναγνωρίζουν τα θέματα του τραγουδιού*33 MaxVerstappen*.
- Συσχετίζουν αναμεταξύ τους τα θέματα του τραγουδιού*33 MaxVerstappen*.
- Αναγνωρίζουν τη διαφοροποίηση των στρωμάτων ήχου στο τραγούδι *33 MaxVerstappen*
- Συμπληρώνουν το χάρτη ακρόασης του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*.
- Διερωτηθούν σχετικά με την πρόσληψη της ηλεκτρονικής χορευτικής μουσικής (electronicdancemusic)
- Συσχετίσουν συγκεκριμένους ήχους με το πλαίσιο δημιουργίας του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*
- Καλλιεργήσουν αισθητικά κριτήρια αναφορικά με το τραγούδι *33 MaxVerstappen*
- Καλλιεργήσουν θετικές στάσεις σχετικά με την ενεργητική ακρόαση του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*.
- Συνεργάζονται αναμεταξύ τους στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας / μάθησης

4.5 Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η οργάνωση της διδασκαλίας είναι μαθητοκεντρική. Για το παρόν διδακτικό σενάριο είναι απαραίτητο να υπάρχουν:

- Ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο, και ηχεία.
- Φωτοτυπίες του φύλλου εργασίας σε επαρκή αριθμό αντιγράφων
- Πίνακας
- Πολυφωνικό μουσικό όργανο

Σε περίπτωση που δεν είναι διαθέσιμη σύνδεση στο διαδίκτυο θα πρέπει να είναι διαθέσιμα:

- Η ηχογράφηση του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*, το οποίο υπάρχει στον ιστότοπο: https://www.youtube.com/watch?v=jG2AciJ3zHY (από τον οποίο μπορεί να αποθηκευτεί).
- Η ηχογράφηση του τραγουδιού *Papa'sgot a brandnewpigbag*, το οποίο υπάρχει στον ιστότοπο: https://www.youtube.com/watch?v=omYKI8RJaIg (από τον οποίο μπορεί να αποθηκευτεί).

4.6 Διδακτική προσέγγιση

Στο διδακτικό αυτό σενάριο χρησιμοποιούνται οι ακόλουθες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες προτείνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία 2021; Ελληνική Δημοκρατία, 2023).

- Συνεργατική μάθηση. Δημιουργούνται μικρές ομάδες (το πολύ των 4 με 5 ατόμων η καθεμία). Όλες οι ομάδες συμπληρώνουν το ίδιο φύλλο εργασίας (λόγω της φύσης των φύλλων εργασίας). Όπου υπάρχει ανάγκη, γίνεται φθίνουσα καθοδήγηση από τον / την εκπαιδευτικό.

- Βιωματική Προσέγγιση. Η γνώση αποκτάται μέσα από την εξερεύνηση και η θεωρία γίνεται κατανοητή μέσα από τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητριών και των μαθητών.

4.7 Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Δίνεται στις μαθήτριες και στους μαθητές το φύλλο εργασίας 1, όπου καλούνται να συμπληρώσουν το χάρτη ακρόασης του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων (εκτιμώμενη διάρκεια:15 λεπτά)

Ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να δουν στο φύλλο εργασίας 1 τους στίχους του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*και να σχολιάσουν το περιεχόμενο των στίχων αυτών. Στο σημείο αυτό ξεκινά συζήτηση όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι το τραγούδι αυτό, που ανήκει στο είδος της ηλεκτρονικής χορευτικής μουσικής, έχει σκοπό αποκλειστικά και μόνο τη διασκέδαση και για το λόγο αυτό οι στίχοι του δεν παίζουν τόσο σημαντικό ρόλο, με το ακροατήριο να μην ενδιαφέρεται για την απλότητα του στίχου (ή ακόμα και τον στίχο αυτόν καθεαυτόν). (εκτιμώμενη διάρκεια: 5 λεπτά).

Στο σημείο αυτό ο/η εκπαιδευτικός θέτει την ερώτηση – διδακτική βοήθεια: «Με δεδομένο ότι ο MaxVerstappen είναι πρωταθλητής της Formula 1, για ποιο λόγο πιστεύετε ότι έχει χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη ενορχήστρωση στο τραγούδι *33 MaxVerstappen*; » Ακολουθεί σχετική συζήτηση όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η ενορχήστρωση έχει έντονο το ρυθμικό στοιχείο (κάτι που άλλωστε χαρακτηρίζει την ηλεκτρονική χορευτική μουσική) καθώς ο μηχανοκίνητος αθλητισμός δημιουργεί έντονα συναισθήματα ευφορίας αλλά και προσμονής. (εκτιμώμενη διάρκεια: 5 λεπτά).

Ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να συγκρίνουν τα πρώτο θέμα του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*με το βασικό θέμα του τραγουδιού τη βασική μελωδική γραμμή του τραγουδιού *Papa'sgot a brandnewpigbag*. Ακολουθεί σχετική συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι τα δύο αυτά θέματα είναι τα ίδια και ο δανεισμός της μελωδίας έγινε από τους δημιουργούς του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*(το οποίο κυκλοφόρησε το 2023), με δεδομένο ότι το τραγούδι *Papa'sgot a brandnewpigbag* κυκλοφόρησε το 1981. (εκτιμώμενη διάρκεια: 5 λεπτά)

Ζητείται από τις μαθήτριες και τους μαθητές να συσχετίσουν τα 3 θέματα του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*αναμεταξύ τους. Για τη σύγκριση είναι απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός να τα παρουσιάσει όσες φορές χρειαστεί σε πολυφωνικό μουσικό όργανο. Ακολουθεί σχετική συζήτηση ότι όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι το δεύτερο θέμα είναι αντιθετικό ως προς των πρώτο θέμα και το τρίτο θέμα ουσιαστικά αποτελεί μετεξέλιξη του πρώτου θέματος. (εκτιμώμενη διάρκεια: 5 λεπτά)

Στο σημείο αυτό ο/η εκπαιδευτικός θέτει την ερώτηση – διδακτική βοήθεια: «Με δεδομένο ότι ο χαρακτηριστικό ήχος του μηχανοκίνητου αθλητισμού γενικότερα είναι ο ήχος μιας μηχανής αυτοκινήτου που επιταχύνει βρείτε σε ποια σημεία στο τραγούδι *33 MaxVerstappen*υπάρχει ο ήχος αυτός είτε στην αυθεντική του μορφή είτε σε μια πιο μουσική μορφή. Ακολουθεί συζήτηση όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι ο ήχος ενός αυτοκινήτου που επιταχύνει στην αυθεντική του μορφή βρίσκεται:

- Στη συνδετική γέφυρα που προηγείται του θέματος 2 (1’15’’ – 1’19’’)
- Σε ολόκληρο το θέμα 2 (1’19’’ – 1’49’’)

Μια πιο μουσική μορφή ήχου αυτοκινήτου που επιταχύνει (ουσιαστικά ενορχηστρωτικά στοιχεία με ανιούσα μελωδική γραμμή που προσιδιάζει ήχου αυτοκινήτου που επιταχύνει) υπάρχει στα ακόλουθα σημεία:

- Στην εισαγωγή (0’02’’ – 0’09’’) και στο θέμα 3 (2’36’’ – 2’48’’). Οι ήχοι των δύο αυτών σημείων μοιάζουν πολύ αναμεταξύ τους, κάτι που προσδίδει ενότητα στο μουσικό έργο.
- Στις συνδετικές γέφυρες (0’31’’ – 0’41’’) (1’56’’ – 2’01’’). Οι δύο αυτοί ήχοι μοιάζουν πολύ αναμεταξύ τους, κάτι που προσδίδει ενότητα στο μουσικό έργο. (εκτιμώμενη διάρκεια: 5 λεπτά)

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να συγκρίνουν τα τμήματα 0’45’’ – 0’59’’ με 2’04’’ – 2’18’’ και 1’00’’ – 1’15’’ με 2’19’’ – 2’33’’. Ακολουθεί συζήτηση όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι στην πρώτη περίπτωση έχουμε αυτούσια παρουσίαση του θέματος 1 οργανικά με drummachine και στην δεύτερη περίπτωση έχουμε αυτούσια παρουσίαση του θέματος 1 στη φωνή με επιπρόσθετο drummachine (σε σχέση με τις παρουσιάσεις του θέματος 1 στην πρώτη περίπτωση). Ουσιαστικά το τραγούδι αυτό μακροδομικά έχει μια μορφή Α (αρχή – 1’15’’) – Β (1’15’’ – 2’03’’) – Α’ (2’04’’ – τέλος) (εκτιμώμενη διάρκεια 5 λεπτά).

5. Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου.

Η αξιολόγηση στο μάθημα της μουσικής δεν ταυτίζεται με την ποσοτικοποίηση των επιτευγμάτων των μαθητών και των μαθητριών, αλλά περιλαμβάνει την παρακολούθηση της πορείας των μαθητριών και των μαθητών και την ανατροφοδότησή τους (από τον ή την εκπαιδευτικό) για τη συγκεκριμένη πορεία (Ελληνική Δημοκρατία 2021; Ελληνική Δημοκρατία 2023). Ως εκ τούτου, οι μετρήσεις του βαθμού πραγματοποίησης των στόχων σχετίζονται με τις ενδεικτικές απαντήσεις των φύλλων εργασίας σε συνδυασμό με την προσπάθεια των μαθητών και μαθητριών.

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εργαλεία αξιολόγησης αποτέλεσαν η παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου (journal) από την γράφουσα εκπαιδευτικό και άτυπες συνεντεύξεις από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

6. Πραγματοποίηση και αποτίμηση του διδακτικού σεναρίου.

Το διδακτικό αυτό σενάριο σχεδιάστηκε με βάση τα το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου, αλλά δεν εντάχθηκε στην επίσημη πιλοτική εφαρμογή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Εφαρμόστηκε στα τμήματα Γ1, Α3, Β3, Β2 Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών κατά τη σχολική χρονιά 2023 – 2024.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν θετικά στο διδακτικό αυτό σενάριο, καθώς το τραγούδι *33 MaxVerstappen* ανήκε στις μουσικές τους προτιμήσεις, κάτι που είχε καταφανεί από δραστηριότητα ανίχνευσης που είχε λάβει χώρα σε προηγούμενη χρονική στιγμή.

Χρειάστηκε αρκετός χρόνος για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 καθώς η δραστηριότητα αυτή δεν είναι οικεία για τους μαθητές και τις μαθήτριες (συμπλήρωση ημιτελούς χάρτη ακρόασης). Ως εκ τούτου έλαβε χώρα φθίνουσα καθοδήγηση στη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 από τη γράφουσα εκπαιδευτικό..

Στα τμήματα Γ1 και Β2έλαβε χώρα επίσης συζήτηση σχετικά με το κατά πόσο δίνουμε σημασία στους στίχους ενός τραγουδιού κατά την ακρόασή του. Στα τμήματα Α3 και Β3 επιπρόσθετα έλαβε χώρα βιωματική μάθηση του φαινομένου του αντιχρονισμού και συζήτηση σχετικά με το πως ο αντιχρονισμός κάνει τη μουσική ξεσηκωτική (arousingmusic).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ελληνική Δημοκρατία (2021). Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 5938.

Ελληνική Δημοκρατία (2023). Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 1998.

Κοκκίδου, Μ. (2022). *Δημοφιλής Μουσική, Ταυτότητες, Κοινότητες, Εμπειρίες, Νοήματα.* Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Ξενόγλωσση

Straw, W. (2001). Dance Music. In S. Frith, W. Straw & J. Street (eds) *The Cambridge Companion to pop and rock.* Cambridge: CambridgeUniversityPress.

Παράρτημα.

Φύλλο εργασίας 1. Συμπληρώστε τον ακόλουθο χάρτη ακρόασης.

Χάρτης ακρόασης του τραγουδιού *33 MaxVerstappen*

0’00’’ - 0΄15΄΄	
0’16’’ – 0’29’’	Tu–tu–du–du Max Verstappen Tu–tu–du–du Max Verstappen

	Tu–tu–du–du Max Verstappen Tu–tu–du–du Max Verstappen
0’30’’ – 0’44’’	Let's shake it to the max Put your hands up, hands up Take it to the max Put your hands up, hands up Let's go, let's go Let's go, let's go Let's go (go, go, go, go) MaxVerstappen
0’45’’ – 0’59’’	
1’00’’ – 1’15’’	
1’15’’ – 1’19’’	

1’19’’ - 1’33’’	That's how we do it / Simply, simply lovely / Yes! Hahahaha
1’34’’ – 1’49’’	
1’50’’ – 2’03’’	Yes, yes Oh my God Woohoo Yes, Max Verstappen You are the world champion The worldchampion
2’04’’ – 2’18’’	
2’19’’ – 2’33’’	

2’34’’ – 2’50’’	

Χάρτης ακρόασης του τραγουδιού *33 MaxVerstappen* (με ενδεικτικές απαντήσεις για τον / την εκπαιδευτικό)

0’00’’ - 0΄15΄΄	Intro(duction)
0’16’’ – 0’29’’	Θέμα 1 στη φωνή (στην ενορχήστρωση μόνο παλαμάκια). Κείμενο θέματος 1: Tu–tu–du–du Max Verstappen Tu–tu–du–du Max Verstappen Tu–tu–du–du Max Verstappen Tu–tu–du–du Max Verstappen
0’30’’ – 0’44’’	Συνδετική γέφυρα όπου υπάρχει η ουρά του θέματος 1 (σε οργανική μορφή). Στο σημείο αυτό υπάρχει το κείμενο (σε πεζό λόγο): Let's shake it to the max Put your hands up, hands up Take it to the max Put your hands up, hands up Let's go, let's go Let's go, let's go Let's go (go, go, go, go)

	MaxVerstappen
0’45’’ – 0’59’’	Θέμα 1 σε μουσικό όργανο (όχι στη φωνή) με drummachine.
1’00’’ – 1’15’’	Θέμα 1 στη φωνή και με επιπρόσθετο drummachine.
1’15’’ – 1’19’’	Συνδετική γέφυρα.
1’19’’ - 1’33’’	Θέμα 2 χωρίς drummachine. Το θέμα 2 είναι οργανικό. Στο σημείο αυτό υπάρχει το κείμενο (σε πεζό λόγο): That'showwedoit / Simply, simply lovely / Yes! Hahahaha
1’34’’ – 1’49’’	Θέμα 2 (οργανικό) με drummachine
1’50’’ – 2’03’’	Συνδετική γέφυρα. Στο σημείο αυτό υπάρχει το κείμενο (σε πεζό λόγο): Yes, yes Oh my God Woohoo Yes, Max Verstappen You are the world champion The world champion
2’04’’ – 2’18’’	Θέμα 1 σε μουσικό όργανο (όχι στη φωνή) με drummachine
2’19’’ – 2’33’’	Θέμα 1 στη φωνή και με επιπρόσθετο drummachine
2’34’’ – 2’50’’	Θέμα 3 (πρόκειται ουσιαστικά για μετεξέλιξη του θέματος 1) (Outroduction/ Coda)

Ο Σχολικός Εκφοβισμός και η θυματοποίηση σε σχολεία των προαστίων της πρωτεύουσας

Κατσέλης Ιωάννης

Δάσκαλος

Γεωργίου Στέλιος

Καθηγητής

Μπαμπάλης Θωμάς

Καθηγητής

Τσώλη Κωνσταντίνα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν έννοιες στενά συνυφασμένες με τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, καθώς οι έρευνες επιβεβαιώνουν πως ένας μεγάλος αριθμός μαθητών εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας. Οι παράγοντες που πυροδοτούν το συγκεκριμένο φαινόμενο είναι ποικίλοι και οι συνέπειες βαρύτατες τόσο για τα θύματα όσο και τους θύτες. Η έκταση του φαινομένου καθιστά αναγκαία την έγκαιρη και αποτελεσματική δράση και παρέμβαση της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και τη λήψη προληπτικών μέτρων. Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η εξέταση εμπειριών εκφοβισμού και θυματοποίησης σε μαθητές της Ε’ και Στ’ Τάξης του Δημοτικού σε σχολεία των προαστίων της Αθήνας. Οι εμπειρίες του εκφοβισμού συσχετίστηκαν με το φύλο, τη δημοφιλία και την αποδοχή από τους συνομηλίκους. Στην έρευνα συμμετείχαν 127 μαθητές της Ε’ και της Στ’ Τάξης Δημοτικού (μαθητές από την Ε’ Τάξη και ΣΤ’ τάξη). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, έγινε χρήση του ερωτηματολογίου RevisedBullying and VictimizationQuestionnaire BVQ-R του Olweus (1996), όπως το έχουν τροποποιήσει, μεταφράσει και σταθμίσει στα ελληνικά και κυπριακά δεδομένα οι Γεωργίου και Σταυρινίδης (2008). Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης, εντοπίζεται στην εξέταση της αρνητικής συσχέτισης που υπάρχει μεταξύ των θυμάτων και τον αριθμό φίλων που δηλώνουν ότι έχουν σε σχολεία των προαστίων της Αθήνας.Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι ο βαθμός συμμετοχής των αγοριών σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες διαφέρει σε σχέση με αυτόν των κοριτσιών, με τον μέσο όρο των αγοριών να είναι υψηλότερος. Επιπλέον, φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του βαθμού θυματοποίησης του δείγματος με τον αριθμό φίλων που δηλώνουν ότι έχουν. Συνεπώς, δεχόμαστε ότι όσους περισσότερους φίλους έχουν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, τόσο λιγότερος θα είναι ο βαθμός της θυματοποίησης. Τέλος, απορρίπτεται η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες και της αποδοχής από τους συμμαθητές, καθώς ο σχολικός εκφοβισμός φαίνεται να είναι παράγοντας ενίσχυσης της δημοφιλίας.

Λέξεις - Κλειδιά: Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Φύλο, Αποδοχή από συνομηλίκους, Δημοφιλία

Abstract

Bullying and victimization are concepts closely intertwined with the modern school reality, as research confirms that a large number of students are involved in incidents of school violence. The factors triggering this phenomenon are varied, and the consequences are severe for both the victims and the perpetrators. The extent of the phenomenon makes it necessary for the educational community to take timely and effective action and intervention, as well as to adopt preventive measures. The purpose of this research is to examine bullying and victimization experiences among 5th and 6th grade elementary school students in schools in the suburbs of Athens. Bullying experiences were associated with gender, popularity, and peer acceptance. A total of 127 5th and 6th-grade students participated in the research. For the purposes of this study, the Revised Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ-R) by Olweus (1996) was used, as it has been modified, translated, and standardized in Greek and Cypriot data by Georgiou and Stavrinides (2008). The originality of this study lies in the examination of the negative correlation between the victims and the number of friends they report having in suburban schools in Athens. Statistical analysis of the data showed that the level of boys' involvement in bullying incidents as perpetrators differs from that of girls, with boys having a higher average. Additionally, there seems to be a correlation between the level of victimization and the number of friends the participants report having. Therefore, we conclude that the more friends both boys and girls have, the lower the degree of victimization. Finally, the research hypothesis regarding the negative correlation between involvement in bullying as perpetrators and peer acceptance is rejected, as bullying appears to be a factor that enhances popularity.

Keywords: Bullying, Victimization, Gender, Peer Acceptance, Popularity

1.Εισαγωγή

Καλημέρα σε όλους! Ονομάζομαι Κατσέλης Γιάννης και είμαι Δάσκαλος Γενικής Αγωγής. Είναι ιδιαίτερη τιμή για μένα το γεγονός πως βρίσκομαι σήμερα εδώ και για τον λόγο αυτό θα ήθελα καταρχάς να ευχαριστήσω τον Καθηγητή και Κοσμήτορα της Σχολής των Επιστημών της Αγωγής, κύριο Θωμά Μπαμπάλη, ο οποίος επέλεξε την ερευνητική μου εργασία για ανακοίνωση στο συνέδριο. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω επίσης στην κ. Τσώλη Κωνσταντίνα και στον κύριο Στέλιο Γεωργίου για την υποστήριξη και την αμέριστη βοήθεια τους.Τίτλος της εισήγησης μου, η οποία άπτεται του θεματικού άξονα της «Σχολικής Παιδαγωγικής» είναι ο «Σχολικός Εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Οι παράμετροι της αποδοχής και της δημοφιλίας από τους συνομηλίκους».Η έρευνα περιλαμβάνει 2 μέρη. Το πρώτο μέρος, είναι το θεωρητικό, περιλαμβάνει 5 κεφάλαια και έχει γίνει με τη χρήση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Το 2ο μέρος είναι ερευνητικό, καλύπτει 3 κεφάλαια και έχει γίνει με διενέργεια ποσοτικής έρευνας.

2.Προβληματική της Μελέτης

Όσον αφορά την προβληματική της μελέτης, ο εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο προκαλεί ανησυχία, καθώς εξαιτίας του υποφέρει ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών. Πολλές μελέτες, μάλιστα τόσο συγκριτικές όσο και επιδημιολογικές, επιβεβαιώνουν ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί

πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, σε παγκόσμια κλίμακα. Από τα τέλη του 20ου αιώνα και έπειτα, το ενδιαφέρον για τον σχολικό εκφοβισμό έχει αυξηθεί θεαματικά. Ενώ μέχρι τότε ήταν παραμελημένο σαν ζήτημα γρήγορα απέκτησε μεγάλες διαστάσεις και απασχόλησε έντονα την εκπαιδευτική, την ψυχολογική, την κοινωνιολογική και την ακαδημαϊκή κοινότητα. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας μάλιστα επισημαίνει ότι οι εμπειρίες εκφοβισμού κατά την παιδική ηλικία συνδέονται με αρνητικές-βλαβερές συμπεριφορές, οι οποίες επηρεάζουν την υγεία καθώς και την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με βάση τα παραπάνω ανακύπτουν προβληματισμοί όπως: Τι είδους μορφές μπορεί να λάβει ο εκφοβισμός; Ποιοι εμπλέκονται; Σε τι οφείλεται; Ποιες επιπτώσεις έχει; Πώς αντιμετωπίζεται; Ποιος ο ρόλος του σχολείου;

3. Σκοπός,Σημαντικότητα & Πρωτοτυπία της Μελέτης

Σκοπό της παρούσας έρευνας, αποτελεί η εξέταση εμπειριών εκφοβισμού και θυματοποίησης σε μαθητές της Ε' και Στ' Τάξης του Δημοτικού σε σχολεία των προαστίων της Αθήνας.

Ως επιμέρους στόχοι τίθενται οι εξής:

1. Η διερεύνηση της συσχέτισης των εμπειριών εκφοβισμού με το φύλο
2. Η σύνδεση του φαινομένου με την αποδοχή από τους συνομηλίκους
3. Η εξέταση της επίδρασης της δημοφιλίας ως ενθαρρυντικός παράγοντας του εκφοβισμού

Η σημαντικότητα της μελέτης επιβεβαιώνεται από: Την άνθιση που βιώνει το φαινόμενο στα ελληνικά δεδομένα, καθιστά τέτοιου είδους μελέτες αναγκαίες. Τον μικρό αριθμό ερευνών οι οποίες εξέτασαν τη σύνδεση του φαινομένου με τη δημοφιλία των θυτών και των θυμάτων καθώς και την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους. Την ανάγκη εμπλουτισμού της σύγχρονης βιβλιογραφίας. Την πληθώρα ερευνών, σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, αναγάγει το φαινόμενο σε μάστιγα της εποχής. Η πρωτοτυπία της έρευνας εντοπίζεται στην εξέταση της δημοφιλίας των θυτών και των θυμάτων εκφοβισμού σε σχολεία των προαστίων της Αθήνας.

4. Θεωρητικό Μέρος

Το 1ο μέρος της έρευνας είναι θεωρητικό και περιλαμβάνει πληροφοριακό υλικό σχετικά με την εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού, ιστορική αναδρομή του φαινομένου (εντύπωση προκαλεί πως τα πρώτα περιστατικά εκφοβισμού αναφέρονται στους Βιβλικούς Ψαλμούς!), τους παράγοντες πρόκλησης και υποκίνησης καθώς και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Γίνεται αναφορά ακόμα στο νομικό πλαίσιο και σε στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης.

5. Ερευνητικές υποθέσεις & Ερευνητικά Εργαλεία

Το 2ο μέρος της εργασίας είναι το ερευνητικό τμήμα της. Πιο συγκεκριμένα, Η έρευνα εξέτασε κατά πόσο το φύλο, η αποδοχή και η δημοφιλία συνδέονται με τις εμπειρίες εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ο μέσος όρος συμμετοχής των αγοριών σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες θα είναι υψηλότερος σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τον αντίστοιχο των κοριτσιών (Stavrinides, Georgiou&Theofanous, 2010).

2. Ο βαθμός θυματοποίησης για τα αγόρια και τα κορίτσια θα έχει αρνητική συσχέτιση με τον αριθμό φίλων που δηλώνουν ότι έχουν (Georgiou&Stavrinides, 2008).

3. Θα υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες και της αποδοχής από τους συμμαθητές (Veenstra, Lindenberg, Munniksma&Dijkstra, 2010).

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 126 συνολικά μαθητές της Ε' και της ΣΤ' Τάξης. Αναλυτικότερα, 89 μαθητές προέρχονται από τη ΣΤ', 37 από την Ε'. Όσον αφορά το φύλο έχουμε 70 κορίτσια που πήραν μέρος στην έρευνα και 56 αγόρια. Σχετικά με τα ερευνητικά εργαλεία, χρησιμοποιήθηκε το RevisedBully/VictimQuestionnaire του Olweus (RBVQ-R), όπως όπως το έχουν τροποποιήσει, μεταφράσει και σταθμίσει στα ελληνικά & κυπριακά δεδομένα οι Γεωργίου &Σταυρινίδης (2008). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 8 δημογραφικές ερωτήσεις, 20 ερωτήσεις (10 +10) σχετικές με εκφοβισμό και θυματοποίηση. Χρησιμοποιήθηκε η 5βάθμια κλίμακα Likert (δεν ισχύει καθόλου- ισχύει πάρα πολύ). Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το StatisticalPackage for Social Sciences (SPSS) της έκδοσης 28. Αρχικά, έγινε περιγραφική ανάλυση ώστε να παρουσιαστούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Στη συνέχεια έγινε πραγματοποίηση του στατιστικού ελέγχου εσωτερικής αξιοπιστίας και εγκυρότητας (cronbachalpha). Έπειτα πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των τριών ερευνητικών ερωτημάτων με ορισμένα δημογραφικά όπως είναι το φύλο. Προχωρώντας στα συμπεράσματα της έρευνας και σχετικά με την Α' ερευνητική υπόθεση Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό συμμετοχής των εκφοβιστικών περιστατικών, ως θύτες ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια: με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερο Μ.Ο. ως θύτες (Μ.Ο.=13,05 Τ.Α=4,78) σε σχέση με τα κορίτσια. Επομένως, η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε καθώς Ο βαθμός συμμετοχής των αγοριών σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες διαφέρει από τον βαθμό συμμετοχής των κοριτσιών σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες. Η 2η ερευνητική υπόθεση ανέφερε ότι «Ο βαθμός συμμετοχής των αγοριών σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες διαφέρει από τον βαθμό συμμετοχής των κοριτσιών σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες». Βάση του πίνακα «Correlation» το Sig. (2-tailed) είναι μικρότερο από 0,05. Επομένως, δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση βάσει της οποίας ο βαθμός θυματοποίησης του δείγματος συσχετίζεται με τον αριθμό των φίλων που δήλωσαν ότι έχουν. Ακόμα, στο συντελεστή συσχέτισης, το PearsonCorrelation (έχω πολλούς φίλους) εμφανίζει αρνητικό πρόσημο. Συνεπώς, και τα αγόρια και τα κορίτσια όσους περισσότερους φίλους έχουν, τόσο λιγότερος θα είναι ο βαθμός της θυματοποίησης τους. Εντύπωση προκαλεί η 3η και τελευταία ερευνητική υπόθεση, η οποία υπενθυμίζω είχε διατυπωθεί ως εξής « Θα υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες και της αποδοχής από τους συμμαθητές.» Βάσει του πίνακα «Correlation» το Sig. (2-tailed) είναι μικρότερο από 0,05. Επομένως δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση βάσει της οποίας ο βαθμός συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες συσχετίζεται με την αποδοχή από τους συμμαθητές. Ακόμα, στο συντελεστή συσχέτισης, το PearsonCorrelation εμφανίζεται μέτρια η σχέση μεταξύ των συσχετίσεων

Ως εκ τούτου, η ερευνητική υπόθεση απορρίπτεται σχετικά με την αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού συμμετοχής σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες και της αποδοχής από τους συμμαθητές.

Οι θύτες με απλά λόγια είναι δημοφιλή άτομα εντός του σχολικού πλαισίου.

6.Περιορισμοί & Προτάσεις για Μελλοντική έρευνα

Κλείνοντας και ευελπιστώντας να μην έχω καταχραστεί ασκόπως τον χρόνο σας, να αναφέρω πως η έρευνα είχε τους εξής περιορισμούς:

- Οι μαθητές προέρχονται από την Ε' & ΣΤ' Τάξη.
- Η συλλογή των δεδομένων επίσης βασίζεται σε αυτό-συμπληρούμενα ερωτηματολόγια παιδιών σχετικά μικρής ηλικίας με πιθανότητα ανειλικρινών απαντήσεων
- Οι περισσότεροι μαθητές που κλήθηκαν να απαντήσουν κατοικούν στα νότια και τα βόρεια προάστια και κάποιοι σε περιοχές κοντά στο κέντρο της πρωτεύουσας.
- Ένα μικρό ποσοστό μαθητών δεν συμπλήρωσε επαρκώς το ερωτηματολόγιο.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να ήταν οι εξής:

- Να διερευνηθεί περαιτέρω με ποιον τρόπο εκδηλώνονται τα περιστατικά εκφοβισμού και κατά πόσο σχετίζονται με την κοινωνικό-οικονομική (ΚΟΙΕ) κατάσταση της οικογένειας.
- Να προταχθεί η εμπλοκή και άλλων φορέων, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς, διερευνώντας τη συναισθηματική ετοιμότητα τους για την διαχείριση ενός λεπτού κοινωνικά φαινομένου, όπως ο εκφοβισμός.
- Να διερευνηθεί η ετοιμότητα των σχολικών μονάδων να διαχειριστούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

Βιβλιογραφία

Geldard, K. &Geldard, D. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά. (Μ. ΜαλικιώσηΛοΐζου, Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ. & Νικολόπουλος, Β. (2023). Σχολικός εκφοβισμός: θεωρία, έρευνα και πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργίου, Στ. Ν. (2011α). Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργίου, Στ. Ν. (2011β). Του παιδιού και του σχολείου. Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργίου, Στ. Ν. (2012). Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων. Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργίου, Στ. Ν. (2014). Εκπαιδεύοντας ψυχολόγους στη συμβουλευτική. Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργίου, Σ. Ν. &Φαίδωνος, Ν. (2011). Bullying and victimization at school: personal and family parameters. Ψυχολογία, 18(4), 484-502.

LouisCohen, L. M. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (Μ. Μ. ΣΤΑΥΡΟΣ ΚΥΡΑΝΑΚΗΣ, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. (Γ. Τσιαντής, Επιμ.). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε).

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο.

Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2012). Η ζωή στη σχολική τάξη. Αθήνα: Διάδραση.

Rigby, K. (2008). Σχολικός εκφοβισμός-Σύγχρονες απόψεις. (Α. Γιοβαζολιάς, Επιμ.). Αθήνα: Τόπος.

Τρίγκα-Μέρτικα, Ε. Δ. (2014). Σχολική βία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Bruyn, E. H., Cilessen, A. H. N. & Wissink, I. B. (2010). Associations of Peer Acceptance and Perceived Popularity With Bullying and Victimization in Early Adolescence. Journal of Early Adolescence 30(4), 543-566.

Georgiou, S., &Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. School Psychology International, 29(5), 574–589.

Georgiou. S. N. &Stavrinides, P. (2012). Social-Psychological Profiles of Early Adolescents Involved in Bullying Activities. International Journal of Criminology and Sociology, 1, 60-68.

Georgiou, S. N., Stavrinides, P. &Nikiforou, M. (2015). Bullying and victimization in Cyprus: The role of Social Pedagogy. International Journal of Social Pedagogy, 4(1), 42-54.

Stavrinides, P., Georgiou, S., Nikiforou, M. &Kiteri, E. (2011). Longitudinal investigation of the relationship between bullying and psychosocial adjustment. European Journal of Developmental Psychology, 8(6), 730-743.

Stavrinides, P., Georgiou, S. &Theofanous (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. Educational Psychology, 30(7), 793-802.

Stavrinides, P., Paradisiotou, A., Tziogkouros, & Lazarou, C. (2010). Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high schools students. International Journal of Violence and School, 11, 114-128.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A. & Dijkstra, J. K. (2010). The Complex between Bullying, Victimization, Acceptance, and Rejection: Giving Special Attention to Status, Affection, and Sex Differences. Child Development, 81, 480-486.

Η ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής αγωγής σε δομές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: ένα καινοτόμο μοντέλο μουσειακής αγωγής

Κοτσιφάκος Δημήτριος

(Post-Doc, Post-Doc, PhD, MSc),
Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου,
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εμπίπτει τόσο στον θεματικό άξονα του συνεδρίου Β5: «Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση», όσο και στον άξονα Β7: «Αξιοποίηση της Τέχνης και του Πολιτισμού στην Εκπαίδευση», και αποτελεί ένα διδακτικό «παράθυρο» αφενός μεταξύ θεωρίας και έρευνας, και αφετέρου, μεταξύ εφαρμοσμένων καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών. Η διεπιστημονικά παιδαγωγική πρόταση μας με θέμα την «ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής αγωγής σε δομές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: ένα καινοτόμο μοντέλο μουσειακής αγωγής», συνδέει γόνιμα τη μουσειακή αγωγή και τα καινοτόμα πολιτιστικά προγράμματα με την εφαρμοσμένη παιδαγωγική στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Από πλευράς μεθοδολογίας είναι συμβατικά δύσκολο να διατυπωθεί μια ολοκληρωμένη ατζέντα μουσειοπαδαγωγικής αγωγής για την εκπαίδευση, πόσο δε μάλλον ειδικά για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, με έναν τρόπο με τον οποία μπορούν να συζητηθούν με τρόπο προσιτό αλλά και αντιπροσωπευτικό, οι θεωρίες σχετικά με τη τεχνική εκπαίδευση και την μάθηση σε μουσειακά πλαίσια. Η παρέμβαση μας αποτελεί μια προσέγγιση μεταξύ θεωρίας και έρευνας αφενός, και αποτελεσματικής παιδαγωγικής πρακτικής από την άλλη. Μέσα από την διδακτική μας παρέμβαση επαναδιατυπώνουμε κρίσιμα θέματα σχετικά με το πώς προσδιορίζονται στην μουσειοπαιδαγωγική οι ορισμοί μάθησης, σε τι αναφερόμαστε όταν παρουσιάζουμε τα εκθέματα ενός μουσείου στους/στις μαθήτες/-τριες μας σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών τους, ποιος ο σκοπός αυτής της προσέγγισης της γνώσης, και τελικά, ποια η σημασία και το νόημα όλων αυτών, από την πλευρά της οργάνωσης των εκθεμάτων ενός μουσείου; Η παρούσα πρόταση, ως πρόταση εφαρμογής στο πεδίο, αποτελεί έναν απολογισμό δράσεων της σχολικής περιόδου 2023-2024, ο οποίος είχε ως κεντρικό του άξονα την σύνδεση της μουσειοπαιδαγωγικής με την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Ταυτόχρονα, πέραν από τον επιχειρούμενο

απολογισμό του έτους, η πρόταση μας ως μοντέλο διδακτικών παρεμβάσεων αποτελεί μια τριγωνική στρατηγική ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης που συνεργάστηκαν με μαθητές και μαθήτριες τους από την πλευρά της εκπαίδευσης, φιλόξενων χώρων από το κόσμο των μουσείων, όπως το Μουσείο Ναυτικής Παράδοσης Περάματος, αλλά και ερευνητών/-τριών του Ψηφιακού Πολιτισμού, και των στελεχών των μουσείων.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσειοπαιδαγωγική Αγωγή, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Καινοτόμα Πολιτιστικά Προγράμματα στον Χώρο της Εκπαίδευσης.

Abstract

The present paper belongs to both the thematic axis of the conference, first to axis B5: "Good Practices in Education", and axis B7: "Utilization of Art and Culture in Education» and constitutes a didactic "window" on the one hand between theory and research, and on the other hand, between applied innovative pedagogical practices. Our interdisciplinary pedagogical proposal on "Developing Museum Education in Vocational Education and Training Schools: An Innovative Model of Museum Education", fruitfully connects museum education and innovative cultural programs with applied pedagogy in Vocational Education and Training. Methodologically, it is conventionally difficult to formulate a comprehensive agenda for museum education for education, specifically for Vocational Education and Training, in a way in which technical education and training theories can be discussed in an accessible yet representative manner. We were learning in museum contexts. Our intervention is an approach between theory and research on the one hand and effective pedagogical practice on the other. Through our teaching intervention, we reformulate critical issues such as how the definitions of learning are defined in museum pedagogy, what we refer to when we present the exhibits of a museum to our students concerning their curriculum, what is the purpose of this approach to knowledge, and finally, what is the significance and meaning of all this, from the point of view of organizing the exhibits of a museum? The present proposal, as a proposal for implementation in the field, constitutes an account of the actions of the 2023-2024 school term, which had as its central axis the connection of museum pedagogy with Vocational Education and Training. At the same time, beyond the attempted account of the year, our proposal as a model of teaching interventions is a triangular strategy between Vocational Education and Training teachers who collaborate with their students from the educational side, welcoming spaces from the world of museums, such as the Maritime Tradition Museum of Perama, but also researchers of Digital Culture, and museum executives.

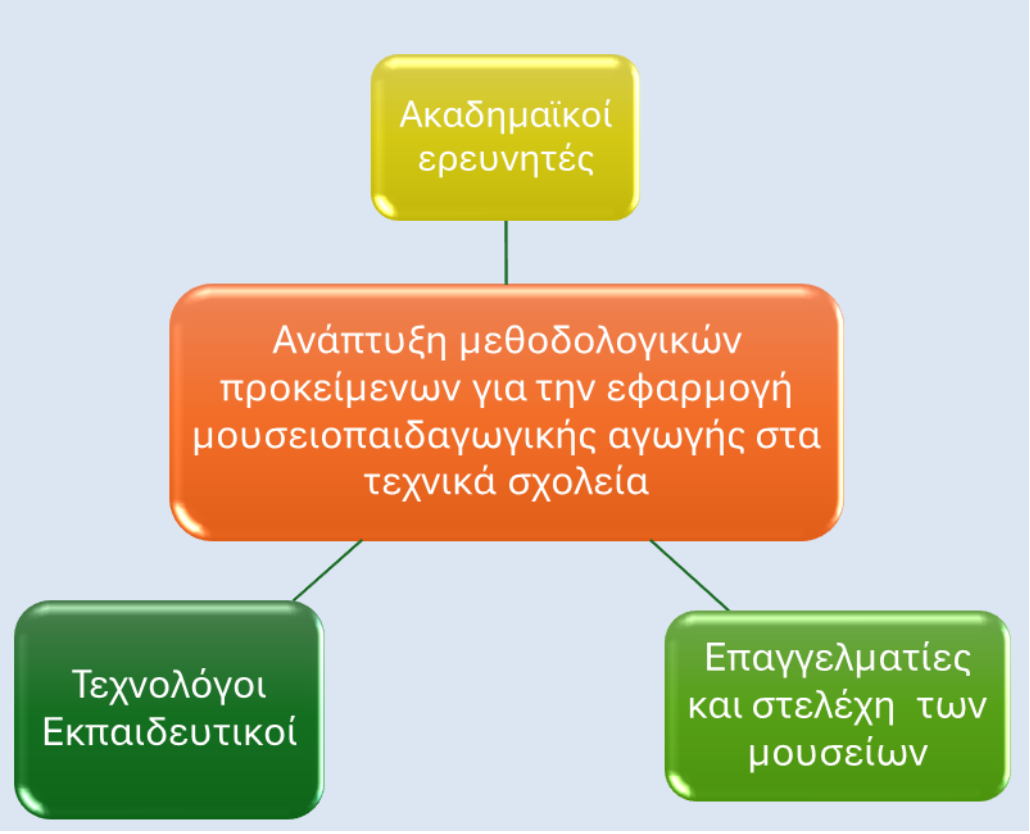
Keywords: Museum Education, Professional Education and Training, Innovative Cultural Programs in the Field of Education.

1. Εισαγωγή

Επιλογή του θέματος

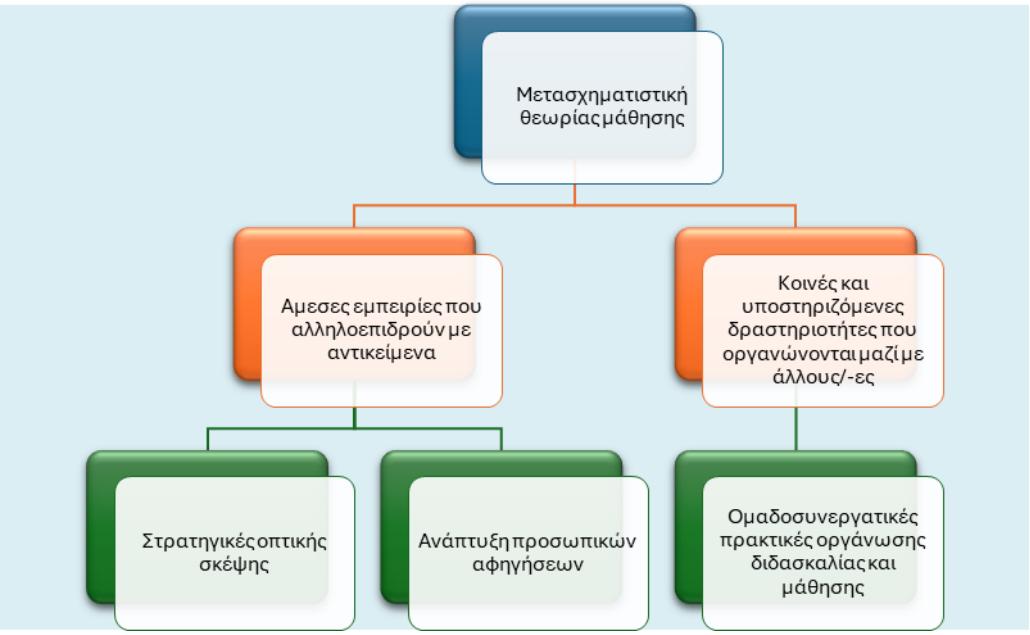
Η θεωρία για την εφαρμογή προγραμμάτων μουσειοπαιδαγωγική αγωγής στην εκπαίδευση έχει χαρακτηριστεί από θεωρητικούς και αναλυτές σχετικούς με τις μουσειακές πολιτικές, σαν ένας «φακός» μέσα από τον οποίο οι σχετικές παιδαγωγικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την εφαρμογή τους φιλτράρονται και επιβεβαιώνονται (Hohenstein&Moussouri, 2017). Ως αποτέλεσμα αυτού του «φιλτραρίσματος», ιδέες που έχουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη τεκμηριωμένων πρακτικών επηρεάζονται από διάφορες παραδοχές σχετικά με τη μάθηση, την έρευνα, αλλά και τα μουσεία (Marcusetal., 2021). Όλα τα παραπάνω δεν υλοποιούνται πάντα

με γραμμικό και συνειδητό τρόπο κατά την εφαρμογή της μουσειοπαιδαγωγικής αγωγής στην εκπαίδευση. Οι επαγγελματίες των μουσείων και οι ερευνητές – επαγγελματίες (αρχαιολόγοι – ιστορικοί – συντηρητές έργων τέχνης κ.λπ.) που ασχολούνται με τα μουσεία είναι πρακτικοί άνθρωποι και συχνά για την δημιουργία μιας μουσειακής έκθεσης ή ενός μουσειακού χώρου σχεδιάζουν και υλοποιούν με βάση εμπειρικές έρευνες και με βάση τα ισχύοντα «μοτίβα – μοντέλα» γνώσης, θεωρίας και ιστορίας ώστε να αναπτύξουν και να υπογραμμίσουν συσχετιζόμενα με τα εκθέματα ερωτήματα (Δημητριάδη &Μαλαφάντης, 2022). Με τον ίδιο τρόπο, και με βάση τις παραπάνω παραδοχές οι εκθέσεις ενός μουσείου ή μίας πτέρυγας ενός μουσείου κατασκευάζονται από εμπνευσμένους και πρακτικούς ανθρώπους, οι οποίο δομούν τις κατασκευές τους σε «μοντέλα – υποθέσεις», συμβατικών παραδοχών. Με βάση την προηγούμενη εκτίμηση, και πέρα από πιθανά εγγενή «λάθη» σε ζητήματα όπως έλλειψη αποδεικτικών στοιχείων, ή αβάσιμες θεωρητικές και μεθοδολογικές παραδοχές, υποστηρίζουμε ότι, οι εκθέσεις στους μουσειακούς χώρους, ειδικά όταν εμπλέκονται με προγράμματα μουσειοπαιδαγωγικής αγωγής δεν παύουν να απαιτούν την κριτική μας παιδαγωγική προσέγγιση. Αυτό ακριβώς το αναλυτικό στάδιο, το οποίο αφορά την σύνδεση όλων των προηγούμενων με την εκπαίδευση και ειδικότερα με την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) είναι το αντικείμενο του παρόντος άρθρου. Στόχος του παρόντος άρθρου είναι η ανάπτυξη μεθοδολογικών προκείμενων σχετικά με τα κρίσιμα σημεία στα οποία οι ακαδημαϊκοί ερευνητές, επαγγελματίες των μουσείων, και Τεχνολόγοι Εκπαιδευτικοί (ΤΕ) της ΕΕΚ, μπορούν να εργαστούν μαζί για να αναπτύξουν θεωρητικά και πρακτικά συσχετιζόμενα πλαίσια, μέσα από ομαδοσυνεργατικές ερευνητικές πρακτικές (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Μοντέλο διεπιστημονικών συνεργασιών για την δόμηση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στα τεχνικά σχολεία.

Από την πλευρά των παιδαγωγικών αρχών (Εικόνα 3) η δόμηση και ο σχεδιασμός μίας παιδαγωγικής με βάση το μουσείο μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσα στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής θεωρίας μάθησης, και του τρόπου με τον οποίο οι ανήλικοι ή οι ενήλικες μαθαίνουν μέσω της εμπειρίας.Η προσέγγισή μας οροθετείται από «κονστρουκτιβιστικα» μοτίβα και «πυρηνικές» ιδέες για τη σημασία της μάθησης μέσω άμεσων εμπειριών που αλληλοεπιδρούν με αντικείμενα (Piaget, 1970), αλλά και από κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που τονίζουν ότι η μάθηση συν-κατασκευάζεται μέσω κοινωνικά κοινών και υποστηριζόμενων δραστηριοτήτων που οργανώνονται μαζί με άλλους/-ες (Vygotsky, 1978). Στο παρόν άρθρο εφαρμόζουμε αυτές τις αρχές σε εκπαιδευτικές δράσεις που βασίζονται σε επισκέψεις σε συγκεκριμένα μουσεία, τα οποία με κάποιους ειδικούς τρόπους συνδέονται με τις πρακτικές δραστηριότητες μοντέλα της γνώσης που εφαρμόζονται στην ΕΕΚ. Τα ακριβή σημεία ανάπτυξης αυτής την προσέγγισης αφορούν στρατηγικές οπτικής σκέψης, ανάπτυξη προσωπικών αφηγήσεων και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές οργάνωσης διδασκαλίας και μάθησης οι οποίες δομούνται αφενός συνειδητά, και αφετέρου στο συλλογικό υποσυνείδητο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητα που συμμετέχει στις επισκέψεις στα μουσεία.



Εικόνα 2: Παιδαγωγικές αρχές δόμησης και ο σχεδιασμού μίας παιδαγωγικής με βάση το μουσείο.

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο γενικότερο πεδίο των ερευνών δράσης στους χώρους της εκπαίδευσης (Cohen, etal., 2011), με διεπιστημονική προσέγγιση αναφοράς και κατευθύνσεις που συνδέουν την κουλτούρα της εκπαίδευσης (Bruner, 1996), με τα πεδία ακαδημαϊκής έρευνας και οργάνωσης των μουσείων (Cotter&Pawelski, 2022). Μια τέτοια προσέγγιση θέτει τους όρους για την εκπόνηση ενορατικών και καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενισχύει την αισθητική καλλιέργεια και αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ενασχόληση των μαθητών/τριών με την τέχνη, την ιστορία, και τον πολιτισμό. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν την προστιθέμενη αξία της έρευνας. Ως προς το διεπιστημονικό της μέρος η παρούσα έρευνα εντάσσεται αρχικά στην ευρύτερη κατηγορία των εκπαιδευτικών ερευνών (Altrichter&Posch, 2009), και στην συνέχεια οροθετείται από τα όρια των κατηγοριών ερευνών των εκπαιδευτικών που διερευνούν το έργο τους (Feldman,

etal., 2018). Η επόμενη κλίμακα ταξινόμησης είναι η έρευνα πάνω στα θέματα των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών της ΕΕΚ (Kotsifakosetal., 2024), και η αμέσως επόμενη κλίμακα αφορά το ζήτημα των εφαρμογών της μουσειακής παιδαγωγικής στην εκπαίδευση (Harvey&Mahard), (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Προσδιορισμός πεδίων ένταξης της έρευνας.

Οι άμεσοι σκοποί του παρόντος άρθρου αποβλέπουν στην διεύρυνση του πλαισίου των σχολικών δράσεων, και στην δημιουργία ενός λειτουργικού και ενδιαφέροντος παιδαγωγικά και επιστημονικά μοντέλου δράσης για όποιον/α εκπαιδευτικό ενδιαφέρεται να το υλοποιήσει στο μέλλον. Ενώ τα επιστημονικά ερωτήματα της έρευνας εστιάζουν στα εξής:

- πώς προσδιορίζονται στην μουσειοπαιδαγωγική για την ΕΕΚ οι ορισμοί μάθησης;
- σε τι αναφερόμαστε όταν παρουσιάζουμε τα εκθέματα ενός μουσείου στους/στις μαθήτριες μας σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών τους;
- ποιος ο σκοπός της μουσειοπαιδαγωγικής από την πλευρά της προσέγγισης της γνώσης, και τελικά,
- ποια η σημασία και το νόημα όλων αυτών, από την πλευρά της οργάνωσης των εκθεμάτων ενός μουσείου;

Πέραν της παρούσης εισαγωγής η εργασίας χωρίζεται σε δύο επόμενα μέρη. Αμέσως μετά (Κεφάλαιο 2) αναφερόμαστε στην αρθρογραφία που έχει αναπτυχθεί για την υπόθεση εργασίας. Καθώς το θέμα της μουσειοπαιδαγωγικής αποτελεί κομβικό ζήτημα σε πολλούς κλάδους έρευνα εστιάζουμε κατευθείαν στην περιοχή αναφορά μας, την ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής αγωγής σε δομές ΕΕΚ ειδικά στην Ελλάδα. Στο επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 3), αναφερόμαστε στους «πρωταγωνιστές» των υλοποιήσεων σχετικά με την μουσειοπαιδαγωγική αγωγή σε δομές ΕΕΚ, όπως τους γνωρίζουμε με «εθνικά» τους χαρακτηριστικά. Τέλος, στο Κεφάλαιο 3 αποτυπώνουμε τα χαρακτηριστικά των ερευνητών των Πανεπιστημίων (μεταπτυχιακοί/-ες ερευνητές και ερευνήτριες, υποψήφιοι διδάκτορες και υποψήφιες διδακτόρισσες και ερευνητές/-τριες εξωτερικοί συνεργάτες, αναψηλαφώντας τα κέντρα ανάπτυξης των ερευνών και των δράσεων της. Στο σημείο ενδιαφέροντος βρίσκεται το επιστημονικό πλαίσιο των επιμέρους στοχεύσεων, οι δυσκολίες, αλλά και τα όρια των επιστημονικών στοχεύσεων. Η εργασία κλείνει (Κεφάλαιο 4), με τα συμπεράσματα, την προστιθέμενη αξία και τους μελλοντικούς σχεδιασμούς της έρευνας.

2. Η βιβλιογραφική αναφορά της υπόθεσης εργασίας (state of art), όπως έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια για την συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση στην Ελλάδα

Παρά το γεγονός ότι η υπόθεση της μουσειοπαιδαγωγικής έχει διεθνή και παγκόσμια απήχηση, το υποσύνολο αναφοράς το οποίο σχετίζεται με την ΕΕΚ είναι

ανύπαρκτο. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κάθε χρόνο εκπονούν εκατοντάδες προγράμματα (πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, οργάνωση ομίλων κ.λπ), θεσμικά, αλλά και «εξωθεσμικά», αξιοποιώντας τα υπάρχοντα πλαίσια, όχι μόνο για την προβολή και τον διαχωρισμό των σχολικών μονάδων, αλλά κυρίως ως παιδαγωγικά εργαλεία που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/-τριες την βελτίωση των όρων μάθησης εξέλιξης και προόδου σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας. Παρόλα αυτά, η συγκεκριμένη προσέγγιση για το πώς ακριβώς θα μπορούσε να αναπτυχθεί μια μουσειοπαιδαγωγική πολιτική και μία ειδική στρατηγική μέσα στο σχολείο απουσιάζει εντελώς.

Ως προς την ΕΕΚ κάτι τέτοιο φαντάζει πολυτέλεια, καθώς οι μαθητές/-τριες ρίχνουν το βάρος στην ανάπτυξη των τεχνικών γνώσεων και των δεξιοτήτων μέσα από τις εργαστηριακές τους ασκήσεις. Σε αυτό θα πρέπει να συνυπολογίσουμε το γεγονός ότι η επιλογή της απουσίας του μαθήματος της Ιστορίας από τα ΑΠΣ της ΕΕΚ κυριολεκτικά «καταδικάζει» τον πνευματικό ορίζοντα των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ (Πλέσσα&Κοτσιφάκος, 2014). Οι ελάχιστες ιστορικές διασυνδέσεις των Τομέων και των Ειδικοτήτων (Πλέσσα, Ράπτη, Κοτσιφάκος, 2019), αν στην καλύτερη περίπτωση, δεν θεωρηθούν «τοπική ιστορία» κατατάσσονται στις εξαιρέσεις, και εντάσσονται ως «μελέτες περίπτωσης» ειδικών προγραμμάτων ή αντικείμενων της «Ζώνης Δραστηριοτήτων». Οι στόχοι αυτών των πρώτων δημοσιεύσεων ήταν να καταδείξουν ότι η εμπειρία των επισκέψεων σε Μουσεία και χώρους τα οποία σχετίζονται με την τοπική ιστορία της πόλης τους (Πειραιάς) παρείχε στους μαθητές και τις μαθήτριες πολύτιμες γνωσιακές παρακαταθήκες για την ιστορική συνείδηση των Ειδικοτήτων τους. Συγκεκριμένα κατά τη σχολική περίοδο 2018-2019 μέσω των εκπαιδευτικών επισκέψεων στο Μουσείο Ηλεκτρικών Σιδηροδρόμων το οποίο βρίσκεται στον σταθμό του Ηλεκτρικού στον Πειραιά αναδείχθηκε η αναγκαιότητα αναφοράς στην ιστορία της τεχνολογίας και την ιστορία των Ειδικοτήτων με ανάλογη διεύρυνση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.



Εικόνα 4: Φωτογραφίες από χώρους του μουσείου Ναυτικής Παράδοσης στο Πέραμα

Αρκετά χρόνια αργότερα, κατά τη σχολική περίοδο 2021-2022, σε μία φάση δομικών μεταρρυθμίσεων για την ΕΕΚ, και αναζητώντας μία νέα αρχή για την ΕΕΚ μέσω της ίδρυσης των Προτύπων Επαγγελματικών Λυκείων, διερευνήθηκε για πρώτη

φορά στην ιστορία της ΕΕΚ η δυνατότητα άσκησης μιας μουσειοπαιδαγωγικής στρατηγικής ως απαρχή και ως πυλώνας για την εφαρμογή της μεταρρύθμισης (Φιλίππου, Κοτσιφάκος, Μουρατίδης, 2022). Το μουσείο στόχος ήταν το Μουσείο Ναυτικής Παράδοσης Περάματος (https://tinyurl.com/bdpbs9x8), (Εικόνες 4, 5, 6 και 7). Η συγκεκριμένη δράση αναπλαισιώθηκε από μεταπτυχιακές ερευνήτριες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ψηφιακός Πολιτισμός, Έξυπνες Πόλεις, IoT και Προηγμένες ΨηφιακέςΤεχνολογίες» (https://dcsciot.unipi.gr/), του Τμήματος Πληροφορικής, του Πανεπιστημίου Πειραιώς, οι οποίες ανέπτυξαν ένα διαδικτυακό παιχνίδι μέσω μίας πλατφόρμας στην οποία δόθηκε πρόσβαση στην εκπαιδευτική κοινότητα που είχα πραγματοποιήσει τις επισκέψεις στο Μουσείο (Kotsifakosetal., 2022).



Εικόνα 5: Ξενάγηση στο Μουσείο Ναυτικής Παράδοσης Περάματος

Το διαδικτυακό παιχνίδι ελέγχου γνώσεων συνέδεσε τις εμπειρίες από την επίσκεψη στο μουσείο με σηματικάμεταγνωστικά χαρακτηριστικά και μέσω παιγνιώδης ατμόσφαιρας. Μέσω ερωτηματολογίων και στατιστικής επεξεργασίας, διαπιστώθηκε ότι η συγκεκριμένη επέκταση της έρευνας βοήθησε τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν τη σημασία που είχαν τα εκθέματα στα οποία είχαν ξεναγηθεί. Το συγκεκριμένο παιχνίδι αξιολογήθηκε ιδιαίτερα θετικά από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η έρευνα συνεχίστηκε όλα τα επόμενα χρόνια και μεταφέρθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου (ΕΚ) του Αγίου Δημητρίου, στην Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δ΄ Αθήνας. Η έρευνα εμπλουτίστηκε με την υλοποίηση νέων εκδοχών διδασκαλίας και μουσειοπαιδαγωγικής, «μέσα» και «έξω» από τον μουσειακό χώρο, με την υποστήριξη των Ανοιχτών Πόρων Μάθησης (ΑΠΜ), και με εστίαση στα εκθέματα (Κράββαρη, Κοτσιφάκος, Δουληγέρης, 2024). Σε αυτή την φάση της έρευνας κωδικοποιήσαμε και δημιουργήσαμε νέο ψηφιακό πρωτογενές υλικό εικονικών

εκθέσεων και περιηγήσεων, καθώς και πολλών ακόμα νέων μοντέλων ιστορικών και καλλιτεχνικών διαδρομών και αφηγήσεων, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Μέσω των νέων διαδικτυακών περιβαλλόντων εμπλουτίσουμε τους όρους ξενάγησης των μαθητών και των μαθητριών στα μουσεία, και προτείναμε νέες σύγχρονες και ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές μεθόδους μέσα στον ίδιο τον χώρο των μουσείων. Για άλλη μία φορά το σημείο αναφοράς της εργασίας αποτέλεσε το φιλόξενο Μουσείο Ναυτικής Παράδοσης Περάματος, και τα εκθέματα που σχετίζονται με την ελληνική ναυτική παράδοση.



Εικόνα 6: Φωτογραφίες από χώρους του Μουσείου Ναυτικής Παράδοσης Περάματος

Με βάση τα εκθέματα του μουσείου δημιουργήθηκε ένας ΑΠΜ, με αντικείμενο την Αρχαία Ναυτική Τεχνολογία, ο οποίος λειτούργησε και ως αφόρμηση για άλλες ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης. Για την πραγματοποίηση και την ανάπτυξη αυτού του ΑΜΠ για τα εργαλεία της αρχαίας ναυτικής τεχνολογίας, τα οποία εκτίθενται στο Μουσείο Ναυτικής Παράδοσης Περάματος εστιάσαμε στα γενικά αποδεκτά πρότυπα της μουσειακής αγωγής και μάθησης, οργανώσαμε, μέσα από τους ΑΜΠ, τις πληροφορίες και το υλικό σχετικά με τα εκθέματα του Μουσείου Ναυτικής Παράδοσης Περάματος και συμπεριλάβαμε τις μαρτυρίες από τους υπεύθυνους και τους εργαζόμενους του μουσείου στηριζόμενοι στις γνώσεις τους σχετικά με τα εκθέματα. Η ολοκλήρωση της έρευνας αφορούσε τη δημιουργία ψηφιακού υλικού το οποίο είναι βασισμένο στα εκθέματα του μουσείου και ειδικά σχεδιασμένο για εκπαιδευτικούς σκοπούς.



Εικόνα 7: Φωτογραφίες από χώρους του Μουσείου Ναυτικής Παράδοσης Περάματος

Στο επόμενο νεότερο στάδιο η επέκταση των εφαρμογών της μουσειοπαιδαγωγικής έρευνας, από την πλευρά των πολυμέσων και την Τεχνολογίας Επικοινωνιών και Πληροφορικής (ΤΠΕ) αφορούσε τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και μέρος της συντήρησης του περιεχομένου μιας ιστοσελίδας σχετική με το Μουσείο Ναυτικής Παράδοσης Περάματος, εμπλουτισμένη με προηγμένα ψηφιακά εργαλεία ώστε ο επισκέπτης χρήστης να έχει μια πρόγνωση, αλλά και μία μεταγνωστική δραστηριότητα σχετική με το Μουσείο (Bampa, Kotsifakos, and Douligeris, 2024). Η ιστοσελίδα έχει σχεδιαστεί για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς ανάπτυξης της μουσειοπαιδαγωγικής στην ΕΕΚ.

Τέλος, μέσω μίας δημοσίευσης που ξεδιπλώνει στο συνολικό στρατηγικό αφήγημα για την εφαρμογή της μουσειοπαιδαγωγικής στην ΕΕΚ, αναδείξαμε την συστημική πολυπλοκότητα αυτής της υπόθεση εργασίας από οργανωσιακή προσέγγιση και διοικητική διαχείρηση (Kotsifakos, Kravvari, &Douligeris, 2024).

3. Μεθοδολογία σχεδίων εφαρμογής και οι «πρωταγωνιστές» των υλοποιήσεων σχετικά με τις «υλοποιήσεις» της μουσειοπαιδαγωγικής αγωγής στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Η Μουσειοπαιδαγωγική ως κλάδος της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής έχει τα τελευταία χρόνια αναπτύξει πλούσιο ερευνητικό και επιστημονικό έργο (Μαλαφάντης, 2020), καθώς έχει να αναδείξει και σημαντικές θεωρητικές αφετηρίες, αλλά και παιδαγωγικές πρακτικές (Hein, 2016). Πέρα όμως από το θεωρητικό πλαίσιο και την εφαρμοσμένη παιδαγωγική η αξιοποίηση της μουσειοπαιδαγωγικης ως διδακτικό κα μαθησιακό «εργαλείο» πέρα ότι είναι σύμφωνη με τις αξίες και πρακτικές πολιτισμού της εκπαίδευσης, επικοινωνεί υπογείως και με τα ιστορικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας γενικότερα (Trouli, 2020). Η αξιοποίηση των μουσειακών χώρων στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής ύλης αποτελεί το πρώτο βήμα ως προς την τεκμηρίωση των ερευνητικών μας υποθέσεων. Πέρα από την εφαρμογή της διερευνητικής μάθησης στην οργάνωση μία μουσειοπαιδαγωγικής πρότασης (Karnezou&Kariotoglou, 2022), για την εκπαίδευση και ειδικά για την ΕΕΚ, αναφερόμαστε ρητά στο ειδικό κέντρο βάρους της σύνδεσης των ΑΠΣ με την σχεδίαση και την υλοποίηση των μουσειοπαιδαγωγικών δράσεων, σε συνδυασμό με την ταυτότητα των ΤΕ, οι οποίοι/-ες φέρνουν το βάρος της υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων, αλλά και στα ειδικά χαρακτηριστικά των μαθητών και των μαθητριών των εκπαιδευτικών δομών της ΕΕΚ (Κοτσιφάκος κ. αλ., 2016). Το πεδίο αναφοράς μας για την συγκεκριμένη έρευνα είναι η τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και ειδικότερα στις τρεις τάξεις των Επαγγελματικών Λυκείων, χωρίς να σημαίνει ότι σημαντικές εκφάνσεις του πεδίου έρευνας δεν υπάρχουν και στις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης, ή τις μεταδευτεροβάθμιες δομές (4ο μεταλυκειακό έτος

– τάξη Μαθητείας και Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης - ΣΑΕΚ). Η διαφορά σε αυτές τις δομές κατάρτισης αφορούν το ΑΠΣ, το βάθος και την ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης τόσο στην αναλυτική της μάθησης, όσο και στην αναλυτική της διδασκαλίας, επομένως αφορούν μία μελλοντική έρευνα. Ως προς την άρτητη παραμετροποίηση των μεταβλητών της έρευνας, σε σχέση με την αναφορά στην τυπική δευτεροβάθμια ΕΕΚ, και σε σχέση με την σύνδεση του πεδίου της έρευνας με την μουσειοπαιδαγωγική αγωγή είναι:

α) η σύνδεση περιεχομένου με τα ΑΠΣ της ΕΕΚ, τους Τομείς και τις Ειδικότητες,

β) οι ΤΕ, οι μαθητές/-τριες και συνολικότερα τα μαθησιακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών κοινοτήτων της ΕΕΚ,

γ) τα επιστημονικά πορίσματα και οι έρευνες ερευνητών/-τριών που ασχολούνται με την συγκεκριμένη θεματική, η εμπειρία του προσωπικού των μουσείων αναφοράς, αλλά και γενικότερα η άρρητη γνώση που αναδεικνύεται από τα περιβάλλοντα των μουσείων ως χώροι υποδοχής των εκπαιδευτικών κοινοτήτων, καθώς και οι σχέσεις με τους/τις επικεφαλής και τα στελέχη του μουσείου (Εικόνα 8).



Εικόνα 8: Προσδιορισμός των τριών «πυλώνων» της έρευνας

Από την πλευρά του περιεχομένου η μουσειοπαιδαγωγική αγωγή όπως αυτή εφαρμόστηκε μέχρι σήμερα στα υλοποιημένα κατά καιρούς project οικοδόμησε

- Εκπαίδευση για όλους ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία ή την καταγωγή.
- Εκπαίδευση για συγκεκριμένες σχολικές ομάδες, τομείς και ειδικότητες.

- Εκπαίδευση μέσα από την έκθεση, την παρουσίαση συλλογών, τα κείμενα των πινακίδων, την σηματοδότηση του χώρου, αλλά και τις ψηφιακές της αναγωγές,
- Εκπαίδευση μέσα από τα μαθήματα, την προφορική παράδοση και τις περιγραφές, καθώς και μια αναφορά στους καταλόγους, στα βιβλία, στα ενημερωτικά έντυπα, στο δανειστικό υλικό, δηλαδή την εκπαιδευτική και πληροφοριακή εκδοτική δραστηριότητα των ίδιων των μουσείων.

4. Αποτίμηση - Συμπεράσματα, προστιθέμενη αξία, και οι μελλοντικοί σχεδιασμοί της ερευνητικής υπόθεσης

Με την ολοκλήρωση όλων των προηγούμενων φάσεων διαπιστώσαμε ότι πρόταση μας οικοδόμησε ένα αποτελεσματικό μοντέλο διδακτικών παρεμβάσεων το οποίο είχε πραγματικά ουσιαστικό αντίκτυπο σε όσες εκπαιδευτικές κοινότητες εφαρμόστηκε. Η τριγωνική στρατηγική ανάμεσα στους ΤΕ της ΕΕΚ που συνεργάστηκαν με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους από την πλευρά της εκπαίδευσης, των φιλόξενων χώρων από το κόσμο των μουσείων, όπως το Μουσείο Ναυτικής Παράδοσης Περάματος, αλλά και των ερευνητών/-τριών του Πανεπιστημίων ήταν μία πετυχημένη στρατηγική, την οποία οφείλουμε να εμπλουτίσουμε και να επεκτείνουμε. Η διεπιστημονικά παιδαγωγική πρόταση μας με θέμα την «ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής αγωγής σε δομές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: ένα καινοτόμο μοντέλο μουσειακής αγωγής», συνέδεσε γόνιμα τη μουσειακή αγωγή και τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό της κοινότητα της ΕΕΚ, στο 1ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου, εφαρμόζοντας μία πετυχημένη καινοτόμα παιδαγωγική. Το παρόν άρθρο πέρα από έναν πρώτο απολογισμό δράσεων των προηγούμενων περιόδων, αποτελεί και έναν οδηγό για το πώς θα δομηθούν οι νέες έρευνες δράσης και τα νέα εκπαιδευτικά πολιτιστικά προγράμματα με άξονα την σύνδεση της μουσειοπαιδαγωγικής με την ΕΕΚ την επόμενη χρονιά. Το παρόν άρθρο κατατίθεται και ως μία μόνιμή αξιακή παρακαταθήκη για τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις στις εκπαιδευτικές κοινότητες στο μέλλον.

Acknowledgment

This work has been partly supported by COSMOTE under a PEDION24 grant. (University of Piraeus Research Center).

Αρθρογραφία

Ελληνόγλωσση

ΔημητριάδηΣ., &ΜαλαφάντηςΚ. (2022). Το μουσείο ως παιδαγωγικό εργαλείο για τη μάθηση: Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση αξιοποίησής του από φοιτητές τμημάτων αγωγής της πρώιμης παιδικής και εκπαίδευσης της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας. *Preschool and Primary Education, 10(2), 122–152.* https://doi.org/10.12681/ppej.27843 (Original work published 1 Νοέμβριος 2022).

Κράββαρη Α., Κοτσιφάκος Δ., Δουληγέρης Χ., (2024).Υλοποίηση ανοικτού μαθησιακού ψηφιακού πόρου για τα εργαλεία της αρχαίας ναυτικής

τεχνολογίας, *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψηφιοποίησης Πολιτιστικής Κληρονομιάς,* Λάρισα στις 6 – 9 Μαρτίου 2024.

Κοτσιφάκος Δ., Κοτσιφάκου Α., Δουληγέρης Χ. (2016). Ψυχικές και μαθησιακές δομές στις ειδικές διδακτικές της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. *1ο*Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, 26–28 Φεβρουαρίου 2016, Αθήνα.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2020). Η Μουσειοπαιδαγωγική ως κλάδος της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής. *MusEd: Μουσείο–Σχολείο–Εκπαίδευση*, *1*(1).

Πλέσσα Μ., Κοτσιφάκος Δ., (2014). Διδακτική της ιστορίας και εφαρμογές διαδικτύου μέσω των ερευνητικών εργασιών. *7ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πρακτικά: Διεθνή συμμετοχή "Ποια γνώση έχει πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές – Συγκριτικές προσεγγίσεις"*. Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών 28-29 Ιουνίου 2014. Θεματικό Συμπόσιο Ιστορική Εκπαίδευση και Δημοκρατία. (Σελίδες 41-51), Πάτρα, 2014, ανάκτηση από: *https://tinyurl.com/4h329ctc*

Πλέσσα Μ., Ράπτη Μ., Κοτσιφάκος Δ., (2019). Οι Ειδικότητες των Επαγγελματικών Λυκείων και η Τοπική Ιστορία: η εμπειρία του 7ου Εργαστηριακού Κέντρου Πειραιά (Πέραμα) και η σύνδεση του με το Μουσείο Ηλεκτρικών Σιδηροδρόμων Πειραιά, *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τοπικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης: "Τοπική Ιστορία και Εκπαίδευση: αναπτύσσοντας μια οργανική και αποτελεσματική σχέση μεταξύ τους"*. Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας& Β/θμιας Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας, το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Στερεάς Ελλάδας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Εργαστήριο Μουσειακής Έρευνας και Εκπαίδευσης), η Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΜΠΣ Δημόσια Ιστορία) και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Εργαστήριο Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης), Λαμία, 22-24/11/2019 Δημοτικό Θέατρο Λαμίας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Λαμία), ανάκτηση πρακτικών https://tinyurl.com/y4v5tdd6

Φιλίππου Β., Κοτσιφάκος Δ., Μουρατίδης Μ., (2022). Η μουσειοπαιδαγωγική στο Πρότυπο Επαγγελματικό Λύκειο Περάματος: η απαρχή της εφαρμογής της διδακτικής κατά τη σχολική περίοδο 2021-2022. *21ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Επιστήμες της Εκπαίδευσης. «Το σχολείο το σχεδιάζει η κοινωνία»,* Συνδιοργάνωση Ένωσης Ελλήνων Φυσικών με το Πρότυπο ΕΠΑΛ Περάματος, Τόμος 1ος, ISBN: 978-618-5451-61-5

Ξενόγλωσση

Bampa D., Kotsifakos, D., Douligeris C., Harnessing Internet technologies and advanced digital tools for the Museum of Maritime Tradition of Perama, *European Journal of Engineering and Technology Research, in 16th International Conference on Informatics in Education*, 8 - 10 November 2024

Chisolm, M., Kelly-Hedrick, M., Stephens, M., & Zahra, F. (2020). Transformative learning in the art museum: a methods review. *Family medicine*, *52*(10), 736-740.

Cotter, K. N., & Pawelski, J. O. (2022). Art museums as institutions for human flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, *17*(2), 288-302.

Karnezou, M., &Kariotoglou, P. (2022). Inquiry in a Science Museum: Science Museum Educators' Views and Practices. *Education Sciences*, *12*(12), 865.

Kotsifakos, D., Kravvari, A., Douligeris C., (2024). Conceptual Modeling and Meta-modeling of Museum Pedagogy for Vocational Education and Training, in *9th South-East Europe Design Automation, Computer Engineering, Computer Networks and Social Media Conference,* September 20-22, University of West Attica, Egaleo, Greece.

Kotsifakos, D., Kiriakos, D., Kalovrektis, K., Psaromiligkos, Y., Douligeris, C., (2024). Research and Analysis for the Cognitive Principles of Vocational Education and Training in Greece at the beginning of the 21st Century. *Applied Systems on Educational Innovations and Emerging Technologies,* ISSN 2571-5577.

Kotsifakos, D., Karali, M. G., Katzola, E., Kravvari, A., &Douligeris, C. (2022). A web gamification platform inspired by the maritime tradition museum in Perama, Greece, for students in the sector of maritime professions in Vocational Education and Training. *European Journal of Engineering and Technology Research*, 49-52.

Marcus, M., Acosta, D. I., Tõugu, P., Uttal, D. H., & Haden, C. A. (2021). Tinkering with testing: Understanding how museum program design advances engineering learning opportunities for children. *FrontiersinPsychology*, *12*, 689425.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μαλαφάντης, Κ. (Επιμ.). (2019). *Το παιδί και το μουσείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές.* Αθήνα: Καρδαμίτσα

Ξενόγλωσση

Altrichter, H., & Posch, P. (2009). Action research, professional development, and systemic reform. *The SAGE handbook of educational action research*, 213-225.

Bourdieu, P., (1977). *Outline of a Theory of Practice.* Cambridge: CUP. https://monoskop.org/images/8/88/Bourdieu_Pierre_The_Logic_of_Practice_1990.pdf

Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.

Harvey, R., &Mahard, M. R. (2020). *The preservation management handbook: a 21st-century guide for libraries, archives, and museums*. Rowman&Littlefield.

Hein, G.E. (2016). Μουσειακή εκπαίδευση. Στο Δ. Καλεσοπούλου (επιμ.) *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο: Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*(2η έκδ., σσ. 25-43). Αθήνα: Πατάκη

Hohenstein, J., &Moussouri, T. (2017). *Museum learning: Theory and research as tools for enhancing practice*. Routledge.

Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*., D. Coltman, Trans. New York, NY: Orion Press

Trouli, S. (2020). Museum education in Greece: histories, ideas and the realities behind the words we use. *ICOM Education*, *29*, 115.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: HarvardUniversityPress.

Η Συστασιακή Θεώρηση της Coliva ως μεθοδολογική πρακτική προσέγγισης εννοιών στη σχολική τάξη

Κυριακού Φωτεινή

Υποψήφια Διδακτόρισσα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας
Εκπαιδευτικός (ΠΕ02 Φιλόλογοι) Πρότυπου ΓΕ.Λ.
Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αξιολογείται εντός της προβληματικής της αυτογνωσίας η συμβολή της γνώσης συγκεκριμένων νοητικών στάσεων του υποκειμένου για τον εαυτό, των προτασιακών στάσεων ως δεσμεύσεων (propositionalattitudesascommitments), ως μεθοδολογική πρακτική διδασκαλίας και προσέγγισης εννοιών εντός σχολικής τάξης. Μάλιστα, αποτιμάται θετικά η προσέγγιση που υποδεικνύεται στη Συστασιακή Θεώρηση (ConstitutiveThesis) της Coliva (2016). Ο πυρήνας της θέσης υποστηρίζει ότι σε δεδομένες συνθήκες ειλικρίνειας, εννοιολογικής και γνωσιακής καταλληλότητας, το υποκείμενο πιστεύει/επιθυμεί ότι ‘π’, αν και μόνο αν το υποκείμενο πιστεύει/ελπίζει «ότι πιστεύει/επιθυμεί ‘ότι π’». Εδώ οι έννοιες όπως της πεποίθησης, της ελπίδας κλπ. διδάσκονται τυφλά (blindly) εντός της κοινότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι έννοιες δεν έχουν μια αποκρυσταλλωμένη σημασιολογία μακριά από τη γλωσσική πρακτική της συγκεκριμένης κοινότητας. Συναφώς, εμπλέκεται το πρώτο με το τρίτο πρόσωπο ενώ καθίσταται εναργές ότι διά των ψυχολογικών εννοιών οι οποίες συναρθρώνονται με τις δεσμευτικές προτασιακές στάσεις του υποκειμένου, ο κόσμος εντός ενός πλαισίου επιστημικής τριβής (epistemicfriction) συλλαμβάνεται επιτελεστικά από μία μόνο οπτική γωνία, όχι απαραίτητα τη σωστή. Η εξατομίκευση της σκέψης του υποκειμένου μέσα από την τριτοπρόσωπη οπτική της κοινότητας επιτρέπει την «αποαποικιοποίηση» του στερεοτυπικά οικείου. Η παρούσα

εργασία επιχειρεί να δείξει ότι το ενέργημα της ενστάλαξης εναλλακτικών τρόπων έκφρασης εντός της κοινότητας με τη χρήση των προτασιακών στάσεων ως δεσμεύσεων κατά τρόπο επιτελεστικό συγκροτεί πολύτιμη εκπαιδευτική θεμελιακή προκείμενη για την ανάδειξη μη ισομορφικών υποκειμένων διά της «απεδαφικοποίησης» της βιωμένης εμπειρίας και της θεώρησης εναλλακτικών οπτικών. Μάλιστα, καταυγάζονται τα διασταυρωτικά σημεία εντός του πεδίου της ετερότητας, καθιστώντας την προβληματική αλλά και το πρόβλημα της αυτογνωσίας-όπως αυτή συνυφαίνεται με την κατοχή εννοιών-ένα ανθρωπολογικό πρόβλημα.

Λέξεις-κλειδιά: Συστασιακή Θεώρηση, έννοιες, κοινότητα, επιστημική τριβή

Abstract

The aim of this paper falls within the field of self-knowledge as it considers a subject's self-knowledge concerning one's own specific mental states, that is, propositional attitudes as commitments, as a methodological practice of teaching and approaching concepts while in the classroom. What is more, the approach suggested in Constitutive Thesis by Coliva (2016) is positively assessed. The core of the thesis contends that in given conditions of sincerity, conceptual and cognitive appropriateness, a subject believes/hopes that 'p' if and only if the subject believes that 'she believes/hopes that p'. Here the concepts such as that of belief, hope etc. are blindly taught in the community. This means that they do not bear fixed semantics away from the linguistic practice of the specific community. Thus, the first and the third singular get entangled while it is obvious that, through the psychological concepts interwoven with the subject's propositional attitudes as commitments, the world, in a context sensitive to epistemic friction, is conceived in a performative way from a specific viewpoint, not necessarily the correct one. The individuation of the subject's thought through the third personal viewpoint of the community allows the 'decolonization' of the stereotypically familiar. The present paper tries to show that the act of ingraining alternative ways of expression in the context of community along with the use of propositional attitudes as commitments in a performative way constitutes a precious educational prerequisite for ensuring prominence to non-isomorphic subjects through the 'deterritorialization' of lived experience and through the consideration of alternative viewpoints. As such, the intersection points into the field of alterity are illuminated while rendering the field and the problem of self-knowledge -as interwoven with the possession of concepts-an anthropological one.

Keywords: Constitutive Thesis, concepts, community, epistemic friction

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία αξιολογείται η συμβολή της γνώσης συγκεκριμένων νοητικών στάσεων του υποκειμένου, των προτασιακών στάσεων ως δεσμεύσεων (propositionalattitudesascommitments), εντός του πλαισίου της αυτογνωσίας, ως μεθοδολογική πρακτική διδασκαλίας και προσέγγισης εννοιών στη σχολική τάξη. Μάλιστα, αποτιμάται θετικά η προσέγγιση που υποδεικνύεται στη Συστασιακή Θεώρηση (constitutivethesis) της Coliva (2016) ενόσω το υποκείμενο επιχειρεί την πρόσβαση στη γνώση εαυτού. Η ανάδειξη των όρων και των συνθηκών εντός των οποίων είναι δυνατή η συγκρότηση της έννοιας «αυτογνωσία» θα υπογραμμίσει ότι το ενέργημα της ενστάλαξης εναλλακτικών τρόπων έκφρασης εντός της κοινότητας κατά τρόπο επιτελεστικό διά της χρήσης των προτασιακών στάσεων ως δεσμεύσεων συγκροτεί πολύτιμη εκπαιδευτική θεμελιακή προκείμενη ως μέσο απελευθέρωσης από τον δογματισμό και την περιχαρακωμένη οπτική.

Η δομή της εργασίας συγκροτείται σε τέσσερα κεφάλαια.

Στο κεφάλαιο 2 θα αναδειχθεί το υπόβαθρο της παραδοσιακής αναλυτικής επιστημολογίας, όπου κομβικό ρόλο φέρει η αληθής και δικαιολογημένη (με ορισμένο τρόπο) πεποίθηση. Ωστόσο, χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί η παραπάνω συνθήκη, ώστε η συγκρότηση κάποιου είδους ή κάποιου βαθμού αυτογνωσίας να είναι δυνατή. Μάλιστα, μια πρώτη προσέγγιση του ζητήματος συνυφαίνεται με τη συζήτηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της αυτογνωσίας**.**

Στο κεφάλαιο 3 ο όρος «αυτογνωσία» εξετάζεται με αναφορά στη γνώση των νοητικών καταστάσεων του υποκειμένου. Πρόκειται για τη γνώση των αισθήσεων, των αντιλήψεων, των συναισθημάτων και των προτασιακών στάσεων του υποκειμένου. Αναφορικά με τις τελευταίες, αυτές διακρίνονται σε προτασιακές στάσεις είτε ως δεσμεύσεις είτε ως διαθέσεις. Οι πρώτες, αντιστικτικά προς τις δεύτερες οι οποίες δεν επιδέχονται κριτική ορθολογικού ελέγχου, προκύπτουν ως το αποτέλεσμα της «κρίσης του υποκειμένου ότι ‘π’» ενώ το υποκείμενο βασίζεται σε τεκμήρια ως αναγκαία συνθήκη. Εδώ προϋποτίθεται η κατοχή εννοιών όπως της πεποίθησης ή της ελπίδας, ώστε το υποκείμενο να φέρει τις προτασιακές στάσεις ως δεσμεύσεις. Μάλιστα, διατηρείται η οπτική εκ της αυθεντίας, καθώς το υποκείμενο περιγράφει «διακριτές ποιότητες» (saliences) του κόσμου κατά τρόπο συμβατό με το υπόλοιπο δίκτυο πεποιθήσεων που έχει κατηγορήσει στον εαυτό.

Στο κεφάλαιο 4 εξετάζεται ο πυρήνας της Συστασιακής Θεώρησης: το υποκείμενο πιστεύει/επιθυμεί ότι ‘π’ αν και μόνον αν το υποκείμενο πιστεύει ότι «πιστεύει/επιθυμεί ότι ‘π’». Εντός αυτού του πλαισίου, η αυτογνωσία δεν θεωρείται διά της παραδοσιακής επιστημολογίας ως ένα επιστημικό γνωσιακό επίτευγμα (epistemiccognitiveachievement), καθώς η κατοχή των αντίστοιχων ψυχολογικών εννοιών, όπως της πεποίθησης, μετατοπίζει το πρόβλημα από τον χώρο της επιστημολογίας στο πεδίο των εννοιών.

Στο κεφάλαιο 5 θα δειχθεί ότι, όταν το υποκείμενο καθιστά ρητή την πεποίθησή του ότι ‘π’ ως δέσμευση, είναι σε θέση να διαπιστώνει τη διαφορά ανάμεσα στην πρώτης τάξης πεποίθηση ‘π’ και τη δεύτερης τάξης διαβεβαίωση ότι ‘π’. Αυτή η δέσμευση του υποκειμένου φέρει έναν επιτελεστικό ρόλο καθώς το υποκείμενο δρα ως εάν η πεποίθησή του να ήταν αληθής από τη δική του οπτική γωνία, όχι όμως ως εάν να είναι απαραίτητα η (μόνη) σωστή. Έτσι, ο πλουραλισμός των οπτικών φαίνεται να διευκολύνει την «αποαποικιοποίηση» της γνώσης, καθώς η μετάβαση από το ‘π’ στην πεποίθηση ότι ‘π’ δείχνει ότι το υποκείμενο είναι έτοιμο να δεχθεί και άλλες οπτικές, απαλλαγμένες από κάθε ουσιολογία. Η εκμάθηση του τρόπου μετακίνησης από το γεγονός στην εκτίμηση για αυτό το γεγονός μπορεί να αποδειχθεί ως εξαιρετικό εργαλείο ύψιστης παιδαγωγικής αξίας, το οποίο διαμορφώνει τη συνθήκη ενάντια στον φανατισμό και τον δογματισμό.

2. Παραδοσιακή επιστημολογία

Λαμβάνοντας υπόψη τις επιστημολογικές παραδοχές που αφορούν τη γνώση, η θεώρηση του τριμερούς ορισμού της (Πλάτων, Θεαίτητος, 202c) ως αληθούς και δικαιολογημένης πεποίθησης προϋποθέτει ότι οι πεποιθήσεις δεν είναι ισοδύναμες των γνώσεων. Στη σύγχρονη επιστημολογική συζήτηση, μάλιστα, οι γνώσεις θα εννοηθούν ως αληθείς και δικαιολογημένες κατά τρόπο κατάλληλο πεποιθήσεις (χωρίς, ωστόσο, να έχει ακυρωθεί το «αναπόδραστο» των αντιπαραδειγμάτων τύπου Gettier τα οποία θα μπορούσαν να υπονομεύσουν το καθεστώς της επιστημικής

δικαιολόγησης της γνώσης). Στο πλαίσιο της παραδοσιακής επιστημολογίας τα τεκμήρια για τη δικαιολόγηση της πεποίθησης περιλαμβάνουν είτε τον λογικό ή αιτιακό συλλογισμό είτε τον επαγωγικό που αφορά την ενδεχομενικότητα μιας πεποίθησης. Εδώ η κανονιστική διάσταση της γνώσης οφείλεται στη συνθήκη της δικαιολόγησης μιας πεποίθησης: πρόκειται για γνωσιακό ενέργημα ενός επιστημικώςυπεύθυνου, ορθολογιστικά σκεπτόμενου, υποκειμένου (Πουρνάρη, 2013).

Ωστόσο, είτε ο αιτιακός είτε ο επαγωγικός συλλογισμός που αποτελούν την αναγκαία συνθήκη για τη γνώση της εμπειρικής πραγματικότητας, δεν φαίνεται να συγκροτούν την αναγκαία συνθήκη για τη γνώση εαυτού από την οπτική του πρώτου προσώπου. Μάλιστα, στο πλαίσιο της αυτογνωσίας θα γίνει αναφορά στην έννοια του τεκμηρίου με άλλους όρους, δηλαδή με όρους κατοχής ψυχολογικών εννοιών από την πλευρά του υποκειμένου, καθώς αυτό το τελευταίο τίθεται εντός συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας.

3. Αυτογνωσία

Με τον όρο «γνώση εαυτού/αυτογνωσία» γίνεται αναφορά στη γνώση των νοητικών καταστάσεων (mentalstates) του υποκειμένου, δηλαδή στη γνώση των αισθήσεων (sensations), των αντιλήψεων (perceptions), των προτασιακών στάσεων (propositionalattitudes) και των συναισθημάτων (emotions) για τον εαυτό. Αν και δεν είναι εφικτή μια θεωρία για το τι είναι αυτογνωσία, ωστόσο η κατανόησή της μπορεί να προχωρήσει μέσα από την κατανόηση των χαρακτηριστικών της. Με άλλα λόγια, η γνωσιακή πρόσβαση του υποκειμένου στις νοητικές καταστάσεις εαυτού, όταν επιχειρείται από την οπτική του πρώτου προσώπου, φέρει το χαρακτηριστικό της διαφάνειας (transparency), καθώς το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να «διαπεράσει» τη νοητική κατάσταση στην οποία βρίσκεται και να κάνει αναφορά σε αυτήν άμεσα· επίσης, φέρει το χαρακτηριστικό της εγκυρότητας της οπτικής εκ της αυθεντίας (authority), και καθίσταταιεπιστημικά ασφαλής (epistemicallysecure)ενώ συνυφαίνεται με την αυτενέργεια του υποκειμένου (agency) (Gertler, 2021; Coliva, 2016). Με άλλα λόγια, οι παραδοχές του υποκειμένου δεν μπορούν να αμφισβητηθούν αν, τη στιγμή που εκφράζει τη νοητική του κατάσταση, είναι ειλικρινές και ικανό ως προς τη χρήση ψυχολογικών εννοιών.

Για την οπτική του πρώτου προσώπου, η μη αναγκαιότητα θεμελίωσης (groundlessness) της γνώσης σε τεκμήρια (όπως τα εννοεί η παραδοσιακή επιστημολογία) υποτείνει πως η αυτογνωσία δεν αποκτάται ούτε διά της παρατήρησης ούτε διά του συναγωγικού συμπερασμού· εν τούτοις, η αυτογνωσία ερείδεται στη σωστή κατηγόρηση νοητικών καταστάσεων στον εαυτό, όπως περαιτέρω θα συζητηθεί στο υποκεφάλαιο 4.1. Εάν η αναγκαιότητα θεμελίωσης προέκυπτε ως ένα απαραίτητο στοιχείο για την αυτογνωσία από την οπτική του πρώτου προσώπου, τότε το υποκείμενο θα είχε με τον εαυτό τη σχέση που έχει με τον εξωτερικό κόσμο, δηλαδή η «αποξένωση» (Moran, 2001) θα εμφανιζόταν ως συγκροτητικό στοιχείο της αυτογνωσίας.

3.1 Οι προτασιακές στάσεις ως δεσμεύσεις

Από τις παραπάνω νοητικές στάσεις, εδώ θα γίνει λόγος για τις προτασιακές στάσεις ως δεσμεύσεις (commitments). Αναγκαία συνθήκη για την ύπαρξη αυτών των προτασιακών στάσεων αποτελεί η κατοχή των σχετικών εννοιών ώστε να καθοριστούν τα αντίστοιχα προτασιακά περιεχόμενα. Αυτό σημαίνει ότι αν δεν

υπάρχουν οι έννοιες της επιθυμίας/πεποίθησης/ελπίδας, δεν μπορεί το υποκείμενο να έχει αντίστοιχα τις προτασιακές στάσεις της επιθυμίας/πεποίθησης/ελπίδας.

Πιο συγκεκριμένα, οι προτασιακές στάσεις ως δεσμεύσεις συνιστούν το αποτέλεσμα ενός ενεργήματος (action) του υποκειμένου, του κρίνειν (judging) ότι 'π' επί τη βάσει εκτίμησης κριτηρίων ενώ το υποκείμενο θεωρείται ορθολογιστικώςυπεύθυνο για αυτές. Συνεπώς, η έννοια της δέσμευσης δεν κάνει αναφορά στις έννοιες των απλών ενστίκτων (meredrives), όπου δεν ασκείται ο έλεγχος από το υποκείμενο αλλά θεμελιώνει το εξής: η κρίση ότι 'π' είναι συγκροτητική (constitutive) της «πεποίθησης ότι 'π'» ως δέσμευσης. Με άλλα λόγια, αν ζητηθεί από το υποκείμενο να υποστεί κριτική ορθολογικού ελέγχου (rationalcriticism), όχι μόνο οφείλει να προβεί σε τέτοιου είδους έλεγχο αλλά και να παραθέσει τους λόγους για τους οποίους οδηγήθηκε στην «πεποίθηση ότι 'π'». Μάλιστα, υπό το φως νέων τεκμηρίων, ένα ειλικρινές υποκείμενο οφείλει να αναθεωρήσει την «πεποίθηση ότι 'π'», υπό την προϋπόθεση της γνωσιακής και εννοιολογικής καταλληλόλητάς του.

4. Η συστασιακή θεώρηση της Coliva

Η συστασιακή θεώρηση της Coliva αναφορικά με τις προτασιακές στάσεις ως δεσμεύσεις υποστηρίζει ότι: σε δεδομένες συνθήκες ειλικρίνειας και γνωσιακής καταλληλότητας, το υποκείμενο πιστεύει/επιθυμεί/ελπίζει ότι 'π' αν και μόνον αν το υποκείμενο πιστεύει «ότι πιστεύει/επιθυμεί/ελπίζει ότι 'π'» χωρίς καμία επιστημική (epistemic) προσπάθεια.

Εναλλακτικά, υποστηρίζεται πως η αδιαμεσολάβητη προνομιακή πρόσβαση του υποκειμένου στις νοητικές καταστάσεις του δεν είναι αποτέλεσμα γνωσιακής επίτευξης (cognitiveachievement)· άρα, δεν υπάρχει παρατήρηση ούτε συναγωγικός συμπερασμός, ωστόσο πρόκειται για αυθεντικό είδος γνώσης. Μάλιστα, η γλωσσική πρακτική του υποκειμένου είναι τέτοια ώστε να προβαίνει σε παραδοχές για τον εαυτό με τις οποίες συνυφαίνεται η κατοχή εννοιών (conceptualmastery) που αποκτώνται τυφλά (blindly).

4.1 Η κατοχή εννοιών

Εδώ θα πρέπει να αναζητηθεί τι σημαίνει ότι το υποκείμενο αποκτά τυφλά και χρησιμοποιεί κανονιστικά (canonically) τις σχετικές ψυχολογικές έννοιες της πεποίθησης, ελπίδας, επιθυμίας κ.λπ. Όταν το υποκείμενο παραθέτει λόγους ή συγκροτεί διά των παραδοχών του τους λόγους δράσης του, ασκεί μια ερειδόμενη σε λόγους αυτενέργεια. Εκείνο που συνάγεται από τον παραπάνω συλλογισμό είναι ότι δεν ορίζεται μία μοναδική και σωστή απάντηση σε μία δεδομένη κατάσταση ενώ ταυτόχρονα είναι σε ισχύ ένα κανονιστικό πλαίσιο για την εφαρμογή των νοητικών εννοιών.

Σύμφωνα με τον Bilgrami (1992), θεωρείται βασική παραδοχή ότι δεν υπάρχει κάποια καθορισμένη έννοια (fixedconcept), καθώς το εξωτερικό περιβάλλον καθορίζει τις έννοιες κατά τρόπο αρμονικό σε σχέση με τις άλλες πεποιθήσεις του υποκειμένου. Εδώ εισάγεται η έννοια της «τοπικότητας του περιεχομένου» (locality of content). Το υποκείμενο, δηλαδή, για να προχωρήσει στην εξήγηση μιας πράξης επιλέγει ό,τι είναι αναγκαίο από το σύνολο των πεποιθήσεών του (των συσχετιζόμενων με τον συγκεκριμένο όρο). Συνεπώς, διαφορετικές τοπικότητες υπαγορεύουν διαφορετικές επιλογές από το πλήθος των επιλογών.

Πρόκειται για την «εννοιολογική αμορφία» (conceptualamorphousness), σύμφωνα με την Tanney (2013), η οποία αναφέρεται στις διακυμάνσεις των εκφράσεων της φυσικής γλώσσας, τη λειτουργία της ικανότητας των φυσικών λέξεων και εκφράσεων να αποδίδουν μια ακαθόριστη ποικιλία ιδεών. Εδώ τονίζεται ότι οι γραμματικές κατασκευές είναι δυνατό να εκφράζουν ένα ακαθόριστο φάσμα διαφορετικών λογικών τύπων, κάτι που έχει συνέπειες για το πεδίο των εννοιών: οι έννοιες δεν προϋπάρχουν ως απομονωμένα αντικείμενα, αλλά υπάρχουν ως χαρακτηριστικά δυνατών αφαιρέσεων (abstractiblefeatures) τα οποία διακρίνονται και σχηματοποιούνται διά της λειτουργίας των εκφράσεων.

Οι έννοιες αποτελούν το απαραίτητο εφόδιο για τη διδασκαλία της υποκατάστασης (substitute) μιας μορφής συμπεριφοράς, δηλαδή της πρώτης τάξης πεποίθησης ‘π’, από μία άλλη, δηλαδή από τη διαβεβαίωση «πιστεύω ότι ‘π’», και η οποία διεξάγεται στα τυφλά: Η διαφορά τους έγκειται στο ότι ο δεύτερος τρόπος προκύπτει μάλλον ως επιτελεστικός· με άλλα λόγια, κάνει τα πράγματα να συμβαίνουν.

5. Η (παιδαγωγική) αξία της συστασιακής θεώρησης

Η διδασκαλία της αντικατάστασης της άμεσης φράσης ‘π’ με «την πεποίθηση ότι ‘π’», καθώς εμπλέκει την κοινότητα, δένει το πρώτο με το τρίτο πρόσωπο. Η εξάσκηση (drilling) στη χρήση του πρώτου προσώπου σε ενεστώτα χρόνο και με το κατάλληλο ψυχολογικό λεξιλόγιο διά των εννοιών δίνει στο υποκείμενο τη δυνατότητα να κάνει γραμματικώς ρητό ότι ο κόσμος συλλαμβάνεται από μία, ορισμένη οπτική γωνία· μία, ανάμεσα σε πολλές άλλες, ενδεχομενικές. Η μετατόπιση από το γεγονός στη νοητική κατάσταση για αυτό το γεγονός χρειάζεται να γίνει ορθολογικά (rationally), δηλαδή για κάποιον καλό λόγο που δεν εξισώνεται όμως με το γεγονός αλλά αποτελεί την πεποίθηση για το γεγονός. Με αυτόν τον τρόπο οι αυτοκατηγορήσεις (self-ascriptions) διά των εννοιών συγκροτούν την αναγκαία συνθήκη για το υποκείμενο ώστε να εμπλακεί στην αναθεώρηση και επανεκτίμηση του ιστού των πεποιθήσεών του, δηλαδή συγκροτούνται βάσει λόγων αλλά δεν συνάγονται διά της λογικής αναγκαιότητας από αυτούς (McHugh, 2012). Μάλιστα, οι «καλοί λόγοι» του υποκειμένου προκύπτουν στο πλαίσιο της «επιστημικής τριβής» (‘epistemicfriction’, Medina 2012). Εδώ, δηλαδή, το υποκείμενο αποδέχεται διαφορετικές γνωσιακές οπτικές (cognitiveperspectives) ενώ ταυτόχρονα εμπλέκεται με αυτές κατά τρόπο κριτικό (criticallyengaged). Εντός του πλαισίου που οριοθέτησε ο Wittgenstein, οι ψυχολογικές παραδοχές και τα αντίστοιχά τους στη σκέψη έρχονται ως συνέπεια της εξάσκησης των υποκειμένων να λαμβάνουν μέρος σε μία γλωσσική πρακτική (linguisticpractice) κατά την οποία καθιστούν τους άλλους συμμετέχοντες/ουσες ενήμερους/ες για τη δική τους οπτική γωνία.

Η συστασιακή θεώρηση δεν αποτελεί μία ακόμη ψυχολογική θεωρία. Η Coliva πιστεύει ότι τα πειράματα που μέχρι τώρα έχουν διεξαχθεί (thefalse-belieftests) είναι δυνατόν να αποδεικνύουν ότι τα παιδιά μπορούν να μπουν στη θέση κάποιου άλλου, να κάνουν προβολή εαυτού. Όμως, δεν μπορούν να υποστηρίξουν *πώς* τα παιδιά αποκτούν μια θεωρία για τον νου (δηλαδή την ικανότητα να αποδίδουν νοητικές καταστάσεις στον εαυτό και στους άλλους). Το ενδιαφέρον για την Coliva θα ήταν τα παιδιά να λαμβάνουν μέρος σε αυτά τα πειράματα χωρίς τη χρήση ψυχολογικής γλώσσας (psychologicaltalk), και έπειτα, σε δεύτερο επίπεδο, να εισάγονται στη συζήτηση με όρους πεποίθησης. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να ανιχνευθεί κάποια εννοιολογική εξέλιξη.

Η απόδοση νοητικών καταστάσεων στα άλλα υποκείμενα είναι μια ικανότητα που ανιχνεύεται από την ηλικία των 18 μηνών (Senju, Southgateetall, 2011). Για τους Taylor&Edwards (2021), τα νήπια μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι η δική τους οπτική δεν είναι ίδια με αυτή των άλλων ενώ παράλληλα το υποκείμενο εκπαιδεύεται από την κοινότητα ώστε να καταστήσει εναργώς ρητή τη δική του πεποίθηση. Ουσιαστικά εδώ πρόκειται για εκπαίδευση πάνω στις διαφορετικές οπτικές (‘takingperspectives’) επί τη βάσει της διάκρισης ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους. Πρόκειται για ικανότητα κοινωνική, καθώς απορρέει από τη γνώση εαυτού ως βιωμένη εμπειρία εντός της κοινότητας.

Η ικανότητα να αποδίδουμε νοητικές καταστάσεις στον εαυτό και τους άλλους δείχνει το ενέργημα των υποκειμένων να κατανοήσουν ή να συνειδητοποιήσουν μάλλον αυτό που επιδιώκεται να μεταφερθεί ως μήνυμα παρά αυτό που πραγματικά λέγεται. Χρειάζεται, δηλαδή, η διαμεσολάβηση των εννοιών ώστε να επιτευχθεί η διαύγαση της εμπειρικής πραγματικότητας.

6. Επίλογος

Η παρούσα εργασία προσπάθησε να δείξει ότι το ενέργημα της γνώσης εαυτού ανοίγει τον δρόμο για το υποκείμενο διά της τοπικότητας του περιεχομένου των πεποιθήσεων να προχωρήσει στην αποαποικιοποίηση του στερεοτυπικά οικείου και την ανάδειξη της ετερότητας ως ντελεζικό πλαίσιο απεδαφικοποίησης της ανθρώπινης εμπειρίας.

Με την παραδοχή ότι η παραδοσιακή επιστημολογία δεν επαρκεί για την προσέγγιση της αυτογνωσίας από την οπτική του πρώτου προσώπου, αναδεικνύεται μια νέα συνθήκη η οποία φέρει συγκροτητικό ρόλο για τη δυνατότητα εδραίωσης αυτογνωσίας και κατανόησης του κόσμου: πρόκειται για την κατοχή εννοιών εντός του πλαισίου της συστασιακής θεώρησης.

Η κριτική προσέγγιση της συστασιακής θεώρησης εδραιώνει την πιθανότητα για το υποκείμενο να συγκροτήσει την αυτογνωσία του, καθώς η κατηγόρηση νοητικών καταστάσεων στον εαυτό συμβαίνει σε κανονιστικό πλαίσιο. Εξου, οι καλοί λόγοι επί των οποίων ερείδεται το υποκείμενο για να προχωρήσει στην αυτοκατηγόρηση δεν συγκροτούν ούτε αιτιακό πλαίσιο ούτε συναγωγή συμπερασμάτων από κάποιο είδος συλλογιστικής διαδικασίας. Αυτοί οι καλοί λόγοι απορρέουν από τις πρώτης τάξης νοητικές καταστάσεις του υποκειμένου και μπορούν να ευρεθούν στην κατοχή των σχετικών εννοιών. Με αυτόν τον τρόπο το υποκείμενο δείχνει να κατανοεί ότι η αλήθεια περί της εμπειρικής πραγματικότητας συλλαμβάνεται με δύο τρόπους, είτε ‘π’ είτε «πιστεύω ότι ‘π’». Ωστόσο, είναι μόνο διά του δεύτερου τρόπου διά του οποίου το υποκείμενο διαμορφώνει τις προτασιακές στάσεις ως δεσμεύσεις κατά τρόπο επιτελεστικό και σε αρμογή με τις υπόλοιπες αυτοκατηγορήσεις.

Συναφώς, εάν «οι καλοί λόγοι» εγγράφονται εντός αυτού του εννοιολογικού πλαισίου, η αυτοκατηγόρηση δεν συγκροτεί μια πράξη αντιστοίχισης μίας σωστής απάντησης σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα. Ο δημιουργικός ρόλος του υποκειμένου συνίσταται στην επιλογή ανάμεσα σε άλλες της πιο ενδιαφέρουσας πιθανότητας. Σε ένα μη βουλησιοκρατικό πλαίσιο, η παραδοχή μιας νέας πεποίθησης ‘π’ αλλάζει τη νοητική στάση του υποκειμένου μόνο εάν το υποκείμενο δείχνει να πιστεύει αυτήν τη νέα παραδοχή ‘π’, η οποία, χωρίς να είναι απαραίτητα σωστή, δεσμεύει το

υποκείμενο σε συγκεκριμένο τρόπο σύλληψης του εξωτερικού κόσμου. Αυτός ο τρόπος εμπλέκει το υποκείμενο σε μια διαδικασία αναγνώρισης ότι η πεποίθηση ‘π’ είναι αληθής.

Αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, γίνεται φανερό πως η πράξη της ενστάλαξης εναλλακτικών τρόπων έκφρασης συνυφασμένων με την εκτίμηση κριτηρίων διά της κατοχής εννοιών και σε μη αιτιακό πλαίσιο, μαζί με την επιτελεστικότητα των προτασιακών στάσεων ως δεσμεύσεων, συγκροτούν πολύτιμους μηχανισμούς ώστε ο πλουραλισμός των προοπτικών να αναδυθεί ως εκπαιδευτική προϋπόθεση για την άσκηση της κριτικής ικανότητας μη ισομορφικών υποκειμένων. Μάλιστα, η συγκεκριμένη πρακτική εντός της γλωσσικής κοινότητας καθιστά την προβληματική της αυτογνωσίας διαμεσολαβημένη από την κατοχή εννοιών ένα ανθρωπολογικό πεδίο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Πουρνάρη, Μ. (2013). *Επιστημική δικαιολόγηση. Μια γνωσιοθεωρητική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Ξενόγλωσση

Bilgrami, A. (1992). ‘Can Externalism Be Reconciled with Self-Knowledge?’Philosophical Topics, 20(1), 233–267.

Coliva, A. (2016). *The Varieties of Self-Knowledge*. London: Palgrave.

Gertler, Br. (2021). "Self-Knowledge", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/self-knowledge/>.

McHugh, C. (2012). “Reasons and Self-Knowledge”. In Annalisa Coliva (ed.), *The Self and Self-Knowledge*. United Kingdom: Oxford University Press.

Medina, J. (2012). *The Epistemology of Resistance*. Oxford: Oxford University Press.

Moran, R. (2001). *Authority and Estrangement: An Essay on Self-Knowledge*. Princeton University Press.

Senju, A., Southgate, V., Snape, C., Leonard, M., &Csibra, G. (2011). “Do 18-Month-Olds Really Attribute Mental States to Others? A Critical Test”. *Psychological Science*, *22*(7), 878–880.

Tanney, J. (2013). *Rules, Reason, and Self-Knowledge.* Harvard University Press.

Taylor, T., & Edwards, T. L. (2021). “What Can We Learn by Treating Perspective Taking as Problem Solving?”. *Perspectivesonbehaviorscience*, *44*(2-3), 359–387.

Δυνατότητες καλλιέργειας της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από Μετάφραση: Ανάλυση περιεχομένου των ερωτήσεων των σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου

Κωστούλα Αναστασία

Φιλόλογος

Κωστούλα Χριστίνα

Φιλόλογος

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό οι ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από Μετάφραση της Α, Β και Γ Γυμνασίου προωθούν την καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Στην έρευνα ακολουθήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Από τα αποτελέσματά της καταδεικνύεται ότι τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια δεν εμπεριέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό ερωτήσεις που δραστηριοποιούν υψηλά επίπεδα σκέψης, όπως είναι η κριτική και η δημιουργική σκέψη. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι ο αριθμός των ερωτήσεων που προωθούν την ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης δεν είναι ο ίδιος για όλες τις δεξιότητες. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο αριθμός των ερωτήσεων, που επιδιώκουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της αξιολόγησης, της συνεπαγωγής και της αυτορρύθμισης είναι εξαιρετικά χαμηλός. Σε κανένα, τέλος, διδακτικό εγχειρίδιο δεν εντοπίστηκαν ερωτήσεις που προωθούν την καλλιέργεια του συνόλου των δημιουργικών ικανοτήτων, οι οποίες συγκροτούν τη δημιουργική σκέψη. Η καλλιέργεια, επομένως, της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης γίνεται μ’ έναν ελλιπή, άνισο και αποσπασματικό τρόπο.

Λέξεις- κλειδιά: κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, νοητικές διεργασίες της σκέψης, σχολικά εγχειρίδια

Abstract

This article presents the research conducted in order to investigate whether and to what extent the questions in the textbooks of the course of Ancient Greek Texts in Translation of the first, second and third grade of High School promote the cultivation of students' critical and creative thinking. The method of quantitative content analysiswas followed. The results of the research show that the textbooks do not contain a sufficient number of questions that activate high levels of thinking, which include both critical and creative thinking. It was also found that the number of questions that promote the development of cognitive and metacognitive skills of critical thinking is not the same for all skills. It is worth pointing out that the number of questions seeking to cultivate the skills of evaluation, deduction and self-regulation is extremely low. Finally, in no textbook were identified any questions that promote the

cultivation of all the creative skills that form the creative thinking. The cultivation of critical and creative thinking, therefore, is done in an incomplete, unequal and fragmented way.

Keywords: critical thinking, creative thinking,mental processes of thought, schooltextbooks

1.Εισαγωγή

Η κριτική και η δημιουργική σκέψη συνιστούν ανώτερα είδη σκέψης και η αναγκαιότητα της συστηματικής καλλιέργειάς τους για την κοινωνική, ατομική και επαγγελματική προετοιμασία των μαθητών επισημαίνεται τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία (Beghetto,2010 ·Fisher, 2013· Sternberg&Halpern,2020). Αν και σε θεωρητικό επίπεδο το αίτημα της καλλιέργειας της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης τυγχάνει μεγάλης επιδοκιμασίας, εγείρονται προβληματισμοί για το εάν συμβαίνει το ίδιο στην εκπαιδευτική πράξη.

Θεωρήσαμε, επομένως, σημαντικό να εξετάσουμε αν στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών, δίνεται βαρύτητα στην καλλιέργεια των προωθημένων αυτών ειδών σκέψης. Συγκεκριμένα, αξιολογήσαμε τις ερωτήσεις που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από Μετάφραση όλων των τάξεων του Γυμνασίου, προκειμένου να διακριβώσουμε αν προωθούν την καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Η έννοια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης

Η σκέψη διακρίνεται σε διαφορετικές μορφές με κριτήριο τον σκοπό και τα στοιχεία που κυριαρχούν στη διαδικασία της. Ως κριτική σκέψη ορίζεται το είδος της σκέψης κατά το οποίο το άτομο με τη βοήθεια των γνωστικών δεξιοτήτων, των λογικών συλλογισμών και των μεταγνωστικών στρατηγικών συλλέγει και διερευνά τις υπάρχουσες μαρτυρίες ή δεδομένα, αναλύει, συγκρίνει, ταξινομεί, αξιολογεί την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους, προκειμένου να καταλήξει σε έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα, ορθές αποφάσεις, λύσεις και διαπιστώσεις(Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997·Κολιάδης,2002·Ματσαγγούρας, 2007). Ως δημιουργική σκέψη γίνεται αντιληπτό εκείνο το είδος της σκέψης σύμφωνα με το οποίο το άτομο έχει την ικανότητα να μετασχηματίζει, να επαναπροσδιορίζει, να προβαίνει σε ασυνήθιστες συνθέσεις και να αναδιαρθρώνει τις διαθέσιμες πληροφορίες και δεδομένα. Έτσι, το άτομο οδηγείται στην παραγωγή ενός μεγάλου αριθμού πρωτότυπων και ποικίλων ιδεών οι οποίες, όμως, δε στερούνται λογικής βάσης (Guilford,1968 ·Ξανθάκου,1998).

Η κριτική και η δημιουργική σκέψη, επομένως, δεν αποτελούν ταυτόσημες μορφές σκέψης, ωστόσο, βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η διάκρισή τους είναι τεχνητή, αφού κάθε φορά που ένα άτομο αναζητά τη λύση ενός προβλήματος οι δύο αυτές διαστάσεις της σκέψης συνυπάρχουν σε διαφορετικό, όμως, βαθμό και αναλογία. Η επιτυχημένη επίλυση των προβληματικών καταστάσεων απαιτεί την ενεργοποίηση και τη συνδυαστική αξιοποίηση όλων των μορφών της σκέψης (Ξανθάκου &Καΐλα,2002·Ματσαγγούρας, 2007).

2.2 Οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης

Η γνωστική πλευρά της κριτικής σκέψης συγκροτείται από γνωστικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τον PeterFacione (1990) οι γνωστικές δεξιότητες διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η ερμηνεία, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να εκφράζει την έννοια ή τη σημασία μιας ομάδας δεδομένων. Δεύτερη δεξιότητα είναι η ανάλυση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διακρίνει μια σύνθετη δομή, κατάσταση ή άλλη οντότητα στα συστατικά της μέρη, προκειμένου να την κατανοήσει. Τρίτη δεξιότητα είναι η αξιολόγηση, η οποία παραπέμπει στην ικανότητα του ατόμου να προσδιορίζει την αξία, την αποτελεσματικότητα, τα πλεονεκτήματα, την αυθεντικότητα, την εγκυρότητα, τις επιπτώσεις, την αξιοπιστία των δηλώσεων, των αντιλήψεων, των καταστάσεων, των πεποιθήσεων, των ισχυρισμών, των επιχειρημάτων ενός ανθρώπου (Facione,1990).

Τέταρτη δεξιότητα είναι η συνεπαγωγή, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εντοπίζει και να εξασφαλίζει τα στοιχεία που απαιτούνται για την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων ή τη λήψη αποφάσεων. Ακόμα, αναφέρεται στην ικανότητά του να σχηματίζει εικασίες και υποθέσεις με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία, να εξετάζει τις σχετικές πληροφορίες και να εξάγει τα συμπεράσματα, που απορρέουν από τα δεδομένα. Τελευταία γνωστική δεξιότητα της κριτικής σκέψης, σύμφωνα με τον Facione, είναι η εξήγηση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να οργανώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και να εκφράζει το νόημά τους με τέτοιον τρόπο που να δηλώνει τον τρόπο που σκέπτεται. Σχετίζεται, ακόμα, με την παρουσίαση του συλλογισμού κάποιου με τη μορφή πειστικών επιχειρημάτων. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι όλες οι γνωστικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης είναι σημαντικές. Οι δεξιότητες όμως της ανάλυσης, της αξιολόγησης και της συνεπαγωγής θεωρούνται ότι κατέχουν κεντρικότερη θέση στον πυρήνα της κριτικής σκέψης (Facione,1990).

Η κριτική σκέψη, βέβαια, δε συγκροτείται μόνο από τις γνωστικές δεξιότητες, αλλά και από τις μεταγνωστικές. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι πολλές και ποικίλες και ως τέτοιες θεωρούνται οι εξής: η αναγνώριση προβλημάτων, η επιλογή κατάλληλων για το πρόβλημα στρατηγικών, η πρόβλεψη των εξελίξεων των γεγονότων και ο έγκαιρος προγραμματισμός, η κατάλληλη διευθέτηση του χρόνου και η κατανομή του νοητικού δυναμικού στα διάφορα μέρη της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος, η παρακολούθηση και η ρύθμιση της πορείας λύσης, η συγκρότηση διορθωτικού σχεδίου δράσης και η ολοκλήρωση του σχεδίου δράσης, ο έλεγχος των γνωστικών δραστηριοτήτων, των στοιχείων που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτές τις δραστηριότητες και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν (Facione,1990· Κωσταρίδου-Ευκλείδη,1997· Halpern, 1997 · Ματσαγγούρας&Κουλουμπαρίτση, 1999· Ματσαγγούρας,2007).

2.3 Οι δημιουργικές ικανότητες

Η δημιουργική σκέψη είναι μια σύνθετη λειτουργία που αποτελείται από επιμέρους δημιουργικές ικανότητες. Ειδικότερα, η πνευματική ευχέρεια είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να παράγει ένα μεγάλο αριθμό ιδεών με αφορμή ένα βασικό ερέθισμα ή πρόβλημα μέσα σε προκαθορισμένο χρόνο. Η πνευματική ευελιξία είναι η ικανότητα του ατόμου να παράγει πολλές διαφορετικού είδους ιδέες με αφορμή ένα βασικό ερέθισμα ή πρόβλημα. Η επεξεργασία των ιδεών σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να συμπληρώνει λεπτομέρειες σ’ένα απλό ερέθισμα,

προκειμένου να το καταστήσει περισσότερο σύνθετο και πολύπλοκο ή ακόμα και πιο ελκυστικό (Guilford,1968· Παρασκευόπουλος, 2004· Fisher,2005).

Βασική ικανότητα, επιπλέον, της δημιουργικής σκέψης είναι η ευαισθησία προς τις προβληματικές καταστάσεις σύμφωνα με την οποία το άτομο έχει την ικανότητα να διακρίνει ελλείψεις, ασυνέχειες, λάθη και κενά σε ό,τι συμβαίνει στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον τη στιγμή που άλλα άτομα δε θα μπορούσαν να τα εντοπίσουν. Το δημιουργικά σκεπτόμενο άτομο, λοιπόν, είναι σε θέση όχι μόνο να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα, αλλά και να εντοπίζει τα ίδια τα προβλήματα, γι'αυτόη ικανότητα αυτή θεωρείται ότι αποτελεί την αφετηρία της δημιουργικής διαδικασίας. Πολύ σημαντική, επίσης, είναι η ικανότητα του ορισμού του προβλήματος κατά την οποία το δημιουργικό άτομο είναι σε θέση να διατυπώνει με σαφήνεια το προς επίλυση πρόβλημα (Guilford,1968· Halpern,1997 · Ξανθάκου, 1998· Παρασκευόπουλος, 2004).

Μία από τις βασικότερες λειτουργίες της δημιουργικής σκέψης είναι η αναλογική σκέψη, η οποία παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να βρίσκει σχέσεις ανάμεσα σε έννοιες, κάτι που του επιτρέπει να μεταβιβάζει ιδέες και λύσεις από τον έναν τομέα στον άλλο. Μια άλλη δημιουργική ικανότητα είναι ο μετασχηματισμός που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αναδιοργανώνει ήδη οργανωμένα σύνολα σε κάτι άλλο διαφορετικό. Η σύνθεση, ακόμα, είναι η ικανότητα του νου να αναδιαρθρώνει τα μέρη ενός όλου ή να συνδέει στοιχεία από διαφορετικούς τομείς και διαφορετικές πηγές και να σχηματίζει ένα νέο όλο που δεν υπήρχε προηγουμένως. (Ξανθάκου,1998· Παρασκευόπουλος,2004).

Σημαντικές, επίσης, είναι οι δημιουργικές ικανότητες της οπτικοποίησης και της ενόρασης. Η οπτικοποίηση είναι η ικανότητα του ατόμου να αναπαριστά στον νου του διάφορες εμπειρίες και ιδέες, να τις επεξεργάζεται «εσωτερικά» στη σκέψη και να ανακαλύπτει νέες εικόνες και ιδέες. Η ενόραση είναι η ικανότητα του ατόμου να βλέπει συνάφειες και σχέσεις μεταξύ των ιδεών και πραγμάτων και να οδηγείται στην επίτευξη σημαντικών αποτελεσμάτων στηριζόμενο σε ανεπαρκή εμπειρικά δεδομένα (Παρασκευόπουλος,2004 · Fisher,2005).

Βασικό στοιχείο, τέλος, της δημιουργικότητας είναι η φαντασία που χαρακτηρίζεται ως μία ανώτερη διαδικαστική δύναμη νόησης. Το άτομο αξιοποιώντας την ικανότητα της φαντασίας είναι σε θέση να ξεπερνά τους διάφορους περιορισμούς της πραγματικότητας και να προβαίνει στη δημιουργία νέων εικόνων, παραστάσεων και μορφών από τα στοιχεία που υπάρχουν στη συνείδησή του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1989· Μαγνήσαλης, 1996).

2.4 Η ερώτηση ως βασική διδακτική ενέργεια ανάπτυξης της σκέψης

Η καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης απαιτεί την εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών από μέρους του εκπαιδευτικού. Μία σημαντική τεχνική είναι αυτή της υποβολής εύστοχων ερωτήσεων (Meyers,1986· Γιοκαρίνης,1995· Τριλιανός,2009). Όλες οι ερωτήσεις, βέβαια, δε συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης. Υπάρχουν διάφορες κατηγορίες ερωτήσεων οι οποίες δραστηριοποιούν διαφορετικές νοητικές λειτουργίες των μαθητών (Θεοφιλίδης, 1988).

Σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom και των συνεργατών του στον γνωσιολογικό τομέα υπάρχουν έξι νοητικές λειτουργίες: η γνώση, η κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση. Οι ερωτήσεις, λοιπόν, που

βασίζονται σ' αυτήν την ταξινομία αντιστοιχούν σε μία από αυτές τις έξι κατηγορίες και προσδιορίζουν το επίπεδο της σκέψης του μαθητή στο οποίο κινείται, προκειμένου να απαντήσει στη συγκεκριμένη ερώτηση. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στις τρεις πρώτες κατηγορίες της ταξινομίας (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή) χαρακτηρίζονται ως ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, διότι απαιτούν χαμηλού επιπέδου γνωστικές απαντήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές, βέβαια, είναι χρήσιμες διότι συμβάλλουν στον εμπλουτισμό και την κατανόηση των πληροφοριακών γνώσεων και συγκροτούν το υπόβαθρο, το οποίο είναι απαραίτητο, για να αναπτυχθεί η κριτική και η δημιουργική σκέψη. Αντίθετα, οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στις υπόλοιπες κατηγορίες (ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) χαρακτηρίζονται ως ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, καθώς ενεργοποιούν υψηλά επίπεδα σκέψης. Κρίνεται, επομένως, απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις κατηγορίες των ερωτήσεων, ώστε να είναι σε θέση, ανάλογα με το επίπεδο της σκέψης που επιδιώκει να αναπτύξει στους μαθητές, να επιλέγει και τον κατάλληλο τύπο των ερωτήσεων (Θεοφιλίδης,1988 ·Γιοκαρίνης, 1995 ·Τριλιανός,2009).

3. Η έρευνα

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως βασικό σκοπό, διερευνώντας τις ερωτήσεις/δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από Μετάφραση, να τα αξιολογήσει και να ελέγξει κατά πόσο επιδιώκεται ή όχι η καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα επιδιώξουμε να απαντήσουμε είναι τα ακόλουθα:

1. Αν οι νοητικές διεργασίες της σκέψης μπορούν να κινητοποιηθούν και να καλλιεργηθούν με τη βοήθεια των ερωτήσεων, ποιες νοητικές διεργασίες κινητοποιούν και καλλιεργούν οι ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από Μετάφραση στο Γυμνάσιο;

2. Αν οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές δεξιότητες που συγκροτούν την κριτική σκέψη μπορούν να διδαχθούν, ποιες από αυτές τις δεξιότητες καλλιεργούν ή επιχειρούν να καλλιεργήσουν οι ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από Μετάφραση στο Γυμνάσιο;

3. Αν οι ικανότητες που συγκροτούν τον δημιουργικό τρόπο σκέψης μπορούν να διδαχθούν, ποιες από αυτές τις ικανότητες καλλιεργούν ή επιχειρούν να καλλιεργήσουν οι ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από Μετάφραση στο Γυμνάσιο;

3.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνά μας ακολουθήσαμε την ερευνητική μέθοδο της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Συγκεκριμένα, επικεντρώσαμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και ειδικότερα μελετήσαμε τις ερωτήσεις που εμπεριέχονται σ' αυτά. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε, γιατί είναι κατάλληλη για κάθε είδος γραπτού τεκμηρίου, όπως είναι τα σχολικά εγχειρίδια (Verma & Mallick,2004).

3.2.1 Προσδιορισμός του ερευνητικού υλικού

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται τα σχολικά εγχειρίδια των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από Μετάφραση της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου :

•Σαμαρά, Μ., &Τοπούζης, Κ.(2015).*Ομηρικά Έπη: Οδύσσεια Α Γυμνασίου*. ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

•Σπανάκου,Ζ.(2007).*Ομηρικά Έπη: Ιλιάδα Β Γυμνασίου* (2ηέκδ.). ΟΕΔΒ.

•Δεσύπρης, Ν., Παπαγεωργάκης,Δ., Ράμμος, Χ., &Τσενέ,Κ.(2015). *Δραματική Ποίηση:Ευριπίδη Ελένη*. ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι επιλέξαμε το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από Μετάφραση, διότι στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος αυτού, όπως και σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών, μπορούν να πραγματοποιηθούν οι δραστηριότητες εκείνες που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης (Meyers,1986· Fisher&Williams,2004· Baer,2016) Διαπιστώσαμε, επιπλέον, την απουσία ερευνητικών μελετών στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια σχετικά με το θέμα της καλλιέργειας της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, γεγονός που μας ώθησε στην επιλογή του συγκεκριμένου υλικού, προκειμένου να καλύψουμε το ερευνητικό κενό.

3.2.2 Επιλογή των μονάδων ανάλυσης και της μονάδας μέτρησης

Μονάδες ανάλυσης

Μονάδες δειγματοληψίας: θεωρούνται τα σχολικά εγχειρίδια για τα οποία έγινε λόγος παραπάνω.

Μονάδα καταγραφής: επιλέγεται η σημασία των λέξεων, που χρησιμοποιούνται στις ερωτήσεις. Σε κάθε ερώτηση εξετάστηκαν οι λέξεις και οι φράσεις που τη συγκροτούν και τη νοηματοδοτούν. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν στις επιμέρους κατηγορίες.

Μονάδα μέτρησης: ορίζεται η συχνότητα εμφάνισης των μονάδων ανάλυσης

3.2.3 Διαμόρφωση και ορισμός των κατηγοριών κωδικοποίησης και ανάλυσης των ερωτήσεων

Επιχειρήθηκε ο σχηματισμός ενός συστήματος κατηγοριών για κάθε ερευνητικό ερώτημα, προκειμένου να καταστεί δυνατή η παρατήρηση του περιεχομένου των υπό εξέταση σχολικών εγχειριδίων καθώς και η ποσοτικοποίησή του.

3.2.3.1 Διαμόρφωση κατηγοριών για το 1ο ερευνητικό ερώτημα

Το πρώτο ερώτημα αφορά τις ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων, οι οποίες συμβάλλουν στην κινητοποίηση και καλλιέργεια των νοητικών διεργασιών της σκέψης. Ύστερα από βιβλιογραφική ανασκόπηση επιλέχθηκε η ταξινομία των ερωτήσεων του NorrisM.Sanders (1966), προκειμένου να κατασκευαστούν οι κατηγορίες βάσει των οποίων θα ταξινομηθούν και θα υποστούν επεξεργασία οι ερωτήσεις. Κάθε κατηγορία παραπέμπει σε μια διαφορετική νοητική λειτουργία. Η ταξινομία του N.Sanders βασίστηκε στην ταξινομία των γνωστικών στόχων του

Bloom και των συνεργατών του. Η ταξινομία των ερωτήσεων του Sanders αποτελείται από τις ίδιες σχεδόν κατηγορίες. Παρατηρείται μία διαφοροποίηση στην κατηγορία της κατανόησης, διότι την τροποποιεί και τη χωρίζει σε δύο επιμέρους κατηγορίες, τη μετατροπή ή μετάφραση και την ερμηνεία (Θεοφιλίδης,1988·Γιοκαρίνης,1995). Ακόμα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην κατηγορία της σύνθεσης, όπου δίνεται έμφαση στη δημιουργική εργασία του μαθητή, προσθέσαμε τις ερωτήσεις εκείνες που επιδιώκουν να καλλιεργήσουν τις δημιουργικές ικανότητες.

Οι ερωτήσεις, επίσης, που εμπίπτουν στις κατηγορίες της μνήμης (γνώσης),μετατροπής-μετάφρασης, ερμηνείας και εφαρμογής θεωρούνται χαμηλού επιπέδου, διότι ενεργοποιούν χαμηλά επίπεδα σκέψης, ενώ οι ερωτήσεις που ανήκουν στις κατηγορίες της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης θεωρούνται υψηλού επιπέδου, διότι δραστηριοποιούν υψηλά επίπεδα σκέψης. Στα υψηλότερα επίπεδα σκέψης ανήκει η κριτική και η δημιουργική σκέψη. Θεωρείται, μάλιστα, ότι οι ερωτήσεις ανάλυσης και κυρίως οι ερωτήσεις αξιολόγησης βοηθούν στη διέγερση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Κασσωτάκης&Φλουρής, 2005·Τριλιανός, 2009). Έτσι, η ταξινομία των ερωτήσεων, η οποία λειτουργεί ως κλίμακα ελέγχου, θα μας επιτρέψει να διακριβώσουμε το είδος της σκέψης που οι ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων επιδιώκουν να αναπτύξουν. Θα διερευνήσουμε, λοιπόν, αν οι ερωτήσεις περιορίζονται ή όχι σε χαμηλού επιπέδου γνωστικές απαντήσεις και, ειδικότερα, ποιες νοητικές λειτουργίες επιδιώκουν να καλλιεργήσουν.

3.2.3.1.1 Το σύστημα κατηγοριών

Νοητικές διεργασίες

Μνήμη (Γνώση)

Μετατροπή-Μετάφραση

Ερμηνεία

Εφαρμογή

Ανάλυση

Σύνθεση

Αξιολόγηση (Sanders,1966:3)

3.2.3.1.2 Τρόπος ταξινόμησης και επεξεργασίας των δεδομένων

Η κάθε ερώτηση ανάλογα με το νόημά της μπορεί να ταξινομηθεί σε μία μόνο κατηγορία. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι υπάρχουν ερωτήσεις στις οποίες συνυπάρχουν περισσότερες από μία νοητικές διεργασίες. Ωστόσο, υπερέχει μία νοητική λειτουργία και είναι αυτή που θεωρήσαμε κάθε φορά ότι επιδιώκεται να κινητοποιηθεί και να καλλιεργηθεί. Στις περιπτώσεις αυτές, λοιπόν, η ερώτηση κατατάσσεται στην κατηγορία εκείνη στην οποία ανήκει πιο έντονα. Πρέπει να επισημανθεί, ακόμα, ότι δεν ακολουθήσαμε σε όλες τις περιπτώσεις την αρίθμηση των ερωτήσεων που υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια, διότι παρατηρήσαμε ότι μια ερώτηση μπορεί να ασκήσει περισσότερες από μία νοητικές διεργασίες. Ακόμα, θεωρήσαμε ως διαφορετικές ερωτήσεις τα υποερωτήματα μιας ερώτησης που

εμφανίζονται με δική τους αρίθμηση.

Για την επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήσαμε το πρόγραμμα Excel 2013. Κατασκευάσαμε πίνακες και βρήκαμε τις συχνότητες (vi), τις σχετικές συχνότητες (fi) και τα ποσοστά (fi%) για κάθε είδος ερώτησης.

3.2.3.2 Διαμόρφωση κατηγοριών για το 2ο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων οι οποίες επιδιώκουν να προωθήσουν την ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση επιλέξαμε το μοντέλο των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και υποδεξιοτήτων της κριτικής σκέψης του PeterFacione (1990), προκειμένου να διαμορφώσουμε ένα κατάλληλο σύστημα κατηγοριοποίησης και ανάλυσης των ερωτήσεων.

3.2.3.2.1 Το σύστημα κατηγοριών

Δεξιότητες Κριτικής Σκέψης

Α. Γνωστικές Δεξιότητες

1. Ερμηνεία
    1.1 Κατηγοριοποίηση
    1.2 Αποκωδικοποίηση και εκτίμηση σημαντικότητας
    1.3 Διασάφηση του νοήματος
2. Ανάλυση
    2.1 Εξέταση ιδεών
    2.2 Εντοπισμός επιχειρημάτων
    2.3 Ανάλυση επιχειρημάτων
3. Αξιολόγηση
    3.1 Αξιολόγηση ισχυρισμών
    3.2 Αξιολόγηση επιχειρημάτων
4. Συνεπαγωγή
    4.1 Αναζήτηση και συγκέντρωση αποδείξεων
    4.2 Διατύπωση εναλλακτικών λύσεων
    4.3 Εξαγωγή συμπερασμάτων
5. Εξήγηση
    5.1 Δήλωση αποτελεσμάτων
    5.2 Αιτιολόγηση διαδικασιών
    5.3 Παρουσίαση επιχειρημάτων

Β. Μεταγνωστικές Δεξιότητες

1. Αυτορρύθμιση

1.1 Αυτοεξέταση

1.2 Αυτοδιόρθωση(Facione,1990:6)

3.2.3.2.2 Τρόπος ταξινόμησης και επεξεργασίας των δεδομένων

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι από τις ερωτήσεις που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια υπάρχουν κάποιες που δεν καλλιεργούν καμία από τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης και άλλες που καλλιεργούν μία δεξιότητα. Θα πρέπει να αναφέρουμε, ακόμα, ότι προσδιορίσαμε το σύνολο των ερωτήσεων βασιζόμενοι αποκλειστικά στην αρίθμηση των ερωτήσεων των σχολικών εγχειριδίων.

Για την επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήσαμε το πρόγραμμα Excel 2013. Κατασκευάσαμε πίνακες και βρήκαμε τις συχνότητες (vi), τις σχετικές συχνότητες(fi) και τα ποσοστά(fi%) για κάθε είδος ερώτησης.

3.2.3.3 Διαμόρφωση κατηγοριών για το 3ο ερευνητικό ερώτημα

Με σκοπό να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα κρίθηκε σκόπιμο να εμπλουτιστεί η κατηγορία της σύνθεσης της ταξινομίας του N.Sanders με περισσότερες υποκατηγορίες, έτσι ώστε να εντοπιστούν οι δημιουργικές ικανότητες που συγκροτούν τη δημιουργική σκέψη (πνευματική ευχέρεια, πνευματική ευελιξία, επεξεργασία ιδεών, εντοπισμός-ορισμός του προβλήματος, μετασχηματισμός, αναλογική σκέψη, φαντασία- οπτικοποίηση, ενόραση) (Παρασκευόπουλος,2004).

3.2.3.3.1 Το σύστημα κατηγοριών

Δεξιότητες δημιουργικής σκέψης

Πνευματική ευχέρεια

Πνευματική ευελιξία

Επεξεργασία ιδεών

Εντοπισμός- Ορισμός του προβλήματος

Ενόραση

Φαντασία -Οπτικοποίηση

Μετασχηματισμός

Αναλογική σκέψη

Παραγωγή – Σύνθεση

3.2.3.3.2 Τρόπος ταξινόμησης και επεξεργασίας των δεδομένων

Προσδιορίσαμε το σύνολο των ερωτήσεων βασιζόμενοι αποκλειστικά στην αρίθμηση των ερωτήσεων των σχολικών εγχειριδίων. Για την επεξεργασία των

δεδομένων αξιοποιήσαμε το πρόγραμμα Excel 2013. Κατασκευάσαμε πίνακες και βρήκαμε τις συχνότητες (vi), τις σχετικές συχνότητες(fi) και τα ποσοστά(fi%) για κάθε είδος ερώτησης.

3.3 Όρια και περιορισμοί της έρευνας

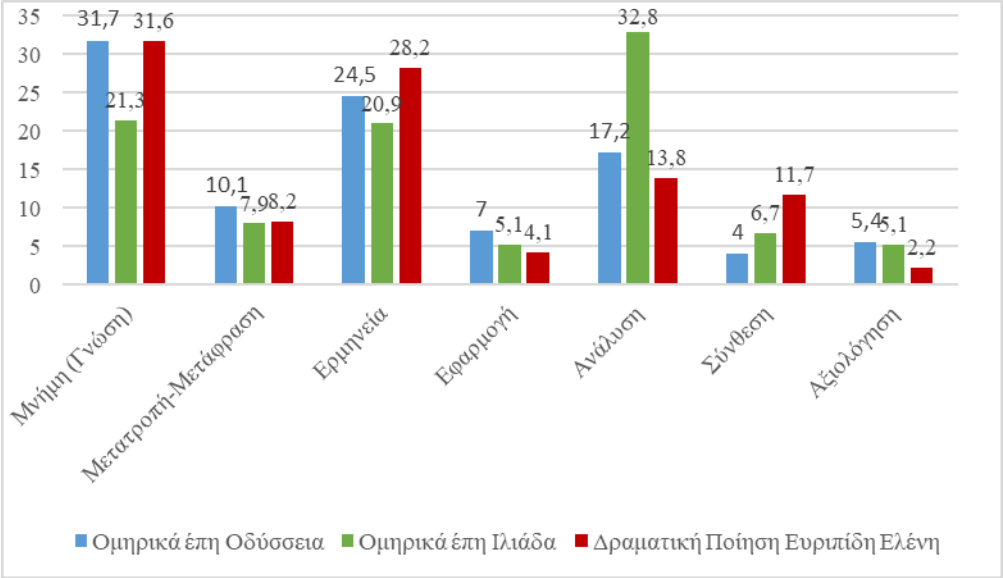
Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι συνιστά αδυναμία της έρευνας η υποκειμενική ερμηνεία των λέξεων και φράσεων που παράγουν το νόημα των ερωτήσεων. Προσπαθήσαμε, βέβαια, στις κατηγορίες που σχηματίσαμε, προκειμένου να μελετήσουμε και να αξιολογήσουμε το ερευνητικό μας υλικό, να υπάρχει το στοιχείο της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας, της αντικειμενικότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού. Ωστόσο, η υποκειμενική ερμηνεία των δεδομένων δεν μπορεί να αποφευχθεί.

4. Αποτελέσματα

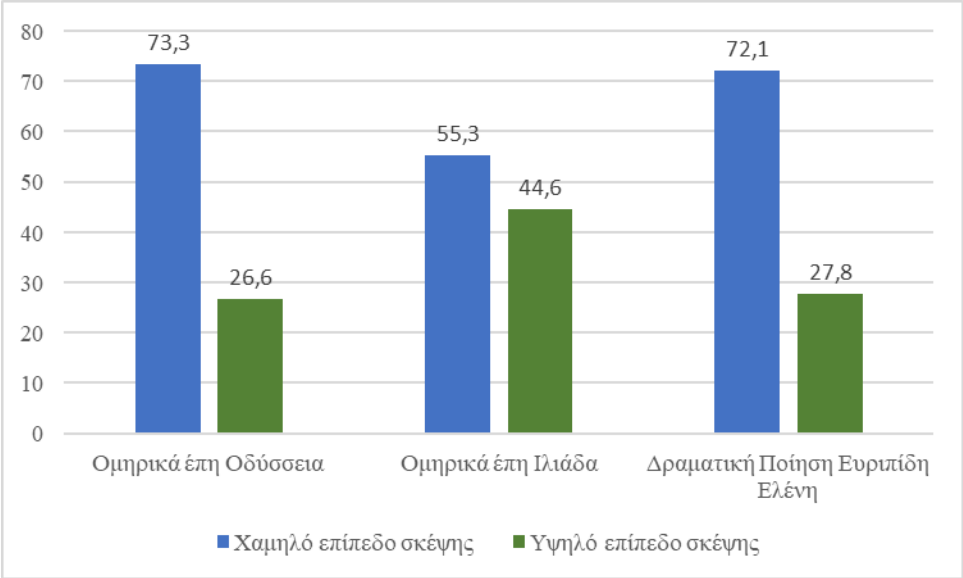
Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώνουμε ότι στα διδακτικά εγχειρίδια της Α και Γ Γυμνασίου οι ερωτήσεις που επιδιώκουν να αναπτύξουν την ικανότητα της ανάμνησης, της αναγνώρισης και της μετατροπής του πληροφοριακού υλικού σε διαφορετικές μορφές, της ερμηνείας των φαινομένων, των ιδεών και των εννοιών καθώς και της εφαρμογής των νέων γνώσεων είναι οι περισσότερες (73,3% και 72,1% αντίστοιχα, όπως φαίνεται στο γράφημα 2).Αντίθετα, παρατηρούμε ότι τα εγχειρίδια αυτά παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες στους μαθητές, για να εργαστούν πάνω σε ερωτήσεις που προωθούν την ανάπτυξη της αναλυτικής και συνθετικής σκέψης καθώς και της αξιολογικής κρίσης (26,6% και 27,8% αντίστοιχα, όπως φαίνεται στο γράφημα 2).

Θα πρέπει να τονίσουμε, ακόμα, ότι οι ερωτήσεις ανάλυσης και, ιδιαίτερα, οι ερωτήσεις αξιολόγησης -στις οποίες επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας, γιατί ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέπτονται με κριτικό τρόπο- και οι ερωτήσεις σύνθεσης, που προωθούν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά, όπως φαίνεται στο γράφημα 1.

Ελαφρώς διαφοροποιημένη εικόνα παρουσιάζουν οι ερωτήσεις του διδακτικού εγχειριδίου της Β Γυμνασίου, όπου παρατηρούμε ότι οι ερωτήσεις που προωθούν την ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών της μνήμης, της μετατροπής, της ερμηνείας και της εφαρμογής εμφανίζονται σε ποσοστό 55,3% ενώ οι ανωτέρου επιπέδου ερωτήσεις παρουσιάζονται σε ποσοστό 44,6%, όπως φαίνεται στο γράφημα 2. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι ερωτήσεις ανάλυσης είναι οι περισσότερες (32,8%) ενώ οι ερωτήσεις της σύνθεσης και της αξιολόγησης συγκεντρώνουν χαμηλά ποσοστά (6,7% και 5,1% αντίστοιχα, όπως φαίνεται στο γράφημα 1).



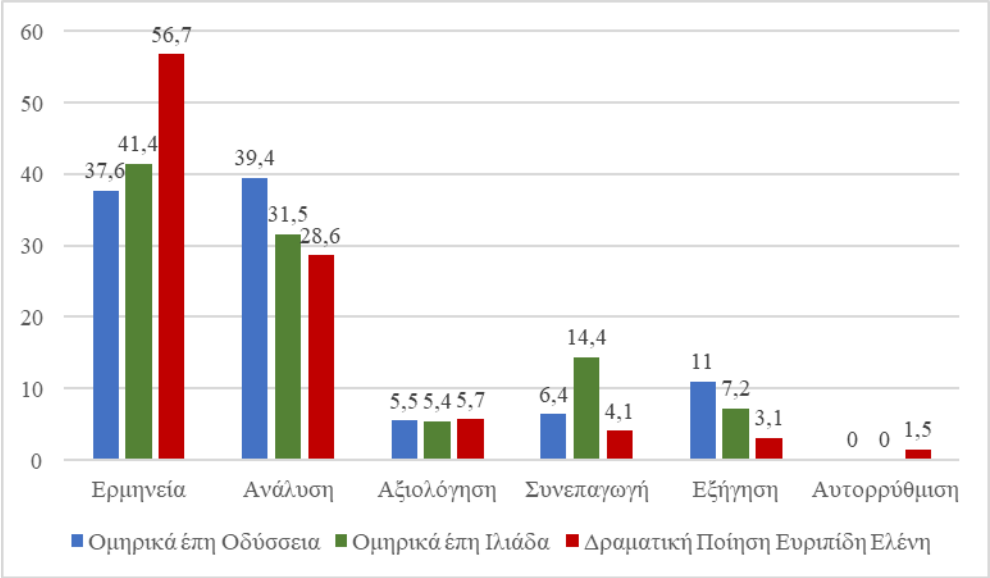
Γράφημα 1 Ποσοστά των νοητικών διεργασιών που επιχειρούν να καλλιεργήσουν οι ερωτήσεις



Γράφημα 2 Ποσοστά των ερωτήσεων που ενεργοποιούν χαμηλά και υψηλά επίπεδα σκέψη

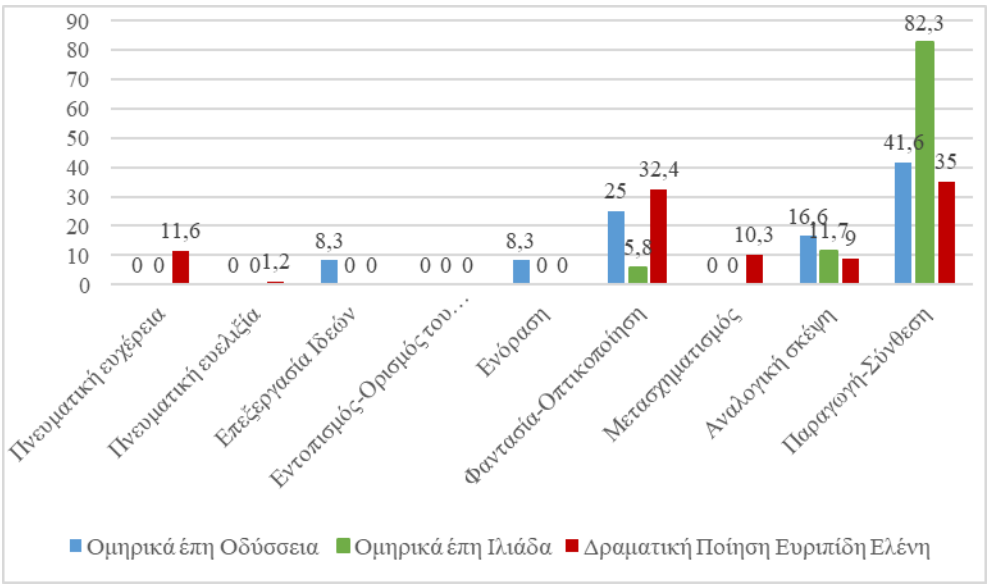
Διαπιστώνουμε, επίσης, ότι στα διδακτικά εγχειρίδια και των τριών τάξεων οι γνωστικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης που κατέχουν κυρίαρχη θέση ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους είναι η ερμηνεία (37,6%, 41,4% και 56,7% αντίστοιχα) και η ανάλυση (39,4 %, 31,5%, 28,6% αντίστοιχα). Αντίθετα, η δεξιότητα της αξιολόγησης συγκεντρώνει χαμηλά ποσοστά (5,5%, 5,4%, 5,7% αντίστοιχα) όπως και η δεξιότητα της συνεπαγωγής (6,4%, 14,4%, 4,1% αντίστοιχα) και της εξήγησης (11%, 7,2% και 3,1% αντίστοιχα), όπως φαίνεται στο γράφημα 3.

Στην παρούσα έρευνα, ακόμα, παρατηρούμε ότι στο διδακτικό εγχειρίδιο της Γ Γυμνασίου η μεταγνωστική δεξιότητα της αυτορρύθμισης επιχειρείται να καλλιεργηθεί σε ποσοστό 1,5% ενώ δεν εντοπίζεται καμία ερώτηση στα σχολικά εγχειρίδια των άλλων τάξεων.



Γράφημα 3 Ποσοστά των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης που επιχειρούν να καλλιεργήσουν οι ερωτήσεις

Από τα δεδομένα της έρευνας, τέλος, προκύπτει η διαπίστωση ότι στα σχολικά εγχειρίδια και των τριών τάξεων οι περισσότερες ερωτήσεις είναι εκείνες που προωθούν την ανάπτυξη της συνθετικής ικανότητας των μαθητών (41,6%, 82,3%, 35% αντίστοιχα, όπως φαίνεται στο γράφημα 4).Και στα τρία σχολικά εγχειρίδια εντοπίζουμε ερωτήσεις που προωθούν τις δημιουργικές ικανότητες της φαντασίας-οπτικοποίησης(25%, 5,8%, 32,4% αντίστοιχα) και της αναλογικής σκέψης (16,6%, 11,7%, 9% αντίστοιχα). Παρατηρούμε, ακόμα, ότι μόνο στο διδακτικό εγχειρίδιο "Ομηρικά έπη Οδύσσεια" υπάρχουν ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες της επεξεργασίας ιδεών (8,3%) και της ενόρασης (8,3%). Επίσης, μόνο στο διδακτικό εγχειρίδιο "Δραματική Ποίηση Ευριπίδη Ελένη" διαπιστώνουμε την ύπαρξη ερωτήσεων που προωθούν την ανάπτυξη της πνευματικής ευχέρειας (11,6%), της πνευματικής ευελιξίας (1,2%) και του μετασχηματισμού (10,3%). Αξίζει, τέλος, να αναφέρουμε ότι σε κανένα σχολικό εγχειρίδιο δεν εντοπίζονται ερωτήσεις που καλλιεργούν τη δημιουργική ικανότητα του εντοπισμού-ορισμού του προβλήματος.



Γράφημα 4 Ποσοστά των ικανοτήτων της δημιουργικής σκέψης που επιχειρούν να καλλιεργήσουν οι ερωτήσεις

5. Συμπεράσματα –Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα ασχοληθήκαμε με τις ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση, προκειμένου να εξετάσουμε αν αυτές προωθούν την ανάπτυξη όλων των νοητικών λειτουργιών της σκέψης. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι ερωτήσεις που εμπεριέχονται στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στην καλλιέργεια όλων των νοητικών διεργασιών της σκέψης. Παρέχουν, επομένως, ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν σε δραστηριότητες και να αντιμετωπίσουν ερωτήσεις διαφορετικής περιπλοκότητας, να έρθουν, δηλαδή, σε επαφή με ερωτήσεις τόσο χαμηλού όσο και υψηλού επιπέδου. Ωστόσο, η συχνότητα εμφάνισης των ερωτήσεων που ενεργοποιούν τα υψηλότερα επίπεδα σκέψης είναι χαμηλή.

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Β Γυμνασίου οι ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού επιπέδου παρουσιάζουν περίπου το ίδιο ποσοστό, με τις ερωτήσεις, βέβαια, χαμηλού επιπέδου να είναι οι περισσότερες. Στα σχολικά εγχειρίδια της Α και της Γ Γυμνασίου οι ερωτήσεις που απαιτούν χαμηλού επιπέδου γνωστικές απαντήσεις κατέχουν κυρίαρχη θέση. Οι ερωτήσεις αυτές, βέβαια, είναι χρήσιμες και δε θεωρούνται υποδεέστερες, αφού βοηθούν τους μαθητές στην αναγνώριση, στον εμπλουτισμό και στην κατανόηση των βασικών σημείων του μαθήματος καθώς και στη συγκρότηση της αναγκαίας υποδομής που θα επιτρέψει στους μαθητές να μεταβούν στα υψηλότερα επίπεδα σκέψης. Σημαντικότερες, όμως, είναι οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, διότι βοηθούν στην εμβάθυνση της μάθησης και στη δραστηριοποίηση ανώτερων νοητικών λειτουργιών της σκέψης.

Διαπιστώνουμε, επομένως, την ύπαρξη μιας αντίστροφης αναλογίας μεταξύ της ποιότητας και της συχνότητας εμφάνισης των ερωτήσεων, αφού τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια δεν εμπεριέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό ερωτήσεις υψηλού επιπέδου. Συνεπώς, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στα σχολικά εγχειρίδια του συγκεκριμένου μαθήματος και κυρίως τα σχολικά εγχειρίδια της Α και της Γ Γυμνασίου η καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης καθίσταται δύσκολη, αφού τα ανώτερα αυτά είδη σκέψης δεν μπορούν να αναπτυχθούν χωρίς την παρουσία επαρκών ερωτήσεων αντίστοιχου χαρακτήρα.

Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα ασχοληθήκαμε με τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης που επιχειρούν να καλλιεργήσουν οι ερωτήσεις των υπό εξέταση σχολικών εγχειριδίων. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας ο αριθμός των ερωτήσεων που επιδιώκουν να αναπτύξουν τη μεταγνωστική δεξιότητα της αυτορρύθμισης είναι εξαιρετικά χαμηλός. Παρατηρήσαμε, επίσης, ότι επιχειρείται η καλλιέργεια όλων των γνωστικών δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο αριθμός των ερωτήσεων δεν είναι ίδιος για κάθε δεξιότητα. Υπάρχουν δεξιότητες, όπως η δεξιότητα της αξιολόγησης, της συνεπαγωγής και της εξήγησης η καλλιέργεια των οποίων καθίσταται δύσκολη, διότι οι ερωτήσεις που προωθούν την ανάπτυξή τους είναι λίγες.

Θα πρέπει να τονίσουμε, επιπλέον, ότι όλες οι γνωστικές δεξιότητες είναι σημαντικές, διότι συμβάλλουν στη συγκρότηση της κριτικής σκέψης. Οι δεξιότητες, όμως, της ανάλυσης, της αξιολόγησης και της συνεπαγωγής εκτιμάται ότι κατέχουν κεντρικότερη θέση στον πυρήνα της κριτικής σκέψης. Ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι οι δεξιότητες της αξιολόγησης και της συνεπαγωγής παρουσιάζουν εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι ο αριθμός των ερωτήσεων που προωθούν την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων δεν είναι επαρκής γεγονός που δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να διαμορφώσει αυτό το είδος της σκέψης στους μαθητές .

Παρατηρήσαμε, τέλος, ότι δεν επιχειρείται η ανάπτυξη όλων των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση κυρίως στην καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου να αναδιαρθρώνει τα μέρη ενός όλου και να σχηματίζει κάτι καινούριο συνδέοντας στοιχεία από διαφορετικούς τομείς και πηγές, στην ικανότητα της εσωτερικής προβολής και αναπαράστασης ιδεών καθώς και στην ικανότητα εντοπισμού σχέσεων και δεσμών ανάμεσα στα στοιχεία. Σε μικρότερο βαθμό προωθούνται οι νοητικές λειτουργίες της παραγωγής υποθέσεων και του μετασχηματισμού, ενώ εκείνες που παραμελούνται σημαντικά είναι αυτές που ζητούν από τους μαθητές να εντοπίζουν σφάλματα, προβλήματα σε σύνολα γνώσεων, αυτές που ζητούν να παράγουν διαφορετικές ιδέες και να εμπλουτίζουν μια ιδέα με νέα στοιχεία. Η καλλιέργεια, επομένως, της δημιουργικής σκέψης γίνεται μ' έναν μη στοχευμένο, άνισο και αποσπασματικό τρόπο.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι δεν επιδιώκεται η ισόρροπη αξιοποίηση και ανάπτυξη όλων των νοητικών λειτουργιών των μαθητών λόγω του μικρού αριθμού των ερωτήσεων που προωθούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης.Υποστηρίζουμε, επομένως, ότι είναι σημαντικό ο αριθμός των ερωτήσεων που επιδιώκουν την καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων, κυρίως των δεξιοτήτων της αξιολόγησης και της συνεπαγωγής και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης καθώς και των ικανοτήτων που συγκροτούν τη δημιουργική σκέψη να αυξηθεί, ώστε όλες οι δεξιότητες να καλλιεργούνται στον ίδιο βαθμό. Οι μαθητές χρειάζονται περισσότερες ευκαιρίες, για να ενδυναμώσουν τη σκέψη τους και να καταστούν αυτόνομοι στη μάθηση και υπεύθυνοι και κριτικοί πολίτες. Για να συμβεί αυτό θεωρείται απαραίτητο να υπάρξουν βελτιωτικές παρεμβάσεις στα σχολικά εγχειρίδια.

Υποστηρίζουμε, τέλος, ότι οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού στις ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων είναι απαραίτητες, προκειμένου να μπορέσει να αναπτύξει την κριτική και τη δημιουργική σκέψη στους μαθητές. Το αν θα το κάνει, βέβαια, εξαρτάται από τις διδακτικές δεξιότητές του. Για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τη φύση των δύο αυτών ανώτερων ειδών σκέψης και τους τρόπους

ανάπτυξής τους. Έτσι, θα είναι σε θέση αφενός να εντοπίζει τις αδυναμίες των σχολικών εγχειριδίων, αφετέρου να προβαίνει σε διορθωτικές παρεμβάσεις.

Βιβλιογραφία

Γιοκαρίνης, Κ. (1995). *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και αξιολόγηση* (2ηέκδ.). Επέκταση.

Δεσύπρης, Ν.,Παπαγεωργάκης,Δ., Ράμμος, Χ.,&Τσενέ,Κ., (2015).*Δραματική Ποίηση:Ευριπίδη Ελένη*. ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Θεοφιλίδης, Χ.(1988). *Η τέχνη των ερωτήσεων* (3ηέκδ.). Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ., &Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας.* Τόμ.Β'.Αυτοέκδοση.

Κολιάδης, Ε.(2002).*Γνωστική ψυχολογία-γνωστική νευροεπιστήμηκαι εκπαιδευτική πράξη.* Τόμ. Δ'.Αυτοέκδοση.

Κωσταρίδου –Ευκλείδη,Α. (1989).Δημιουργικότητα. Στο Π.Δορμπαράκης&Μ.Α.Αποστολοπούλου (κ.ά.) (Επιμ.),*Παιδαγωγική Ψυχολογική ΕγκυκλοπαίδειαΛεξικό* (σ.1337-1343). Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου –Ευκλείδη, Α.(1997).*Ψυχολογία της σκέψης*.Ελληνικά Γράμματα.

Μαγνήσαλης,Κ. (1996). *Δημιουργική Θεωρία & Τεχνική για την ανάπτυξη τηςδημιουργικότητας* (4ηεκδ.).Interbooks.

Ματσαγγούρας, Η.(2007).*Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Τόμ.Β΄. Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. &Κουλουμπαρίτση,Α. (1999).Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτούλόγου,*Ψυχολογία*,*6*(3),299-326.

Ξανθάκου,Γ.(1998).*Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*.Ελληνικά Γράμματα.

Ξανθάκου,Γ., &Καΐλα,Μ.(2002).*Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Ατραπός.

Παρασκευόπουλος, Ι.(2004).*Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια. Α*υτοέκδοση.

Σαμαρά, Μ., &Τοπούζης, Κ.(2015).*Ομηρικά Έπη: Οδύσσεια Α Γυμνασίου*.ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Σπανάκου,Ζ.(2007).*Ομηρικά Έπη: Ιλιάδα Β Γυμνασίου* (2ηέκδ.).ΟΕΔΒ.

Τριλιανός, Θ.(2009).*Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*.Τελέθριον.

Baer, J. (2016). Creativity doesn't develop in vacuum. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 9-20.

Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. In J.C. Kaufman & R. Sternberg (Eds), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp.447-464).

Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027

Facione,P.A.(1990).*Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive Summary "The Delphi Report"*.California Academic Press. https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf

Fisher, R., & Williams, M. (2004). *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum*.Routledge.

Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2nd ed.).Nelson Thornes.

Fisher, R. (2013). *Teaching thinking.* Philosophical Enquiry in the Classroom (4th ed.). Bloomsbury.

Guilford, J. D. (1968). Intelligence, *Creativity and their educational implications*. Robert R. Knapp.

Halpern, D.(1997). *Critical thinking across the curriculum: A briefedition of thoughtand knowledge*.Lawrence Erlbaum.

Meyers, C. (1986). *Teaching students to think critically*. Jossey-Bass Publishers.

Sanders, N. (1966). *Classroom questions: What kinds?*. Harper & Row Publishers.

Sternberg,R., & Halpern, D.(2020). An introduction to critical thinking: Maybe it will change your life. In Sternberg, R. & Halpern, D. *Thinking in Psychology* (2nd ed., pp. 1-10).University Press.

Verma,G., &Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*.(Ε. Γρίβα, Μετ.).Τυπωθήτω –Γιώργος Δάρδανος.

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα eTwinning: Γνωρίζω την πόλη μου. Μια Διαθεματική Προσέγγιση STEAM

Λάμπρου Αθηνά-Μαρία

Εκπαιδευτικός

Γκαντόλιας Βασίλειος

Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning συμμετείχαν 4 εκπαιδευτικοί από 2 χώρες της Ευρώπης (Ελλάδα και Κύπρο) με ιδρυτή το 6ο Νηπιαγωγείο Μεσολογγίου και συνιδρυτή το Δημόσιο Νηπιαγωγείο Ανάγειας της Κύπρου. Στόχος του προγράμματος ήταν οι μαθητές να μπορέσουν να γνωρίσουν τον τόπο που ζουν και δρουν με ευχάριστο τρόπο αλλά και να προσεγγίσουν δύσκολες έννοιες που χαρακτηρίζουν την περιοχή τους όπως π.χ. βιοποικιλότητα με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Παράλληλα να μπορέσουν να αναπτύσσουν πολλαπλές ακαδημαϊκές δεξιότητες (μαθηματικά, γλώσσα κλπ) για θέματα που τους απασχολούν και τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον αφού βρίσκονται στην άμεση καθημερινότητά τους. Πιο αναλυτικά, μέσα από κάθε ενότητα του STEAM τα νήπια δημιούργησαν δραστηριότητες/αποστολές ώστε να ενημερωθούν και να παρουσιάσουν τον τόπο που βρίσκεται το σχολείο τους στους μαθητές του άλλου σχολείου και αντίστροφα. Στην ενότητα Science τα νήπια ασχολήθηκαν με τη Λιμνοθάλασσα Μεσολογγίου και το Φράγμα Ταμασού στη Λευκωσία. Στο Technology δημιουργήθηκε κανάλι στο YouTube για τη διάχυση του προγράμματος και τη κατασκευή χάρτη. Στο κομμάτι του Engineering ασχολήθηκαν με τις γέφυρες και τις τροχαλίες. Στην ενότητα Art παρουσιάστηκε και αναπαραστάθηκε ο Πίνακα της εξόδου του Μεσολογγίου του Θεόδωρου Βρυζάκη και το Μνημείο της Ελευθερίας στη Κύπρο. Στη τελευταία ενότητα Math πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες με τη beebot, τα παιδιά περιηγήθηκαν στο εσωτερικό των τειχών του Κήπου των Ηρώων του Μεσολογγίου και σε σημεία στο χωριά της Ανάγειας. Για την αξιολόγηση των γνώσεων που έγιναν κτήμα των νηπίων, δημιουργήθηκε από τις εκπαιδευτικούς Διαδικτυακό παιχνίδι με τίτλο: Πόσο καλά γνωρίζω την περιοχή του σχολείου μου, το οποίο τα νήπια έπαιξαν στον διαδραστικό πίνακα της τάξης. Σε κάθε αποστολή που ολοκλήρωναν οι μαθητές του κάθε σχολείο λάμβαναν και έστελναν στους μαθητές του άλλου σχολείου έπαινο κατάκτησης του εκάστοτε γράμμα από το STEAM. Όλοι οι μαθητές μαζί με την ολοκλήρωση των αποστολών δημιούργησαν ένα συνεργατικό τραγούδι και μια συνεργατική αφίσα, τα οποία παρουσιάστηκαν στους γονείς των σχολείων στη τελική γιορτή αποφοίτησης των νηπίων. Το κύριο συμπέρασμα που προκύπτει από τα τελικά αποτελέσματα είναι ότι τα παιδιά νηπιαγωγείου μπορούν να προσεγγίσουν τη μέθοδο STEAM μέσω του σχεδιασμού, της συμμετοχής, της αμφισβήτησης, της παρατήρησης και της δοκιμής των ιδεών τους και γνωρίσουν/μοιραστούν εμπειρίες και τον πολιτισμό με συνεργάτες άλλης χώρας. Τα δυο σχολεία μπόρεσαν να εμπλουτίσουν τις δράσεις τους με την συμμετοχή τους σε ένα Ευρωπαϊκό έργο και να γίνουν πολλαπλασιαστές καινοτόμων δράσεων.

Λέξεις-κλειδιά: eTwinning, Νηπιαγωγείο, STEAM

Abstract

4 teachers from 2 European countries (Greece and Cyprus) participated in a European eTwinning project with the 6th Kindergarten of Messolonghi and the Public Kindergarten of Anageia in Cyprus as the founder and co-founder. The aim of the project was to enable the students to get to know the place where they live and work in a pleasant way and to approach difficult concepts that characterize their region, such as biodiversity, in a playful and pleasant way. At the same time, they should be able to develop multiple academic skills (mathematics, language, etc.) on issues that are of concern and interest to them, since they are in their everyday life. More specifically, through each STEAM module, the toddlers created activities/assignments to learn about and introduce the place where their school is located to the students of the other school and vice versa. In the Science module, the toddlers engaged with the Messolonghi Lagoon and the Tamassos Dam in Nicosia. In Technology, a YouTube channel was created to disseminate the project and make a map. In Engineering they worked on bridges and pulleys. In the Art section, Theodoros Vryzakis' Exit Table of Messolonghi and the Freedom Monument in Cyprus were presented and reproduced. In the last Math section, activities were carried out with beebot, the children toured the inside of the walls of the Garden of Heroes of Messolonghi and places in the villages of the city. In order to assess the knowledge acquired by the infants, the teachers created an online game entitled: How well do I know my school area, which the toddlers played on the classroom interactive whiteboard. With each mission completed, students from each school received and sent to students from the other school praise for mastering the letter from STEAM. All students together upon completion of the missions created a collaborative song and a collaborative poster, which were presented to the schools' parents at the final toddler graduation celebration. The main conclusion from the final results is that kindergarten children can approach the STEAM method through planning, participating, questioning, observing and testing their ideas and learn/share experiences and culture with partners from another country. The two schools were able to enrich their activities by participating in a European project and become multipliers of innovative actions.

Keywords: eTwinning, Kindergarten, STEAM

1. Εισαγωγή

Στο κείμενο που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές δύο νηπιαγωγείων: του 6ου Νηπιαγωγείου Μεσολογγίου και Δημοσίου Νηπιαγωγείου Ανάγειας στη Κύπρο. Η συνεργασία που προέκυψε μεταξύ των δύο σχολείων οδήγησε σε πολύ ωραίες δραστηριότητες. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023, όπου πραγματοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν διάφορες δράσεις. Οι ηλεκτρονικές συνδέσεις αξιοποιήθηκαν με στόχο την υλοποίηση δραστηριοτήτων που ευνόησαν τη συνεργασία των εμπλεκόμενων. Όλες οι δραστηριότητες του προγράμματος προσεγγίστηκαν διεπιστημονικά και ήταν απόλυτα συμβατές με τους στόχους που περιγράφονται στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ).

Η αξία της συνεργασίας μεταξύ σχολείων μέσω του προγράμματος eTwinning είναι ανεκτίμητη, καθώς προάγει τη διαπολιτισμική επικοινωνία, ενισχύει τις ψηφιακές δεξιότητες και προωθεί τη συνεργατική μάθηση. Το eTwinning προσφέρει μια πλατφόρμα όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να αναπτύξουν και να υλοποιήσουν κοινά εκπαιδευτικά έργα, ενισχύοντας έτσι τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στη διδασκαλία και τη μάθηση. Σύμφωνα με τον Keeling (2008), η συμμετοχή σε διασχολικές συνεργασίες, όπως αυτές που προσφέρει το eTwinning,

μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση του ευρωπαϊκού πολίτη, να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύξει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Επιπλέον, οι συγγραφείς Kearney και Rasmussen (2011) υποστηρίζουν ότι τα διασχολικά προγράμματα μπορούν να ενισχύσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές, προσφέροντας στους μαθητές ευκαιρίες να εμπλακούν σε πραγματικά προβλήματα και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στην επίλυση προβλημάτων και την κριτική σκέψη. Συνολικά, το eTwinning προσφέρει ένα πλούσιο και πολυδιάστατο περιβάλλον μάθησης που ενισχύει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

Ακόμη, η εκπαίδευση των νηπίων και μαθητών σχετικά με την περιοχή στην οποία ζουν μέσω της γλώσσας, των μαθηματικών, της τέχνης, της μηχανικής και της τεχνολογίας είναι εξαιρετικά σημαντική. Μέσα από τέτοια προγράμματα, τα παιδιά αναπτύσσουν μια βαθύτερη σύνδεση με την τοπική τους κοινότητα και καλλιεργούν την αίσθηση του ανήκειν. Η ενσωμάτωση τοπικών θεμάτων στη διδασκαλία των μαθημάτων ενισχύει τη μαθησιακή τους εμπειρία και κάνει την εκπαίδευση πιο σχετική και ενδιαφέρουσα. Επιπλέον, η εκμάθηση μέσω πραγματικών προβλημάτων και τοπικών παραδειγμάτων ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τους Smith και Sobel (2010), η τοποκεντρική εκπαίδευση ενισχύει την κατανόηση των μαθητών για το περιβάλλον τους, τους πολιτιστικούς πόρους και την ιστορία τους, ενώ παράλληλα προωθεί τη συνεργασία και τη συμμετοχή στην τοπική κοινωνία. Οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν γνώσεις από διάφορους τομείς για να διερευνήσουν και να κατανοήσουν την περιοχή τους, προετοιμάζοντάς τους να γίνουν ενεργοί και ενημερωμένοι πολίτες.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Θεωρία της Κοινωνικοπολιτισμικής Μάθησης (Vygotsky)

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, η μάθηση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους τους. Το πρόγραμμα συνεργασίας μεταξύ των δύο σχολείων ενισχύει τη μάθηση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας. Η ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων για την περιοχή τους βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τη γλώσσα και το λεξιλόγιό τους, καθώς και τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

2.2 ΤοποκεντρικήΕκπαίδευση (Place-Based Education)

Η τοποκεντρική εκπαίδευση ενθαρρύνει τους μαθητές να μάθουν για το περιβάλλον και την κοινότητά τους μέσα από βιωματικές και διερευνητικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους Smith και Sobel (2010), η ενσωμάτωση τοπικών θεμάτων στη διδασκαλία ενισχύει την κατανόηση των μαθητών για το περιβάλλον τους, την ιστορία και τον πολιτισμό τους. Οι μαθητές αναμένεται να γνωρίσουν τα σημαντικότερα σημεία της περιοχής τους και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους για την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη δημιουργικών λύσεων. Σύμφωνα με τον Gruenewald (2003), αυτή η προσέγγιση ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και τη συνείδηση των μαθητών για την τοπική τους περιοχή, βοηθώντας τους να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση για το φυσικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον. Μέσω της διερεύνησης τοπικών θεμάτων και της συμμετοχής σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την περιοχή τους, οι μαθητές μαθαίνουν να

εκτιμούν την αξία της κοινότητας και να συνειδητοποιούν την ευθύνη τους για τη διατήρηση και την ανάπτυξή της. Η τοποκεντρική εκπαίδευση προωθεί τη βιωματική μάθηση και ενισχύει τη σύνδεση των μαθητών με τον τόπο τους, καθιστώντας την εκπαίδευση πιο σχετική και εμπειρικά πλούσια.

2.3 Διεπιστημονική Προσέγγιση

Η διεπιστημονική προσέγγιση προάγει την ολοκληρωμένη μάθηση μέσω της σύνδεσης διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η τέχνη και η μηχανική. Οι δραστηριότητες του προγράμματος επιτρέπουν στους μαθητές να διερευνήσουν και να κατανοήσουν την περιοχή τους από διάφορες προοπτικές, ενισχύοντας τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και τη δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τους Beane (1997) και Jacobs (1989), η διεπιστημονική μάθηση επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνούν προβλήματα και θέματα από πολλαπλές οπτικές γωνίες, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων. Οι δραστηριότητες του προγράμματος, που ενσωματώνουν στοιχεία από διάφορους τομείς της γνώσης, ενθαρρύνουν τους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία. Η διεπιστημονική προσέγγιση συμβάλλει στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας που είναι πλούσια και ποικίλη, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν μια ευρύτερη και πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του κόσμου γύρω τους.

Αυτές οι θεωρίες και προσεγγίσεις παρέχουν ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη και την υλοποίηση του προγράμματος συνεργασίας μεταξύ των δύο σχολείων, ενισχύοντας τη μάθηση μέσω της διερεύνησης της τοπικής περιοχής και της ανάπτυξης σημαντικών δεξιοτήτων για τους μαθητές.

3. Μεθοδολογία

Η υλοποίηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε με δραστηριότητες χωρισμένες σε πέντε θεματικές ενότητες του **STEAM**: **S**: Science (Επιστήμη), **T**: Technology (Τεχνολογία), **E**: Engineering (Μηχανική), **A**: Art (Τέχνη) και **M**: Math (Μαθηματικά). Πιο συγκεκριμένα:

- 1η βδομάδα: Διαδικτυακή συνάντηση γνωριμίας μαθητών
- 2η βδομάδα: Δημιουργία λογότυπου
- 3η βδομάδα: Δραστηριότητες γνωριμίας του τόπου μας μέσα από την Τέχνη
- 4η βδομάδα: Δραστηριότητες γνωριμίας του τόπου μας μέσα από τα Μαθηματικά
- 5η βδομάδα: Δραστηριότητες γνωριμίας του τόπου μας μέσα από την Επιστήμη
- 6η βδομάδα: Δραστηριότητες γνωριμίας του τόπου μας μέσα από την Τεχνολογία
- 7η βδομάδα**:** Δραστηριότητες γνωριμίας του τόπου μας μέσα από την Επιστήμη
- 8η βδομάδα: Αξιολόγηση γνώσεων/ ανατροφοδότηση
- 9η βδομάδα: Δημιουργία συνεργατικής αφίσας
- 10η βδομάδα: Δημιουργία συνεργατικού τραγουδιού
- 11η βδομάδα: Τελευταία συνάντηση μαθητών
- 12η βδομάδα: Διάχυση δράσεων στη τοπική κοινωνία

4. Δράσεις

Πρώτη διαδικτυακή συνάντηση γνωριμίας

Η πρώτη μας διαδικτυακή συνάντηση ξεκίνησε με την γνωριμία των μαθητών, όπου κάθε μαθητής παρουσίασε το όνομά του στους μαθητές του άλλου σχολείου. Επίσης, κάθε σχολείο τραγούδησε στο άλλο σχολείο ένα τραγούδι που συνηθίζουν να λένε στη ρουτίνα του καθημερινού προγράμματός τους.

Γνωρίζω τη πόλη μου μέσα από την Τέχνη

Ακολούθησε η ενότητα της τέχνης, στην οποία κάθε σχολείο παρουσίασε ένα ιστορικό σημείο της περιοχής του. Οι μαθητές του 6ου Νηπιαγωγείου Μεσολογγίου παρουσίασαν την αναπαράσταση του Πίνακα της εξόδου του Μεσολογγίου του Θεόδωρου Βρυζάκη που απομνημονεύει ένα από τα πιο τραγικά και τα πιο ξακουστά επεισόδια του Αγώνα, την ηρωική έξοδο των κατοίκων της πόλης του Μεσολογγίου τη νύχτα της 10ης Απριλίου 1826, ενώ οι μαθητές του Νηπιαγωγείου της Κύπρου παρουσίασαν με θεατρικό παιχνίδι το Μνημείο της Ελευθερίας.

Γνωρίζω τη πόλη μου μέσα από τα Μαθηματικά

Στην ενότητα των μαθηματικών, οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες με τη χρήση του Bee-Bot, όπου εξασκήθηκαν στις βασικές έννοιες προγραμματισμού, του προσανατολισμού και της μαθηματικής λογικής. Στο πλαίσιο εορτασμού της Εξόδου του Μεσολογγίου τα παιδιά του 6ου Νηπιαγωγείου Μεσολογγίου περιηγήθηκαν με την βοήθεια της Bee-Bot στο εσωτερικό των τειχών του Κήπου των Ηρώων, όπου βρίσκονται μνημεία από μαχητές της φρουράς της Ιερής Πόλης του Μεσολογγίου που αγωνίστηκαν κατά την διάρκεια της μάχης για ανεξαρτησία. Με αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά έκανα εξάσκηση σε μια από τις πιο σημαντικές δεξιότητες αυτή της οπτικής αντίληψης, του προσανατολισμού (δεξιά-αριστερά-πάνω-κάτω) αλλά και την ικανότητα εύρεσης της πιο σύντομης διαδρομής για να φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο σημείο (και σύγκρισή της με την αντίστοιχη πιο μακρινή διαδρομή). Τα παιδιά της Κύπρου γνώρισαν την κοινότητα τους και τα σημαντικά σημεία της επί τόπου. Στην τάξη τα παιδιά απάντησαν στους γρίφους και έδωσαν οδηγίες στην beebot στην φωτογραφία του ορθού σημείου. Με αυτόν τον τρόπο ανακάλεσαν στην μνήμη τους αυτά που έμαθαν για το κάθε σημείο της κοινότητας τους και παράλληλα καλλιέργησαν μαθηματικές δεξιότητες σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Γνωρίζω τη πόλη μου μέσα από την Επιστήμη

Στη συνέχεια, η ενότητα της επιστήμης περιλάμβανε δραστηριότητες που σχετίζονταν με τη λιμνοθάλασσα του Μεσολογγίου και τα φράγματα του Ταμασού, προσφέροντας στους μαθητές ευκαιρίες για διερεύνηση και κατανόηση των φυσικών φαινομένων. Οι μαθητές του 6ου Νηπιαγωγείου Μεσολογγίου ασχολήθηκαν με την Λιμνοθάλασσα του Μεσολογγίου καθώς πρόκειται για μια εξαιρετικά σημαντική περιοχή για αναπαραγόμενα, διαβατικά και διαχειμάζοντα υδρόβια και αρπακτικά πτηνά και ψάρια. Η λιμνοθάλασσα προστατεύεται από την γνωστή συνθήκη RAMSAR και αποτελεί περιβαλλοντικό πάρκο και οικοσύστημα. Κατασκεύασαν μια μακέτα της Λιμνοθάλασσας με τα σημαντικότερα πουλιά και ψάρια. Τα παιδιά από την Κύπρο γνώρισαν το Φράγμα Ταμασού, καθώς πρόκειται ένα αρκετά σημαντικό έργο ύδρευσης της ευρύτερης περιοχής που βρίσκεται το σχολείο τους, ενώ στην συνέχεια τα παιδιά συνεργάστηκαν και έφτιαξαν το φράγμα Ταμασού και τα γύρω χωριά.

Γνωρίζω τη πόλη μου μέσα από τη Τεχνολογία

Ακολούθησε η ενότητα της τεχνολογίας, όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί του 6ου Νηπιαγωγείου Μεσολογγίου ασχολήθηκαν με τη δημιουργία καναλιού στο Youtube με σκοπό την ενημέρωση των δράσεων για την παρουσίαση του τόπου μας προς τους γονείς των μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας της περιοχής της Ιεράς πόλεως Μεσολογγίου. Τα παιδιά της Κύπρου έθεσαν ως στόχο να μάθουν για τους χάρτες, τι εξυπηρετούν και πως φτιάχνονται. Με τελικό αποτέλεσα να φτιάξουν έναν χάρτη του χωριού τους.

Γνωρίζω τη πόλη μου μέσα από τη Μηχανική

Στην ενότητα της μηχανικής, οι μαθητές του 6ου Νηπιαγωγείου Μεσολογγίου ασχολήθηκαν με την Αλυκή του Μεσολογγίου, τους τεράστιους δηλαδή λόφους από αλάτι, ύψους έως και 15 μέτρων που βρίσκονται στο Μεσολόγγι. Αναλυτικότερα, ασχολήθηκαν με τη συλλογή του αλατιού που γίνεται με το χέρι αλλά και με μηχανικά μέσα. Κατασκεύασαν έτσι την τροχαλία που μεταφέρει το αλάτι απο τις λεκάνες στα αλοπηγία. Οι μαθητές της Κύπρου μελέτησαν διάφορες γέφυρες της Κύπρου μέσα από εικόνες. Στην συνέχεια περπάτησαν μέχρι την άκρη της κοινότητας τους, όπου υπάρχει τμήμα του ποταμού Πεδιαίου, φυσικό όριο. Και είδαν από κοντά την γέφυρα που ενώνει την κοινότητα Ανάγειας με την Δευτερά.

Αξιολόγηση γνώσεων/Ανατροφοδότηση

Η αξιολόγηση των γνώσεων/ ανατροφοδότηση πραγματοποιήθηκε μέσω ενός δικτυακού παιχνιδιού, το οποίο βοήθησε τους μαθητές να αξιολογήσουν πόσο καλά γνώρισαν την ιστορία του τόπου του άλλου σχολείου.

Δημιουργία συνεργατικών έργων

Η συνεργασία κορυφώθηκε με τη δημιουργία ενός συνεργατικού τραγουδιού και μίας αφίσας, που αποτέλεσε το λογότυπο του έργου μας. Με την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας, το σχολείο έστελνε ένα γράμμα στο άλλο σχολείο, κατάκτηση του κάθε γράμματος της αποστολής (έπαινος) περιγράφοντας την εμπειρία του, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση της συμμετοχής και της ανταλλαγής.

Τελευταία συνάντηση

Τέλος, στην τελευταία συνάντηση των μαθητών, μαθητές και εκπαιδευτικοί τραγούδησαν το συνεργατικό τραγούδι, ολοκληρώνοντας έτσι το πρόγραμμα με ένα ενωτικό και χαρούμενο κλείσιμο.

5. Συμπεράσματα

Οι δράσεις του προγράμματος κατάφεραν να επιτύχουν πολλούς από τους στόχους που είχαν τεθεί. Οι μαθητές των δύο σχολείων είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν όχι μόνο τη δική τους περιοχή αλλά και την περιοχή του άλλου σχολείου, αναπτύσσοντας μια βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση για διαφορετικά πολιτισμικά και φυσικά περιβάλλοντα. Η εμπλοκή τους σε θεματικές ενότητες όπως η τέχνη, η τεχνολογία, η μηχανική, η επιστήμη και τα μαθηματικά τους έδωσε τη δυνατότητα να ασχοληθούν με τις δεξιότητες τους και να επεκτείνουν το λεξιλόγιό τους, προσεγγίζοντας τη μάθηση με πολυδιάστατο και διεπιστημονικό τρόπο. Μέσω των βιωματικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές μπόρεσαν να διερευνήσουν τις γνώσεις και

τις εμπειρίες τους, αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Οι δραστηριότητες αυτές προώθησαν την καινοτομία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ενισχύοντας την αγάπη για τη μάθηση, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους.

Επιπλέον, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να μοιραστούν εμπειρίες με τους συνεργάτες τους από το άλλο σχολείο, δημιουργώντας ισχυρούς δεσμούς και αναπτύσσοντας μια αίσθηση κοινότητας και αλληλοκατανόησης. Συνολικά, το πρόγραμμα επιβεβαίωσε την αξία της διαθεματικής και συνεργατικής μάθησης, προσφέροντας στους μαθητές μια πλούσια και εμπειρικά εμπλουτισμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Τα συμπεράσματα αυτών των δράσεων υποδεικνύουν ότι το πρόγραμμα πέτυχε να ενισχύσει σημαντικά τις δεξιότητες των μαθητών σε πολλούς τομείς. Οι μαθητές απέκτησαν μια ευρύτερη αντίληψη για τη σημασία του περιβάλλοντός τους και ανέπτυξαν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας και συνεργασίας.

Η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες όπως η κατασκευή γέφυρας και τροχαλίας, η δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου και η χρήση ρομποτικών εργαλείων (Bee-Bot) καλλιέργησε την τεχνολογική τους επάρκεια και την ικανότητα να σκέφτονται δημιουργικά και καινοτόμα. Επιπλέον, οι βιωματικές και διαδραστικές δραστηριότητες ενίσχυσαν την κριτική τους σκέψη και τη δυνατότητα εφαρμογής των γνώσεών τους σε πραγματικές καταστάσεις. Η διεπιστημονική προσέγγιση προσέφερε μια ολιστική εκπαιδευτική εμπειρία, όπου οι μαθητές είδαν τη συνάφεια και τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Η δημιουργία ενός συνεργατικού τραγουδιού και μίας αφίσας που αποτέλεσε το λογότυπο του έργου τους επέτρεψε να εκφράσουν την καλλιτεχνική τους πλευρά και να αναπτύξουν την αισθητική τους αντίληψη. Τέλος, το πρόγραμμα βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να δουν τις ικανότητές τους να αναγνωρίζονται και να εκτιμώνται από τους συνομήλικούς τους και τους δασκάλους τους. Η επιτυχής ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και η θετική ανατροφοδότηση ενίσχυσαν την αγάπη τους για τη μάθηση και τους προετοίμασαν να γίνουν πιο ενεργοί και ενθουσιώδεις.

Βιβλιογραφία

Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. Teachers College Press.

Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12. https://doi.org/10.3102/0013189X032004003

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. ASCD.

Kearney, C., & Rasmussen, J. (2011). *eTwinning: The community for schools in Europe*. European Schoolnet. Retrieved from http://www.etwinning.net

Keeling, R. (2008). *The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse*. European Journal of Education, 43(3), 355-370. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00359.x

Routledge. - Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12. https://doi.org/10.3102/0013189X032004003

Routledge. - Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12. https://doi.org/10.3102/0013189X032004003

Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place- and Community-Based Education in Schools.*

Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place- and Community-Based Education in Schools*.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Green Books.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. HarvardUniversityPress.

Τοπικές κοινότητες και προστατευόμενες περιοχές Natura 2000: η περίπτωση της ΒΔ Ζακύνθου στα δημοσιεύματα του τοπικού τύπου

Λιβέρη Άννα

Φιλόλογος, Ph.D. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σκορδούλης Κωνσταντίνος

Καθηγητής Επιστημολογίας και Διδακτικής της Μεθοδολογίας της Φυσικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η Βορειοδυτική Ζάκυνθος, με το πλούσιο φυσικό περιβάλλον, αποτελεί μια περιοχή με ιδιαίτερη φυσική ομορφιά και οικολογική αξία. Η περιοχή έχει ενταχθεί στο δίκτυο Natura 2000, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη σημαντικών βιοτόπων και ειδών χλωρίδας και πανίδας, καθώς και μνημείων πολιτιστικής κληρονομιάς. Η σχέση των τοπικών κοινοτήτων με τις προστατευόμενες περιοχές Natura 2000 αποτελεί αντικείμενο έντονου διαλόγου, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της προτεινόμενης εξαγοράς της περιοχής του "ναυαγίου" από αραβική εταιρία. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ανάλυση των απόψεων και στάσεων των τοπικών κοινοτήτων της ΒΔ Ζακύνθου για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και την ανάπτυξη της περιοχής, με έμφαση στην αντιπαράθεση που έχει προκληθεί από την προτεινόμενη εξαγορά του "ναυαγίου". Για την υλοποίηση της μελέτης πραγματοποιήθηκε ανάλυση δημοσιευμάτων του τοπικού τύπου της Ζακύνθου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκάλυψε διαφορές απόψεων και στάσεων. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν απόψεις που

εκφράζουν ανησυχία για τις επιπτώσεις της προστασίας του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της περιοχής. Κάποιοι θεωρούν ότι οι περιορισμοί που επιβάλλονται από το Natura 2000 δυσχεραίνουν την οικονομική δραστηριότητα και τον παραδοσιακό τρόπο ζωής. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και φωνές που υποστηρίζουν την προστασία του περιβάλλοντος. Πολλοί κάτοικοι αναγνωρίζουν την οικολογική αξία της περιοχής και τονίζουν τη σημασία της διατήρησης της φυσικής ομορφιάς για τις μελλοντικές γενιές. Επιπλέον, παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση για ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών τουρισμού, όπως ο οικοτουρισμός, που βασίζονται στην προστασία και την αξιοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος. Η προτεινόμενη εξαγορά του "ναυαγίου" από αραβική εταιρία, έχει εντείνει την αντιπαράθεση για το μέλλον της περιοχής. Από τη μια πλευρά οι πολέμιοι της εξαγοράς ανησυχούν για τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις και την απώλεια του ελέγχου πάνω σε ένα σημαντικό κομμάτι της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ζακύνθου. Συμπερασματικά, η σχέση των τοπικών κοινοτήτων με τις προστατευόμενες περιοχές Natura 2000 στη ΒΔ Ζάκυνθο είναι περίπλοκη και πολυδιάστατη. Η εξισορρόπηση των οικονομικών συμφερόντων με την προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί μια συνεχή πρόκληση.

Λέξεις-κλειδιά: Προστατευόμενες περιοχές Natura 2000

Abstract

Northwestern Zakynthos, with its rich natural environment, is an area of particular natural beauty and ecological value. The area has been included in the Natura 2000 network, recognizing the existence of important habitats and species of flora and fauna, as well as cultural heritage monuments. The relationship of local communities with Natura 2000 protected areas is the subject of intense dialogue, particularly in the context of the proposed acquisition of the "wreck" area by an Arab company.This study focuses on the analysis of the opinions and attitudes of the local communities of NW Zakynthos regarding the protection of the natural environment and the development of the area, with an emphasis on the confrontation that has been caused by the proposed acquisition of the "wreck". For the implementation of the study, an analysis of publications of the local press of Zakynthos was carried out. Analysis of the results revealed differences in opinions and attitudes. On the one hand, there are opinions that express concern about the effects of environmental protection on the development of the region. Some believe that the restrictions imposed by Natura 2000 make economic activity and the traditional way of life difficult. On the other hand, there are also voices that support the protection of the environment. Many residents recognize the ecological value of the area and stress the importance of preserving the natural beauty for future generations. In addition, there is a growing tendency to develop alternative forms of tourism, such as ecotourism, based on the protection and exploitation of the natural environment. The proposed acquisition of the "wreck" by an Arab company has intensified the controversy over the future of the area. On the one hand, the opponents of the acquisition are concerned about the environmental impact and the loss of control over an important part of the cultural heritage of Zakynthos In conclusion, the relationship of local communities with Natura 2000 protected areas in NW Zakynthos is a complex and multidimensional one. Balancing economic interests with environmental protection is a constant challenge.

Keywords: Natura 2000, Protectedareas

1. ΦΥΣΙΚΗ ΟΜΟΡΦΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΩΝ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΜΕΝΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ NATURA 2000

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί στις μέρες μας μια καινούργια θεώρηση της αναπτυξιακής διαδικασίας και έχει σαν προϋπόθεση της την αειφορική διαχείριση των φυσικών πόρων. Για το λόγο αυτό η περιβαλλοντική πολιτική της Ε.Ο.Κ. αρχίζει

να κάνει διστακτικά την εμφάνισή της το 1972, αλλά αποκτάει σοβαρές διαστάσεις το 1992. Στο διάστημα αυτό πάνω από 300 οδηγίες και κανονισμοί ψηφίζονται και καλύπτουν θεσμικά την προστασία του περιβάλλοντος, όμως υπήρχε κοινή διαπίστωση από τις υπηρεσίες των κρατών μελών της Ε.Ε. ότι οι οικότοποι υποβαθμίζονται και αυξάνεται ο αριθμός των άγριων ζώων που απειλούνται σοβαρά (Καραμανλής, 2007).

Ο παραπάνω κίνδυνος οδήγησε στην έκδοση της Οδηγίας 92/43/ Ε.Ο.Κ. με σκοπό να συμβάλλει στη προστασία της βιολογικής ποικιλότητας, μέσω της διατήρησης των φυσικών οικοτόπων, καθώς και της άγριας πανίδας και χλωρίδας στο ευρωπαϊκό έδαφος. Με την ίδια οδηγία δημιουργήθηκε επίσης το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Προστατευόμενων Περιοχών Φύση 2000 (NATURA 2000), που αποτελεί το βασικό μέσο για την επίτευξη των στόχων της οδηγίας. Πρόκειται για ένα δίκτυο φυσικών και ημι-φυσικών περιοχών που το κάθε κράτος μέλος και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνωρίζουν ως σημαντικές για τα είδη χλωρίδας, πανίδας και τα ενδιαιτήματά τους (Κάφυρη κ.α. 2010) .

Το Δίκτυο περιλαμβάνει δύο κατηγορίες προστατευόμενων περιοχών:

τις «Ζώνες Ειδικής Προστασίας (ΖΕΠ)» (Special Protection Areas - SPA) για την Ορνιθοπανίδα, όπως ορίζονται στην Οδηγία 79/409/ΕΚ «για τη διατήρηση των άγριων πτηνών», τους «Τόπους Κοινοτικής Σημασίας (ΤΚΣ)» (Sites of Community Importance – SCI) όπως ορίζονται στην Οδηγία 92/43/ΕΟΚ.

Η Ελλάδα έχει χαρακτηρίσει σήμερα 202 Ζώνες Ειδικής Προστασίας (ΖΕΠ) και 241 Τόπους Κοινοτικής Σημασίας (ΤΚΣ), εκ των οποίων οι δύο είναι ακόμη προτεινόμενοι. Οι δύο κατάλογοι περιοχών παρουσιάζουν μεταξύ τους επικαλύψεις όσον αφορά τις εκτάσεις τους. Σε μεγάλο μέρος της έκτασης του Δικτύου NATURA 2000 έχει πραγματοποιηθεί αναλυτική χαρτογράφηση των οικότοπων και για κάθε περιοχή έχουν παραχθεί τοπογραφικοί χάρτες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009, Καστρουνή, 2009, W.W.F., 1999, www.ekby.gr , www.minenv.gr).

Το NATURA 2000 προσφέρει την ευκαιρία για την επίτευξη συγκεκριμένων και ιδιαίτερα σημαντικών στόχων, όπως:

- η αξιόλογη αύξηση του αριθμού των περιοχών διατήρησης της φύσης στην ευρωπαϊκή ήπειρο,
- η ενσωμάτωση των σκοπών διατήρησης της φύσης στις πολιτικές που αφορούν το χωροταξικό σχεδιασμό, την αγροτική ανάπτυξη, την κοινή αγροτική πολιτική
- η κινητοποίηση των χρηματοοικονομικών πόρων σε τοπικό, εθνικό και κοινοτικό επίπεδο, προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότερης λειτουργίας του Δικτύου,
- τη δημιουργία θέσεων εργασίας στους τομείς της γεωργίας, του τουρισμού και της αναψυχής στο πνεύμα της αειφόρου ανάπτυξης.

Η ένταξη τεσσάρων περιοχών της Ζακύνθου (GR 220001 DYTIKESKAIVOREIOANATOLIKESAKTESZAKYNTHOU, GR 2210002 KOLPOSLAGANAKAINISIDESMARATHONISIKAIPELOUZO, GR 2210003 NISOISTROFADES, GR 2210004 NISIDSESSTAMFIANIKAIARPYIA) στο Δίκτυο με στόχο την προστασία και διαχείριση της βιοποικιλότητας, καθώς και της διατήρησης περιοχών με ιδιαίτερη φυσική ομορφιά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά,

αποτελεί ευκαιρία για βιώσιμη ανάπτυξη που σέβεται τη φύση και τον άνθρωπο και αφήνει τους φυσικού πόρους ως κληροδότημα στις επόμενες γενιές

Η καθιέρωση της περιοχής ως «προστατευόμενης», με βάση διεθνείς νόμους προστασίας, που διέπουν περιοχές σαν και αυτή, είναι μέσα στα κριτήρια της επιλογής του συγκεκριμένου θέματος. Στα πλαίσια αυτά έχουν συμπεριληφθεί στο δίκτυο NATURA 2000 οι δυτικές και βοειοανατολικές ακτές της Ζακύνθου, με τον κωδικό GR2210001, ως περιοχές προστασίας οικοτόπων και ειδών και μάλιστα σαν τόπος κοινοτικής σημασίας και σαν ζώνη ειδικής προστασίας (Μαρτίνης&Καμπάση, 2009). Τα ορεινά οικοσυστήματα της Ζακύνθου, που περιλαμβάνονται στο δίκτυο, έχουν διαμορφωθεί από τη μακροχρόνια επίδραση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, όπως συμβαίνει σε όλα τα μεσογειακά οικοσυστήματα. Η φυσική τους εξέλιξη συνεχίζει να ακολουθεί τις σημερινές ανθρώπινες πολιτισμικές επιρροές, έχοντας ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ανθρωπογενών οικοσυστημάτων με φυσική βλάστηση. Οι απόκρημνες βραχώδεις ακτές αποτελούν ένα αδιατάρακτο φυσικό οικοσύστημα με λιγότερη ανθρωπογενή επίδραση. Στους επιβλητικούς βραχώδεις γκρεμούς φιλοξενούνται ενδημικά φυτικά είδη και σπάνια αρπακτικά πουλιά, ενώ στα παραθαλάσσια βράχια βρίσκουν καταφύγιο και κούρνια ενδιαφέροντα θαλασσοπούλια. Οι φυσικοί οικότοποι των θαλάσσιων θηλαστικών είναι συγκεντρωμένοι κυρίως στις δυτικές ακτές της Ζακύνθου, οι οποίες είναι απόκρημνες και βραχώδεις με πολλούς κολπίσκους και νησίδες. Το θαλάσσιο υπόβαθρο κοντά στην ξηρά είναι επίσης βραχώδες και η κλίση του απότομη, γιατί αποτελεί μέρος ενός γεωλογικού ρήγματος, κατά μήκος του Ιονίου (W. W. F., 1999)

Οι ορεινοί οικισμοί της Ζακύνθου βρίσκονται στα ασβεστολιθικά βουνά του Βραχίωνα, τα οποία μαζί με την αργιλική πεδιάδα, τους λόφους του χωριού Γερακαρίου και το Κάστρο, περιλαμβάνονται στο κύριο σώμα του νησιού. Οι οικισμοί που αναπτύχθηκαν στην περιοχή αυτή είναι από τους αρχαιότερους του νησιού, σύμφωνα με αρχαιολογικές ενδείξεις. Στη δυτική χαρτογραφία, από το 16^{ο} έως και το 18^{ο} αιώνα, σημειώνονται οικισμοί και μοναστήρια της περιοχής, με ονομασίες που διατηρούνται μέχρι σήμερα, όπως ο Άγιος Γιώργης των Γκρεμνών.

Το μοναστήρι του Αγίου Γεωργίου των Κρημνών (ή στα Γκρεμνά), που είναι σε λειτουργία σήμερα, βρίσκεται στην ευρύτερη περιοχή του χωριού των Βολιμών, σε μια πευκόφυτη τοποθεσία, σε ύψωμα 330 μέτρων από τη θάλασσα, μέσα στην απόλυτη γαλήνη και την απομόνωση. Η μονή της Αναφωνήτριας ανάμεσα στα μεγάλα κτήματά της κατά τον 16^{ο} αιώνα, είχε και δύο εκκλησάκια αφιερωμένα στον Άγιο Γεώργιο. Το ένα βρισκόταν στο ανατολικό μέρος της μονής, σε απόσταση δύο περίπου χιλιομέτρων και το άλλο στο βόρειο, πάνω από τις απότομες και απόκρημνες ακτές. Το πρώτο εκκλησάκι λεγόταν Επάνω Άγιος Γεώργιος και το δεύτερο χτισμένο στην κορυφή ενός απόκρημνου ακρωτηριού, Κάτω Αϊ Γεώργης. Το δεύτερο αυτό εκκλησάκι, με τον καιρό και τις σεισμικές καταβυθίσεις, αποχωρίστηκε από τη στεριά και έγινε νησάκι, παίρνοντας το όνομα ο Άγιος Γεώργιος στα Γκρεμνά ή στο Νησί. Το εκκλησάκι ο Επάνω Άγιος Γεώργιος είναι άγνωστο από ποιόν και πότε χτίστηκε. Στις αρχές του 18^{ου} αιώνα υπήρχαν τα ερείπιά του, που είχαν την επωνυμία Παλαιοκκλήσι. Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα εξαφανίστηκαν και αυτά. Ο Κάτω Αϊ Γεώργης των Κρημνών ή στο Νησί, όπως ονομάζεται σήμερα, είχε καταστραφεί από σεισμούς ή πειρατικές επιδρομές στις αρχές του 16^{ου} αιώνα. Αυτό το ερειπωμένο εκκλησάκι, το 1535, παρέδωσε ο ηγούμενος της Αναφωνήτριας ως κοινόβιο «δια βίου», στον ιερομόναχο Μακάριο και στο μοναχό Βαρλαάμ Μπελέτη. Ο Βαρλαάμ Μπελέτης, μετά το θάνατο του Μακάριου, ζήτησε και πήρε την άδεια της

κυβέρνησης για την ίδρυση νέας κοινοβιακής μονής, που χτίστηκε, στα μέσα του 16ου αιώνα (1540-1550). Ο δραστήριος αυτός μοναχός στα διάφορα επίσημα έγγραφα δεν αναφέρεται ως ηγούμενος, αλλά πάντοτε ως ο *ευλαβέστατος καλόγηρος που εκπροσωπεί τη μονή*, ή *γέροντας και δουλευτής του Αγίου Γεωργίου*, στα βενετικά έγγραφα αποκαλείται ως *gubernatoreteofficiatordellachiesadiS. Zorzi*. Ένας ακόμα από τους πρώτους ασκητές του μοναστηριού ήταν ο Ζακύνθιος θεολόγος, ιστορικός, λαογράφος και μοναχός ο ΠαχώμιοςΡουσάνος (1508-1553), όπου και άφησε στη βιβλιοθήκη του μοναστηριού τα πολύτιμα χειρόγραφα έργα του, που σήμερα βρίσκονται στη Μαρκιανή βιβλιοθήκη στη Βενετία, μαζί με άλλους πολύτιμους χειρόγραφους κώδικες, που υπεξαιρέθηκαν και αυτοί από το μοναστήρι. Κατά την εκπνοή της Βενετοκρατίας υπήρξε ξεκάθαρη επιβουλή κατά του μοναστηριού από κάποιους ζακυνθινούς, που επιδίωξαν μέσα από γνωριμίες που είχαν με τις αρχές να εκμεταλλευθούν τη μονή και κυρίως την περιουσία της, που είχε αυξηθεί από δωρεές πιστών (Αρχιμανδρίτης Ε. Σαρμάνης 1999, Κολυβά 1998, Κονόμος 1967, Κονόμος 1979, Μούσουρας 2003).

2. ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΠΩΛΗΣΙΑΣ ΤΩΝ ΟΡΕΙΝΩΝ

Ακριβώς επειδή οι μονές της ορεινής Ζακύνθου διέθεταν μεγάλη ακίνητη περιουσία, αλλά αδιευκρίνιστο ιδιοκτησιακό καθεστώς, κατά καιρούς υπήρξαν άτομα που την επιβουλεύτηκαν και φτάνουμε στις 7 Μαΐου 2014, ημερομηνία σύνταξης συμβολαίου αγοραπωλησίας 14.387 στρεμμάτων στη ΒΔ ορεινή Ζάκυνθο, που ξεκινά από τις κοινότητες Εξωχώρας, Μαριών και Αναφωνήτριας, φτάνοντας ως την κοινότητα των Βολιμών, συμπεριλαμβάνοντας στα πωληθέντα και το μοναστήρι του ΚάτουΆι Γιώργη των Κρημνών, τον Ι.Ν.Σπηλιάς Αγίου Γερασίμου, δρόμους, δάση, ρέματα καθώς και τις διάσημες παραλίες "Ναυάγιο", "Πόρτο Βρώμη" και άλλες περιοχές (Εφημερίδα Συντακτών σε αναδημοσίευση από Εφημερίδα *Ημέρα τση Ζάκυνθος,* 16.09.2019).

Η γνωστή ως "επένδυση του εμίρη του Κατάρ" αγοραπωλησία, με σκοπό την τουριστική εκμετάλλευση της περιοχής, πραγματοποιήθηκε με πωλητή της έκτασης τον Γεώργιο Χάρο και αγοραστή την εταιρεία ακινήτων PimanaS.A., ενώπιον συμβολαιογράφου Αθηνών. Η πλευρά του αγοραστή επιμένει στον ισχυρό τίτλο ιδιοκτησίας που είχε ο πωλητής , που βασιζόταν σε χειρόγραφες διαθήκες των προγόνων του, δηλαδή της οικογένειας Φλαμπουριάρη που ήταν και οι διαχειριστές (σέμπροι)των εκτάσεων της Μονής του Άι Γιώργη των Κρημνών. Ο πωλητής ως αποδεικτικό της κυριότητάς του επί της εκτάσεως επικαλείται "διάταγμα" της Ενετικής Πολιτείας του 1783, με το οποίο φέρεται να παραχωρείται στον πρόγονό του Στυλιανό Φλαμπουριάρη η Μονή Αναφωνητρίας και η ακίνητη περιουσία της στη Ζάκυνθο. Το έγγραφο αυτό γραμμένο στην ενετική διάλεκτο, δεν κατέστη δυνατόν να μεταφραστεί από το Υπουργείο Εξωτερικών, οπότε προσκομίστηκε και έγινε δεκτό αμετάφραστο. Ωστόσο, στην πραγματικότητα, η κτηματική περιουσία της μονής δόθηκε κατόπιν δημοπρασίας στον Σ. Φλαμπουριάρη μόνο για επιστασία και φροντίδα και όχι ως κυριότητα. Η αποδοχή της κληρονομιάς του Φλαμπουριάρη από τον πωλητή των 14.387 στρ. αντί των 79 στρ., όπως ήταν ορθό, γίνεται λίγες ημέρες πριν την υπογραφή του επίμαχου συμβολαίου (Ξένος Σπύρος , εφημερίδα *Ημέρα τση Ζάκυνθος*,01.08.2019).

Η αγοραπωλησία έγινε γνωστή στον τοπικό αρχικά Τύπο, δεδομένης και της γειτνίασης μέρους της έκτασης με την παγκοσμίως γνωστή παραλία του Ναυαγίου, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί αυτεπάγγελτα δικογραφία από τη Εισαγγελία

Πρωτοδικών Ζακύνθου, ενώ στις 13.11.2014 υποβλήθηκε και σχετική μηνυτήρια αναφορά στην Εισαγγελία Αρείου Πάγου (13.11.2014) από την Ιερά Μητρόπολη Ζακύνθου και Στροφάδων και την Ιερά Μονή Αγίου Γεωργίου των Κρημνών, αμφότερα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου, με τη στήριξη της Περιφέρειας Ιονίων Νήσων, του Δήμου Ζακύνθου, δεκάδων κατοίκων της περιοχής, αλλά και του Ελληνικού Δημοσίου (Εφημερίδα *Ημέρα τση Ζάκυνθος,* 17.06.2020*)*. Την επόμενη χρονιά (06.04.2015) έγινε αίτηση λήψης ασφαλιστικών μέτρων και κατάθεση αγωγής ενώπιον του Πολυμελούς Πρωτοδικείου Ζακύνθου (Εφημερίδα Συντακτών σε αναδημοσίευση από Εφημερίδα *Ημέρα τση Ζάκυνθος,* 16.09.2019).

Ο μητροπολίτης Δωδώνης Χρυσόστομος, πρώην Ζακύνθου, ο οποίος πρωτοστάτησε ενάντια στους καταπατητές των Ορεινών και ήταν αυτός που προσέφυγε στη Δικαιοσύνη και δημοσιοποίησε το θέμα εντός και εκτός Ζακύνθου. Τα πνεύματα οξύνει και ένα νέο στοιχείο που προστίθεται για διερεύνηση και αυτό αφορά τους δημόσιους δρόμους και την καταγραφή τους στα σχεδιαγράμματα που αγνοούσαν οι υπηρεσίες που διεκπεραίωναν την διαδικασία. Η επίμαχη έκταση των 14.000 στρ. που εκτείνεται από τις Μαριές μέχρι τις Βολίμες περιλαμβάνει στο εσωτερικό της δρόμους που έχουν διανοιχθεί από το ελληνικό Δημόσιο, εξυπηρετούν το δημόσιο συμφέρον, αλλά που δεν εξαιρέθηκαν από την αγοραπωλησία. Άρα ούτε και τα τοπογραφικά σχέδια του συμβολαίου ήταν σωστά...(Εφημερίδα *Ερμής*, 15.07.2014).

Στις 20/7/2015 εκδίδεται απόφαση του Μονομελούς Πρωτοδικείου Ζακύνθου (ασφαλιστικά μέτρα), η οποία απαγορεύει στην Ανώνυμη Εταιρεία PIMANAS.A. κάθε νομική και πραγματική μεταβολή της πωληθείσας έκτασης, μέχρι την έκδοση οριστικής απόφασης της Ελληνικής Δικαιοσύνης (Εφημερίδα *Ημέρα τση Ζάκυνθος* , 20.07.2015).

Το 2016, με βάση πόρισμα του αντιεισαγγελέα Εφετών και αναπληρωτή εισαγγελέα Οικονομικού Εγκλήματος **Γαληνού Μπρη**, η Εισαγγελία Πρωτοδικών Αθηνών ασκεί διώξεις στους εμπλεκόμενους στην επίμαχη αγοραπωλησία για αδικήματα όπως ψευδείς βεβαιώσεις σε βάρος του Δημοσίου, υποβολή ψευδούς υπεύθυνης δήλωσης, υφαρπαγή ψευδούς βεβαίωσης, απάτη από κοινού σε βάρος του Δημοσίου κ.ά.

Το 2018 το Πολυμελές Πρωτοδικείο Ζακύνθου δεν ακυρώνει το συμβόλαιο αγοραπωλησίας και ορίζει πραγματογνωμοσύνη σχετικά με τον προσδιορισμό της θέσης, της έκτασης και των ορίων του μοναστηριού του Άι-Γιώργη των Κρημνών. Την απόφαση αυτή ο Άδωνις Γεωργιάδης σπεύδει να παρουσιάσει στη Βουλή ζητώντας από τους κατοίκους που αντιδρούν "να βάλουν νερό στο κρασί τους" για να προχωρήσει η επένδυση(Εφημερίδα *Ημέρα τση Ζάκυνθος,*05.02.2020). Όπως ήταν αναμενόμενο στην άποψη που στήριξε την πώληση αυτή τάχθηκαν και οι Ζακυνθινοί εκείνοι που πίστεψαν στο όνειρο της τουριστικής ανάπτυξης της περιοχής, μόνο δεν τόλμησαν να αρθρώσουν δημόσια το λόγο τους, επειδή απέναντί τους στάθηκαν οι πολίτες που αδικήθηκαν κατάφορα και αποδεδειγμένα έχαναν τις περιουσίες τους.

Η εφημερίδα *ΕΡΜΗΣ* στις 17.09.2022 διατρανώνει: " Έσκασε βόμβα: Σε δίκη παραπέμπονται 7 άτομα για την αγοραπωλησία στα ορεινά" Επτά πρόσωπα και συγκεκριμένα, ο πωλητής των 14.500 στρεμμάτων, η Πρόεδρος και Διευθύνουσα Σύμβουλος της αγοράστριας Εταιρείας, η συμβολαιογράφος που έφτιαξε τα χαρτιά για την αγοραπωλησία, ο τοπογράφος και τρεις δασικοί κρατικοί υπάλληλοι

παραπέμπονται με βούλευμα του Συμβουλίου Πλημμελειοδικών Αθήνας στο Τριμελές Εφετείο Κακουργημάτων, προκειμένου να δικαστούν για μια σειρά κακουργηματικές πράξεις σε βάρος του Δημοσίου και δύο ιερών μονών της Ζακύνθου, προκαλώντας ζημιά πάνω από 17 εκατ. ευρώ. Όμως, η ζημιά αφορά, επιπλέον, 200 οικογένειες, οι οποίες θα δουν τις περιουσίες τους να δηλώνονται ως «αγνώστου ταυτότητας» από το Ελληνικό Κτηματολόγιο. Κατ' επέκταση, η ζημία αφορά κι όλη τη ζακυνθινή κοινωνία, καθώς αν δεν ακυρωθεί το συμβόλαιο, τότε φοβόμαστε ότι θα απειληθούν και άλλες εκτάσεις.

3. ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΠΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ Β.Δ. ΖΑΚΥΝΘΟΥ

Ζητήματα και Ανησυχίες που εγείρονται από την πλευρά του ντόπιου πληθυσμού:

- Περιβαλλοντικές Επιπτώσεις: Υπάρχουν έντονες ανησυχίες ότι η ανάπτυξη από μια ιδιωτική εταιρία μπορεί να προκαλέσει σοβαρές περιβαλλοντικές επιπτώσεις. Οι ντόπιοι κάτοικοι φοβούνται ότι η φυσική ομορφιά και η οικολογική αξία της περιοχής μπορεί να κινδυνεύσουν από πιθανές κατασκευαστικές δραστηριότητες, αλλαγές στη χρήση γης και αυξημένη τουριστική πίεση.
- Απώλεια Πολιτιστικής Κληρονομιάς: Το "Ναυάγιο" και οι ιερές μονές της περιοχής αποτελούν σημαντικά πολιτιστικά μνημεία για τη Ζάκυνθο και θεωρούνται μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς της περιοχής. Η εξαγορά από μια ξένη εταιρία εγείρει φόβους για την απώλεια του ελέγχου πάνω σε ένα σημαντικό κομμάτι της πολιτιστικής ταυτότητας της περιοχής.
- Οικονομικές Επιπτώσεις: Ενώ η εξαγορά μπορεί να προσφέρει οικονομικές ευκαιρίες, όπως δημιουργία θέσεων εργασίας και αύξηση του τουρισμού, υπάρχει ανησυχία ότι τα οικονομικά οφέλη μπορεί να μην ωφελήσουν επαρκώς την τοπική κοινότητα. Οι κάτοικοι φοβούνται ότι η πλειοψηφία των κερδών μπορεί να κατευθυνθεί εκτός Ελλάδας.
- Κοινωνικές Ανησυχίες: Η αλλαγή ιδιοκτησίας μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικές εντάσεις και διαιρέσεις μέσα στην τοπική κοινότητα. Οι διαφορές απόψεων σχετικά με την εξαγορά έχουν δημιουργήσει αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε όσους βλέπουν την εξαγορά ως ευκαιρία και σε όσους την θεωρούν απειλή.

Η τοπική κοινωνία όμως ξεσηκώνεται μέχρι να πετύχει την δικαίωσή της, γιατί απειλούνται τα δίκαιά της:

Στο φύλλο της *Ημέρα τση Ζάκυνθος* **στις 20.02.2017 διαβάζουμε: «Παραδώσαμε τις κοινότητές μας στους αήθεις δημάρχους που τις παραλάβανε!»**, λέει σε έντονο ύφος ο Δημήτρης Μποζίκης, πρώην πρόεδρος της Κοινότητας Μαριών ο οποίος ισχυρίζεται πως διαθέτει προγονικές εκτάσεις στην περιοχή εδώ και αιώνες και που περιλαμβάνονται στην πωληθείσα επίδικη έκταση. **«Έχουμε πλήρη απουσία των αρχών και των δημόσιων υπηρεσιών εδώ!»,** ξεσπά. **«Έχουν αφήσει ελεύθερους τους καταπατητές που ήρθαν εδώ για να πάρουν τις περιουσίες μας. Αγωνιζόμαστε για τις πατρογονικές μας εκτάσεις, αλλά είμαστε ανυπεράσπιστοι!»,** συμπληρώνει τονίζοντας πως έχει στα χέρια του συμβολαιογραφικές πράξεις.

Στο φύλλο της στις 16.09.2019 η εφημερίδα *Ημέρα τση Ζάκυνθος* ο ίδιος, πρόεδρος πλέον της επιτροπής κατοίκων της κοινότητας των Μαριών είναι πολύ

αποκαλυπτικός: "Εγώ είδα την περιουσία μου το 2014 να έχει πουληθεί ερήμην μου και για το συμβόλαιο ανάμεσα στον Χάρο και την Pimana έμαθα μήνες αργότερα. Μαζί με άλλους προχωρήσαμε με έκτακτη παρέμβαση επί της αρωγής της εκκλησίας για την ακύρωση του συμβολαίου. Μέχρι αυτή τη στιγμή έχει βγει μια προδικαστική απόφαση που τη θεωρώ άδικη. Εξηγούμαι: Πρώτον η συμβολαιογράφος δέχεται να κάνει συμβόλαιο με τίτλους ιδιοκτησίας γραμμένους στην ενετική διάλεκτο, επί 15.000 στρεμμάτων. Εμείς έχουμε τίτλους κατοχής από τεμάχια που είχαμε αγοράσει από την περιουσία του μοναστηριού της Αγίας Αικατερίνης του Σινά στην περιοχή το 1959. Τότε δεν αντέδρασε κανένας... Δεύτερον, στο τοπογραφικό του συμβολαίου οι δρόμοι, αν και δημοτικοί/κοινοτικοί χαρακτηρίστηκαν από τον δασάρχη αντιπυρικές ζώνες. Επίσης στην περιοχή υπάρχουν κτίσματα του 1800... Τρίτον, ο έφορος είχε χαρακτηρίσει αυτή την έκταση των 15.000 στρ. ενιαίο αγροτεμάχιο. Τέταρτον, όταν ζητήθηκε πιστοποιητικό ακαΐας ο δασάρχης έδωσε ένα που έγραφε ότι περίπου το 70% έχει καεί και έχει χαρακτηριστεί αναδασωτέο. Το πιστοποιητικό αυτό δεν περιελήφθη στο συμβόλαιο[...] Από το 2014 αρχίσαμε έναν αγώνα ενημέρωσης αρχικά και το 2015 φτιάξαμε συντονιστική επιτροπή και αρχίσαμε τη δράση...

Τον Φεβρουάριο του 2020, οι κάτοικοι των ορεινών περιοχών συγκεντρώθηκαν έξω από το Διοικητήριο, όπου θυροκολλήθηκε το ψήφισμα που παρουσιάζει αναλυτικά τα αιτήματα των κατοίκων των ορεινών, το οποίο και αναγνώστηκε δημόσια. Σημειώνεται πως στην κινητοποίηση συμμετείχαν σύσσωμοι οι πολιτικοί παράγοντες της περιοχής, αλλά και από άλλες περιοχές του νησιού, καθώς εκεί βρέθηκαν ο Δήμαρχος, Αντιδήμαρχοι, Επικεφαλής της μείζονος και ελάσσονος αντιπολίτευσης και ο πρώην Περιφερειάρχης Ιονίων Νήσων. Με εισήγηση του κατοίκου της Τοπικής Κοινότητας Μαριών, Άκη Μποζίκη, ο οποίος παρουσίασε αναλυτικά την νομική εξέλιξη της υπόθεσης από το 2014 έως και σήμερα και τις πρωτοβουλίες που έχουν λάβει οι θιγόμενοι ιδιοκτήτες, με σκοπό την διαλεύκανσή της , αναφέροντας χαρακτηριστικά πως «ο κόσμος της Ζακύνθου πρέπει να πει το μεγάλο ΟΧΙ, γιατί άμα χαθεί η περιοχή θα χάσουν όλοι οι ζακυνθινοί».

Ο Πρόεδρος των Μαριών, Δημήτρης Μποζίκης, ισχυρίστηκε πως το εν λόγω συμβόλαιο που παραχωρεί τα 15.000 στρέμματα προς την εταιρία PIMANA «νομιμοποιήθηκε με κάποιους ψευδομάρτυρες». Ο Πρόεδρος των Βολιμών, Νίκος Θεοδόσης με αγανάκτησή είπε πως « κανένας δεν έχει το δικαίωμα να προσάψει την Κοινότητα Βολιμών στην προσωπική του φιλοδοξία», ενώ ο Πρώην Πρόεδρος της Αναφωνήτριας κάλεσε: «ούτε να διανοηθείτε να αρπάξετε την γη μας, ούτε να διανοηθείτε να αρπάξετε τον τόπο μας. Ο λαός δεν αγοράζεται». Ο Διονύσης Σπίνος, υποστήριξε πως «το εν ισχύ τοπογραφικό είναι πλαστό και μια απάτη», δηλώνοντας πως δεν εμπιστεύεται τους επενδυτές.

Τον Σεπτέμβριο του 2021, με ανακοίνωσή τους δεκάδες κάτοικοι από τις κοινότητες Βολίμες, Μαριές και την Αναφωνήτρια, που είδαν την περιουσία τους να συμπεριλαμβάνεται στη σύμβαση πώλησης διαμαρτυρήθηκαν για την καθυστέρηση των οριστικών αποφάσεων της Δικαιοσύνης, παρά την αποκάλυψη της αλήθειας. «Είδαμε μέσα σε ένα βράδυ να ξεπουλάνε τις πατρογονικές περιουσίες μας σε μια offshore», δήλωσαν δυσαρεστημένοι από τον τρόπο που η πολιτεία αντιμετώπισε το σκάνδαλο αγοραπωλησίας της ορεινής Ζακύνθου. Ο πρόεδρος της κοινότητας Μαριών Δημήτρης Μποζίκης επισημαίνοντας ότι το μόνο που ήθελαν ήταν να δουν τον νόμο να εφαρμόζεται, καθώς οι κάτοικοι δεν έχουν χρήματα για προσφυγές στα δικαστήρια και κινδυνεύουν να χάσουν τη μικρή γη τους. Άλλοι φορείς της περιοχής επισημαίνουν την τεράστια ακτογραμμή της επίμαχης έκτασης, στην οποία μπορεί

κάποιος να αποκλείσει την πρόσβαση των κατοίκων στη θάλασσα, κάτι που θα ήταν απαράδεκτο. Ο αγώνας των ορεινών δεν σταματά. Στις 29.03.2023 στην Εφημερίδα *Ημέρα τση Ζάκυνθος* εκδίδουν ανακοίνωση οι κάτοικοι των ορεινών κοινοτήτων της Ζακύνθου και συνολικά 1000 Ζακυνθινοί, για την επιστολή που είχαν στείλει στην Ε.Ε. για την υπόθεση της αγοραπωλησίας με θέμα : NavagioGatemeetsQatarGate.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σχέση των τοπικών κοινοτήτων με τις προστατευόμενες περιοχές Natura 2000 είναι περίπλοκη και πολυδιάστατη, με την εξισορρόπηση των οικονομικών συμφερόντων και της προστασίας του περιβάλλοντος να αποτελεί συνεχή πρόκληση.

Η ανάλυση των απόψεων και στάσεων των τοπικών κοινοτήτων της Βορειοδυτικής Ζακύνθου για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και την ανάπτυξη της περιοχής, καθώς και η αντιπαράθεση που έχει προκληθεί από την προτεινόμενη εξαγορά του "ναυαγίου", αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα και την πολυδιάστατη φύση αυτών των ζητημάτων.

Πολυδιάστατη Σχέση με τις Περιοχές Natura 2000: Η σχέση των τοπικών κοινοτήτων με τις προστατευόμενες περιοχές Natura 2000 είναι περίπλοκη. Από τη μία πλευρά, υπάρχει η αναγνώριση της οικολογικής αξίας και η ανάγκη για προστασία της φυσικής κληρονομιάς. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ανησυχίες για τις επιπτώσεις των περιορισμών στην οικονομική δραστηριότητα και τον παραδοσιακό τρόπο ζωής. Επειδή έχει εδραιωθεί η άποψη πως η τοπική παραδοσιακή γνώση μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση της πολιτισμικής και της βιολογικής ποικιλότητας (Berkes, ColdingandFolke, 2000, Παπαβασιλείου, 2009), οι κάτοικοι της προστατευόμενης περιοχής πρέπει:

- Να κατανοήσουν την αδιάσπαστη σχέση ανθρώπου και φύσης και την αλληλεξάρτηση του φυσικού και του πολιτισμικού περιβάλλοντος
- Να γνωρίσουν χώρους που διατηρούν τη φυσιογνωμία τους και αντιστέκονται στη φθορά του χρόνου και των αξιών
- Να προτείνουν πρακτικές που να δημιουργούν προοπτικές βιώσιμης ανάπτυξης των περιοχών που είναι ενταγμένες στο Δίκτυο NATURA 2000
- Να αναγνωρίσουν έμπρακτα στο χώρο τα στοιχεία εκείνα που καταδεικνύουν μια σχέση σεβασμού του ανθρώπου προς τη φύση.

Ισορροπία μεταξύ Προστασίας και Ανάπτυξης: Η προτεινόμενη εξαγορά της ευρύτερης περιοχής του "Ναυαγίου" από αραβική εταιρία έχει εντείνει την αντιπαράθεση για το μέλλον της περιοχής. Οι υποστηρικτές ανησυχούν για τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις και την απώλεια ελέγχου ενός σημαντικού πολιτιστικού μνημείου, ενώ οι αντίπαλοι βλέπουν την εξαγορά ως ευκαιρία για οικονομική ανάπτυξη. Η εξισορρόπηση των οικονομικών συμφερόντων με την προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί μια συνεχή πρόκληση. Υπάρχουν διιστάμενες απόψεις για την προστασία του περιβάλλοντος και την οικονομική ανάπτυξη, με κάποιους κατοίκους να υποστηρίζουν την προστασία του περιβάλλοντος και άλλους να ανησυχούν για την οικονομική βιωσιμότητα της περιοχής.

Εναλλακτικές Προσεγγίσεις μέσω του Οικοτουρισμού και του θρησκευτικού τουρισμού στην περιοχή: Ο οικοτουρισμός αναδεικνύεται ως μια σημαντική εναλλακτική προσέγγιση που μπορεί να συνδυάσει την οικονομική ανάπτυξη με την περιβαλλοντική προστασία. Μέσω της προώθησης εναλλακτικών μορφών τουρισμού,

οι τοπικές κοινότητες μπορούν να αποκομίσουν οικονομικά οφέλη, ενώ παράλληλα προστατεύουν και διατηρούν το φυσικό και πολιτιστικό τους πλούτο.

Ως παραδείγματα Δραστηριοτήτων Οικοτουρισμού στη ΒΔ Ζάκυνθο μπορούμε να θεωρήσουμε: Πεζοπορία και Παρατήρηση Φύσης: Οργανωμένες πεζοπορίες και ξεναγήσεις σε φυσικά μονοπάτια, όπου οι επισκέπτες μπορούν να απολαύσουν τοπία απαράμιλλης ομορφιάς και να παρατηρήσουν την τοπική χλωρίδα και πανίδα. Θαλάσσιες Δραστηριότητες: Οικοτουριστικές δραστηριότητες όπως η κατάδυση και η παρατήρηση θαλάσσιων ειδών, που προάγουν τη γνώση και τον σεβασμό για το θαλάσσιο οικοσύστημα. Εκπαιδευτικές Εκδρομές: Επισκέψεις σε τοπικά κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και διαδραστικές δραστηριότητες που διδάσκουν στους επισκέπτες τη σημασία της προστασίας του περιβάλλοντος.

Ο θρησκευτικός τουρισμός, επίσης, αποτελεί μια άλλη σημαντική πτυχή για τη Βορειοδυτική Ζάκυνθο, η οποία δεν έχει αναλυθεί επαρκώς. Η περιοχή φιλοξενεί πολλά θρησκευτικά μνημεία και μοναστήρια, που προσελκύουν επισκέπτες και προσκυνητές από όλη την Ελλάδα και το εξωτερικό. Η ανάπτυξη του θρησκευτικού τουρισμού μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην οικονομική ανάπτυξη της περιοχής, ενώ παράλληλα ενισχύει τη διατήρηση της θρησκευτικής και πολιτιστικής κληρονομιάς (Λιβέρηκ.α, 2010).

Συνεργασία και Δημόσια Διαβούλευση: Η επίλυση αυτών των αντιπαραθέσεων απαιτεί συνεργασία και δημόσια διαβούλευση. Η ενεργός συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων, των φορέων διαχείρισης και των επενδυτών είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη βιώσιμων λύσεων που θα διασφαλίσουν την αειφόρο ανάπτυξη της περιοχής. Η διαχείριση των προστατευόμενων περιοχών Natura 2000 στη ΒΔ Ζάκυνθο απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση που να λαμβάνει υπόψη τόσο τις ανάγκες των τοπικών κοινοτήτων όσο και την ανάγκη για προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος. Η ισορροπία μεταξύ προστασίας και ανάπτυξης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εφαρμογής αειφόρων πρακτικών και της προώθησης εναλλακτικών μορφών τουρισμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρχιμανδρίτης Ευτύχιος Σαρμάνης (1999). Ανακάλυψη του αυτογράφου Κώδικα του ΠαχωμίουΡουσάνου. *Στο ΑΓΙΟΙ ΚΑΙ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΖΑΚΥΝΘΟ*, Πρακτικά διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου 6-9 Νοεμβρίου 1977, Έκδοση Ιεράς Μητροπόλεως Ζακύνθου και Στροφάδων, Αθήνα, 178-195.

Κάφυρη, Α. και άλ. (2010), *Αντίληψη Τουριστών για Περιβαλλοντική Αναψυχή και Διατηρησιμότητα Προστατευόμενων Νησιωτικών Οικοσυστημάτων. Η περίπτωση των Παξών – Αντιπάξων,* Ανασύρθηκε στις 8-3-2020 από τον δικτυακό τόπο: http://kpe- kastor.kas.sch.gr/peekpe/.

Καραμανλής, Β. (2007), *Η οικολογική διαχείριση της προστατευόμενης περιοχής του όρους Βόρα στην περιοχή Αριδαίας*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Βιολογίας, Πάτρα, 8.

Καστρουνή, Μ.Ε. (2009), *Αξιολόγηση της ανθρώπινης επιβάρυνσης σε περιοχές NATURA 2000. Η λίμνη της Αγυιάς* , Πτυχιακή εργασία. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, Τμήμα Φυσικών Πόρων και Περιβάλλοντος, Χανιά, 53.

Κολυβά, Μ. (1998). Χειρόγραφοι Κώδικες μονών και ναών της Ζακύνθου στη Μαρκιανή βιβλιοθήκη της Βενετίας, στο *ΜΟΝΕΣ ΤΗΣ ΖΑΚΥΝΘΟΥ, ΙΣΤΟΡΙΑ – ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ -ΤΕΧΝΗ*, Επιστημονική ημερίδα 16 Νοεμβρίου 1996, Έκδοση της Ιεράς Μητροπόλεως Ζακύνθου και Στροφάδων, Ζάκυνθος, 35-58.

Κονόμος, Ν. (1967). *Εκκλησιές και Μοναστήρια στη Ζάκυνθο, Χειρόγραφοι Κώδικες μονών και ναών,* Αθήνα, 34-37.

Κονόμος, Ν. (1979). *ΖΑΚΥΝΘΟΣ – ΥΠΑΙΘΡΟΣ ΧΩΡΑ*, τόμος δεύτερος, Αθήνα, 192, 233-237.

Λιβέρη, Α., Καΐλα, Μ., Παρκοσίδης, Ι. (2010), Διαδικτυακή προώθηση του θρησκευτικού τουρισμού, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, για την επίτευξη πολιτισμικής αειφορικής ανάπτυξης : η περίπτωση της Ζακύνθου, Εισήγηση *στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. : Περιβαλλοντική Εκπαίδευση « Το σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»,* Γιάννενα 26-28 Νοεμβρίου 2010.

Μαρτίνης, Α. και Καμπάση, Α. (2009), Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την αειφορία. Η περίπτωση των ορεινών , μονοπατιών, στο : *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί,* Καΐλα, Μ. και άλ. (επιμ.), Αθήνα, Ατραπός, 345, 349, 358-359.

Μούσουρας, Δ.(2003). *ΑΙ ΜΟΝΑΙ ΣΤΡΟΦΑΔΩΝ ΚΑΙ ΑΓΙΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΤΩΝ ΚΡΗΜΝΩΝ ΖΑΚΥΝΘΟΥ*, διδακτορική διατριβή, Έκδοση της Ιεράς Μονής Στροφάδων και Αγίου Διονυσίου, εν Αθήναις, 95-110, 281-289.

Παπαβασιλείου, Β. (2009). Διαθεματική προσέγγιση των ιδιωματικών ονομάτων των φυτών και φυτωνύμων τοπωνυμιών της Ρόδου με ανάπτυξη και εφαρμογή project για το περιβάλλον. Στο Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*, Αθήνα: Ατραπός, 597.

Ξενόγλωσση

Berkes, F., Colding. J., and Folke, C. (2000). Rediscovery of Traditional Ecological Knowledge as Adaptive Management. *Ecological Applications* (10) ,1251-1262.

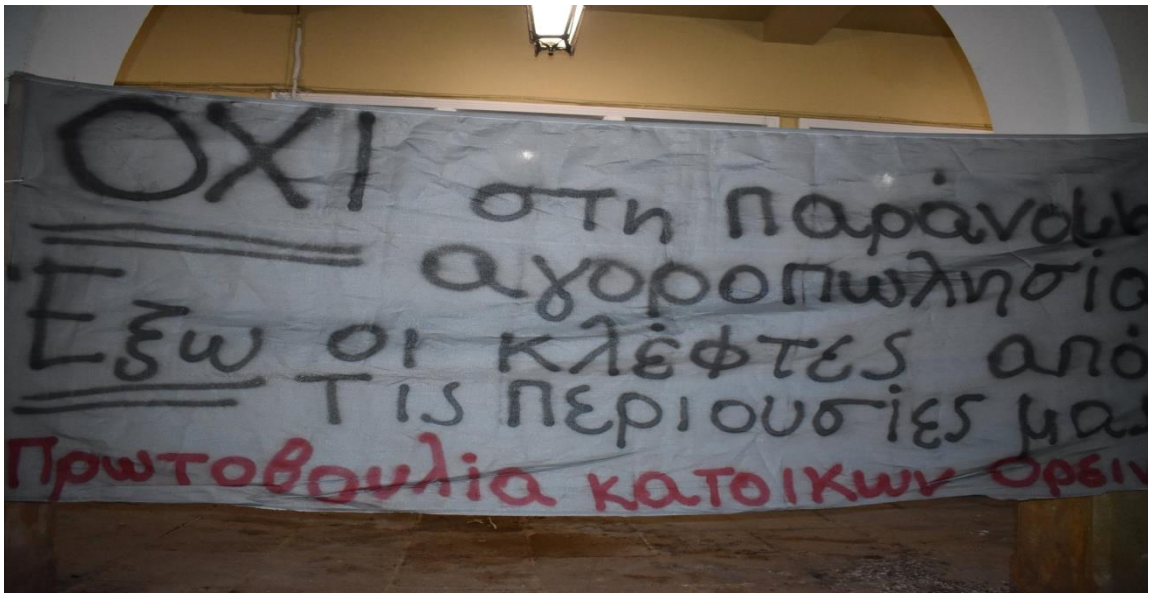
European Commission, (2009), *NATURA 2000*, It was dragged up on 10-3-2021 from the website: http://ec.europa.eu/environment/nature/index-en.htm

NATURA 2000, It was dragged up on 10-3-2021 from the websites: www.ekby.gr, www.minenv.gr.

W.W.F. (1999), Special Environmental Study of the West and Northeast Cost of Zakynthos, The Mediterranean Seal in Greece: protection actions, A5, A31, B2, B26, B34, B40, B44, B64.

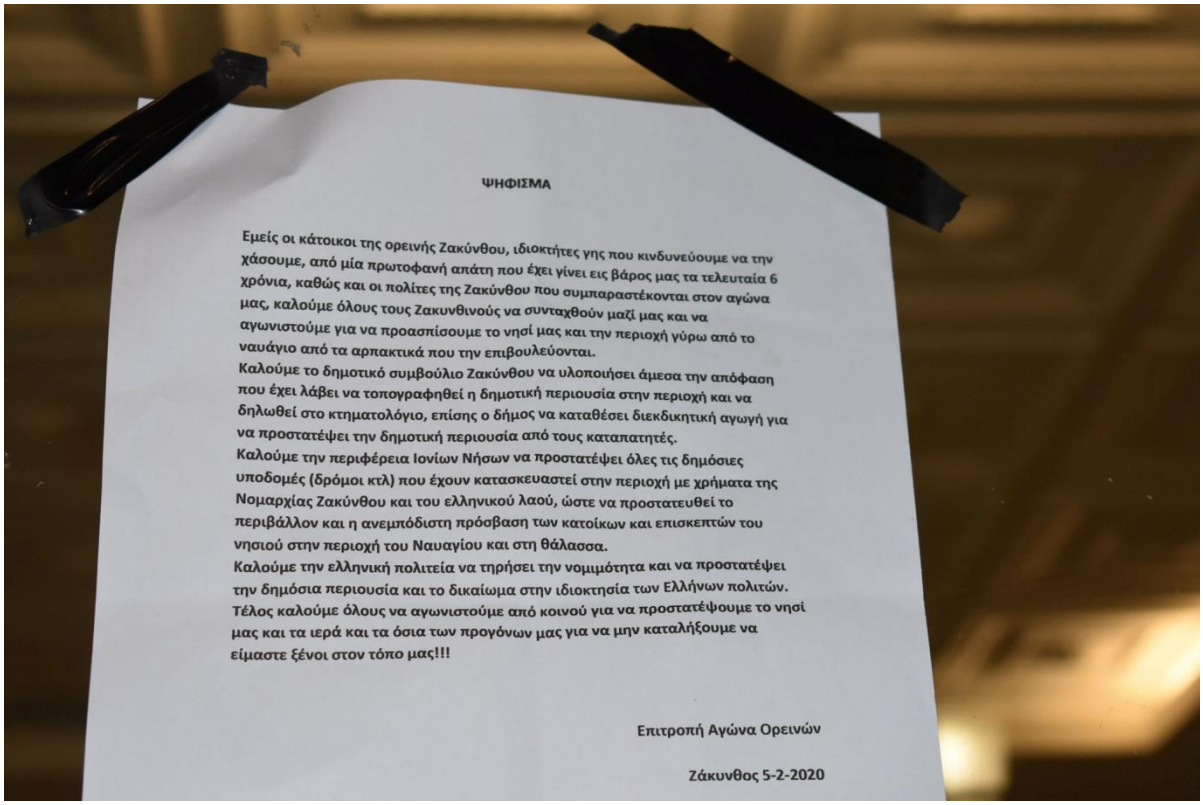
5. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ (κινητοποίηση κατοίκων των ορεινών 05.02.2020)






ΔΗΜΑΡΧΕΙΟΝ


Πρωτοβουλία
Κατοίκων
Ορεινών
ΒΟΡΡΑΣ



ΨΗΦΙΣΜΑ

Εμείς οι κάτοικοι της ορεινής Ζακύνθου, ιδιοκτήτες γης που κινδυνεύουμε να την χάσουμε, από μία πρωτοφανή απάτη που έχει γίνει εις βάρος μας τα τελευταία 6 χρόνια, καθώς και οι πολίτες της Ζακύνθου που συμπαραστέκονται στον αγώνα μας, καλούμε όλους τους Ζακυνθινούς να συνταχθούν μαζί μας και να αγωνιστούμε για να προασπίσουμε το νησί μας και την περιοχή γύρω από το ναυάγιο από τα αρπακτικά που την επιβουλεύονται.

Καλούμε το δημοτικό συμβούλιο Ζακύνθου να υλοποιήσει άμεσα την απόφαση που έχει λάβει να τοπογραφηθεί η δημοτική περιουσία στην περιοχή και να δηλωθεί στο κτηματολόγιο, επίσης ο δήμος να καταθέσει διεκδικητική αγωγή για να προστατέψει την δημοτική περιουσία από τους καταπατητές.

Καλούμε την περιφέρεια Ιονίων Νήσων να προστατέψει όλες τις δημόσιες υποδομές (δρόμοι κτλ) που έχουν κατασκευαστεί στην περιοχή με χρήματα της Νομαρχίας Ζακύνθου και του ελληνικού λαού, ώστε να προστατευθεί το περιβάλλον και η ανεμπόδιστη πρόσβαση των κατοίκων και επισκεπτών του νησιού στην περιοχή του Ναυαγίου και στη θάλασσα.

Καλούμε την ελληνική πολιτεία να τηρήσει την νομιμότητα και να προστατέψει την δημόσια περιουσία και το δικαίωμα στην ιδιοκτησία των Ελλήνων πολιτών.

Τέλος καλούμε όλους να αγωνιστούμε από κοινού για να προστατέψουμε το νησί μας και τα ιερά και τα όσια των προγόνων μας για να μην καταλήξουμε να είμαστε ξένοι στον τόπο μας!!!

Επιτροπή Αγώνα Ορεινών

Ζάκυνθος 5-2-2020

Καλώς ήρθατε στον κόσμο των ερωτήσεων

Αναγνώστου Μαρία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70-Διδάκτωρ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ

Περίληψη

Το προτεινόμενο εργαστήριο έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο το φιλοσοφικό-παιδαγωγικό ρεύμα της Φιλοσοφίας για παιδιά και επικεντρώνεται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες εμπλέκουν σε σημαντικό βαθμό τις τέχνες. Οι δράσεις έχουν διαθεματικό χαρακτήρα και αποσκοπούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, στην αισθητική έκφραση των συμμετεχόντων στο πλαίσιο μικρών ομάδων. Απευθύνεται κυρίως σε παιδαγωγούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αναδεικνύει ως σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για τη σχολική τάξη την ερώτηση, η οποία είναι εφαλτήριο για ανάδυση σκέψεων και δημιουργία στοχαστικού διαλόγου. Είναι εμφανής η επίδραση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης και η παραδοχή για την αξιοποίηση όλου του δυναμικού των παιδιών στην εκπαιδευτική πράξη. Το υλικό του εργαστηρίου αφορμάται και τελικά οργανώνεται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες με βάση τις δικές τους ανάγκες και προβληματισμούς, ενώ βάσει αυτού αναπτύσσονται οι δραστηριότητες. Προτεραιοποιείται η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, η δημιουργική τους σύμπραξη και η ενεργητική τους συμμετοχή σε όλες τις φάσεις του σχεδίου εργασίας. Η επίδραση της θεωρίας για το παιχνίδι του LevVygotsky και το μαθησιακό-παιδαγωγικό μοντέλο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού υπαγορεύουν τη δομή των προτεινόμενων δράσεων και τον τρόπο διασύνδεσης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Η δε αποτίμηση και η διατύπωση συμπερασμάτων είναι μια πράξη ανταλλαγής απόψεων η οποία θα συνεισφέρει με τη σειρά της σε έναν μελλοντικό σχεδιασμό και επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου του εργαστηρίου.

Λέξεις-κλειδιά:Φιλοσοφία για παιδιά, ερώτηση, παιχνίδι, τέχνες, γλωσσική έκφραση

Abstract

The proposed workshop has as its theoretical background the philosophical-pedagogical stream of Philosophy for children and focuses on playful activities, which involve the arts to a significant extent. The actions have a cross-thematic character and aim at the production of oral and written language, at the aesthetic expression of the participants in the context of small groups. It is mainly aimed at primary education teachers and highlights the question as an important educational tool for the classroom, which is a springboard for the emergence of thoughts and the creation of reflective dialogue. The influence of the theory of multipleintelligence and the assumption of utilizing the full potential of children in educational practice is evident. The workshop material is created and ultimately organized by the participants themselves based on their own needs and concerns, while the activities are developed based on this. Interaction between participants, their creative collaboration and

their active participation in all phases of the work plan is prioritized. The influence of Lev Vygotsky's play theory and the learning-pedagogical model of social constructivism dictates the structure of the proposed actions and the way of interconnection between group members. The evaluation and formulation of conclusions is an act of exchange of views which will contribute to a future design and redefinition of the workshop's content.

Keywords: Philosophy for children, question, game, arts, language expression

1.Εισαγωγή

Στα πλαίσια της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι σημαντικό να διερευνώνται και να μεθοδεύονται όλοι οι πιθανοί δρόμοι, όπου τα παιδιά θα μπορούν να καλλιεργηθούν ολιστικά. Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να ακολουθεί τον κοινωνικό μετασχηματισμό και ταυτόχρονα να προσφέρει τη δυνατότητα στα μέλη του να αυτοαναπτυχθούν και να νιώθουν ότι δημιουργούν και συμμετέχουν ενεργά.Τα πρόσφατα προγράμματα σπουδών στη χώρα μας εστιάζουν στην καινοτομία και βιωματικότητα της γνώσης, ενώ ταυτόχρονα εμπνέονται από τις θεωρίες της διαθεματικότητας, της ανακαλυπτικής μάθησης και της συλλογικής διερεύνησης. Συμπυκνώνοντας όλη την προηγούμενη μελέτη και έρευνα είναι θεμιτό να αναθεωρούνται και να επαναπροσδιορίζονται όλες οι τάσεις που αφορούν στην παιδαγωγική πράξη. Επομένως πρέπει η σχολική κοινότητα να βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον και ταυτόχρονα να αφουγκράζεται τις επιστημονικές εξελίξεις και κοινωνικές μεταβολές.

Παρατηρείται μεγαλύτερη επικέντρωση στην καλλιέργεια της σκέψης των παιδιών και τον μετασχηματισμό της σχολικής τάξης σε μια ομάδα διερεύνησης και μια συνεργατική κοινότητα. Σε μια τέτοια συνθήκη δίνεται προτεραιότητα στην αναζήτηση, στον αναστοχασμό και στον διαμοιρασμό των απόψεων, οπότε και προκρίνεται σε μεγάλο βαθμό η ανάπτυξη και διατύπωση ερωτήσεων, καθώς και η διαδικασία που θα συντείνει στην αντίστοιχη εκπαίδευση των παιδιών. Το ενδιαφέρον μετακινείται από την ανάκληση πληροφοριών στη δημιουργία ερωτημάτων και τη διαπραγμάτευσή τους στο συνεργατικό περιβάλλον της τάξης. «Η εκμάθηση να εξετάζει τις απόψεις των άλλων-αντί να υποστηρίζει απλώς τις δικές του-αποτελεί τη βάση για να εξετάσει εναλλακτικές λύσεις στις πρώτες του σκέψεις και γενικά να προετοιμαστεί να εξερευνήσει μια σειρά από απόψεις και δυνατότητες στη δική του σκέψη» (Cam, 2006, 10).

2. Θεωρητικό πλαίσιο-μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη εργαστηριακή παρουσίαση «Καλώς ήρθατε στον κόσμο των ερωτήσεων» στηρίζεται θεωρητικά στο φιλοσοφικό-παιδαγωγικό ρεύμα της Φιλοσοφίας για παιδιά (*ΦγΠ*) του Matthew Lipman, το οποίο έλκει τις ρίζες του στο σωκρατικό πρότυπο σκέψης και διδασκαλίας και στην πραγματιστική θεωρία (Lipman, 2013). Η παρακαταθήκη του John Dewey για την εκπαιδευτική πράξη επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωση της *ΦγΠ*, αφού έθεσε ως πρόταγμα τη βιωματική μάθηση και τη διαθεματική μέθοδο μέσω σχεδίων εργασίας (Dewey, 2016). Επιπρόσθετα στα πλαίσια αυτής της παιδαγωγικής οπτικής η ομάδα των παιδιών αποτελεί ένα δυναμικό σύνολο που ερευνά για τη γνώση, ενώ τα μέλη του αναπτύσσουν δεσμούς αλληλεγγύης και αμοιβαίου ενδιαφέροντος. Στην απαρχή του το εν λόγω πρόγραμμα στηριζόταν στη συλλογική διερεύνηση και διαλογική

διαλεύκανση θεμάτων μέσω έντυπου υλικού. Στην εξέλιξή του εμπλουτίστηκε και αναζήτησε διεπιστημονικές διασυνδέσεις, μπαίνοντας σε διαπραγμάτευση και με άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες έδιναν προβάδισμα στην αυτονομία του παιδιού και στην ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και η πειραματική τεκμηρίωσή τηςαπό τον HowardGardnerσυνέτεινε στη μεταστροφή των θέσεων για την εκπαιδευτική πράξη και για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν (Gardner, 1983). Είναι καθολικά αποδεκτό πως κάθε άνθρωπος έχει ένα πολυδιάστατο υπόβαθρο από διαφορετικά χαρακτηριστικά και ξεχωριστές κλίσεις, ενώ έρχονται στο προσκήνιο απόψεις για τον τρόπο που πρέπει να μετασχηματιστεί η εκπαιδευτική πράξη με θετικό πρόσημο για τα παιδιά. Απώτερος στόχος είναι να διαμορφωθούν εκείνες οι συνθήκες που μπορούν να προάγουν την εξατομικευμένη μάθηση και καλλιεργούν συμπεριληπτικές συνθήκες στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τον Howard Gardner η ανθρώπινη νοημοσύνη δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά συναποτελείται από διαφορετικές τροπικότητες, οι οποίες εδράζουν σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Οι διαφορετικές ‘νοημοσύνες’ αφορούν ξεχωριστές δεξιότητες του ατόμου, διαφορετικές δέσμες επεξεργασίας των ερεθισμάτων, που όμως βρίσκονται σε πλήρη αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, αποδεικνύοντας τον πολύπλευρο χαρακτήρα της ανθρώπινης εγκεφαλικής λειτουργίας. Καθορίζουν το νοητικό προφίλ του κάθε ανθρώπου ως συνέργεια διαφοροποιημένων πνευματικών δυνάμεων με πλήρη εξατομίκευση και είναι ταυτόχρονα αξιακά ισότιμες μεταξύ τους (Gardner, 1983, 63-64).

Η ερώτηση αποτελεί έναν δρόμο αλληλεπίδρασης και για να διαμορφωθεί συστρατεύονται διαδικασίες συλλογιστικής και διεργασίες κριτικής, δημιουργικής σκέψης. Είναι ένας τρόπος έκφρασης του θαυμασμού του ανθρώπινου πλάσματος για τον κόσμο και αποδεικνύει την εξηγητική προθετικότητα του. Η διατύπωση ερώτησης φανερώνει την περιέργεια και τη διάθεση πειραματισμού με την πραγματικότητα, ενώ ταυτόχρονα συντελεί στον επικείμενο μετασχηματισμό της.Με βάση το σωκρατικό παιδαγωγικό-φιλοσοφικό ιδεώδες είναι εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης φύσης και εμπεριέχει στοιχεία αυθόρμητου σχετισμού με διάφορα ζητήματα, διερευνητικής αμφισβήτησης και εν δυνάμει εμβάθυνσης, χαράσσοντας μια ποικιλία νοητικών δρόμων (Paul & Elder, 2008). Είναι ένα ξεδίπλωμα σκέψης, συναισθήματος και διάθεσης ενδιαφέροντος για καθετί που συμβαίνει, αναδεικνύοντας τη φαντασία και διευρύνοντας τη μάθηση. Η ενθάρρυνση των ερωτήσεων και η καλλιέργεια στην τεχνική και στη διαδικασία διαμόρφωσής τους είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σχολική κουλτούρα και υποδεικνύουν τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαστρογιάννης, 2021).

Σύμφωνα με τον Robert Vale τα παιδιά από τη φύση τους απευθύνουν ερωτήσεις και αμφιβάλλουν για τον κόσμο που τα περιβάλλει χωρίς να επεξεργάζονται περαιτέρω τα δεδομένα, αλλά δρουν με μια ακατέργαστη αμφιβολία. Αυτή η εγγενής απορία των παιδιών με το πέρασμα των χρόνων αδρανοποιείται, καθώς θεωρείται πιο σημαντική η αναπαραγωγή γνώσεων κι όχι η διατύπωση ερωτημάτων και η διερευνητική πρακτική. Θεμέλιο της έρευνας και της επιστημονικής αναζήτησης το ερώτημα εκφράζει την επικέντρωση του ανθρώπου και την πνευματική του εγρήγορση. «Η αμφισβήτηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της ανεξάρτητης μάθησης σε ένα σχολικό περιβάλλον με διάφορους τρόπους…οι μαθητές πρέπει να έχουν κάποια ελευθερία να επιλέξουν μια ερώτηση

στην οποία ενδιαφέρονται, έχουν την ευκαιρία να ερευνήσουν την απάντηση τη δική τους, και στη συνέχεια έχουν την ευκαιρία να διδάξουν άλλους» (Vale, 681, 2013). Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου η ερώτηση αποτελεί επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας αναγνωρίζουν ισότιμες σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές, οι οποίοι δρουν σε ένα μη προκαθορισμένο πλαίσιο με πλήρη ελευθερία, δρώντας σαν μια κοινότητα έρευνας. Τα παρόντα αναλυτικά προγράμματα δε διευκολύνουν την υλοποίηση τέτοιων προσεγγίσεων, καθώς είναι δομημένα χωροχρονικά με μεγαλύτερη αυστηρότητα, ενώ ταυτόχρονα τέτοιες πρακτικές απαιτούν μεγαλύτερη ετοιμότητα και ευελιξία από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Vale, 682, 2013).

Η πρακτική ανάπτυξη τέτοιων προσεγγίσεωνπροϋποθέτει την υιοθέτηση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας και των θεωριών του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, όπου τα άτομα προχωρούν και διαμορφώνονται στα πλαίσια ομάδωνκαι της αλληλεπίδρασης με τα μέλη τους. Σύμφωνα με τη θεωρία του LevVygotsky η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου είναι ένα προϊόν συλλογικής διερεύνησης που επιτυγχάνεται εντός ομάδων και διαπλεκόμενων ζωνών επικείμενης ανάπτυξης. Εξέχοντα ρόλο διαδραματίζει το παιχνίδι, καθώς αποτελεί τη γεφυροποιό δύναμη ανάμεσα στον κόσμο των ενηλίκων και των παιδιών, μια ιδιαίτερη ζώνη δράσης όπου η φαντασία συναντά την πραγματικότητα (Vygotsky, 2000). Στη σχολική τάξη η θεωρία αυτή πραγματώνεται με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπου τα παιδιά συνεργάζονται και διερευνούν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αλλά και με την επίδραση των συμμαθητών τους. Επιπρόσθετα για να είναι εφικτή μια τέτοια εκπαιδευτική τακτική πρέπει η διδασκαλία να είναι διαθεματικά οργανωμένη, δηλαδή να μην περιορίζεται στην κατάτμηση κατά γνωστικά αντικείμενα, αλλά να ενθαρρύνει την ολιστική μεθοδολογική προσέγγιση της γνώσης. Στα διαθεματικά προγράμματα η σχολική ομάδα δρα με βάση τις σφαίρες ενδιαφερόντων της και υπερβαίνει την απλή διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, βάζοντας ως προτεραιότητα την ανάγκη για ανακάλυψη και επικοινωνία.

Η ερώτηση αναδύεται ως ένα προσωπικό αφήγημα, μια ανάγκη για ερμηνεία και απορία που επείγεται να απαντηθεί. Δεν αφορά σε διεκπεραιωτικές διαδικασίες και παθητικής διάστασης διδακτικές απόπειρες, αλλά αυθεντικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς. Η προσέγγιση της *ΦγΠα*ποπειράται να συνενώσει τους προαναφερθέντες μεθοδολογικούς δρόμους και να καταδείξει μια διαφορετική εκδοχή βιώματος στο σχολείο. Η εκπαιδευτική πράξη είναι παιδαγωγική συνάντηση με τα παιδιά, η οποία είναι ισότιμη και αυθεντική. Η γνώση αναζητάται από τη σχολική ομάδα ως μια εσωτερική ανάγκη και επιθυμία διερεύνησης, ως μια πράξη θαυμασμού και αμφιβολίας. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον η ερώτηση ανήκει σε όλους και είναι το πρωταρχικό μέσο για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, την ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.Υπάρχουν μελέτες στις οποίες παρουσιάζεται η αξία της κατάλληλης ερώτησηςστην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η συστηματική εκπαίδευση στην προσέγγιση της γνώσης μέσα από ερωτήσεις που απαιτούν διαφορετικά επίπεδα εργασίας και γνωστικής ετοιμότητας (Bulgrenetal., 2011; Campbell & Mayer, 2009).

Ακόμα μεγαλύτερη σημασία για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών έχει η διαμόρφωση και διατύπωση ερωτήσεων που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο και σε ένα επόμενο επίπεδο η ελεύθερη διατύπωση ερωτήσεων ως ρητές αμφιβολίες που θα ορίσουν με τη δική τους σειρά το μαθησιακό περιεχόμενο

της διδασκαλίας. Στην πράξη είναι ένα εξαιρετικό εγχείρημα συνέργειας του εκπαιδευτικού με τα παιδιά και των παιδιών μεταξύ τους και μια διερευνητική προσπάθεια που ορίζεται από την ενεργή συμμετοχή όλων στην ομάδα. Η αυθόρμητη διατύπωση ερώτησης αφορά σε ζητήματα ή βιώματα που έχουν απασχολήσει το άτομο ή προσιδιάζουν με το αναπτυξιακό του στάδιο, οπότε και μπορεί να αποτελέσει σημαντικό υλικό για τον σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων. Οι ερωτήσεις της ομάδας αντιπροσωπεύουν τη συλλογική της ταυτότητα, την κοινωνική της δράση και αναπαριστούν τηδυναμική αλληλεπίδραση των μελών της.

Μέσω αυτών στρεφόμαστε προς τους άλλους, απευθυνόμαστε και εκδηλώνουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας, αναμένοντας ανατροφοδότηση και πυροδοτώντας τον διάλογο. Αυτό που θα έπρεπε να ενδιαφέρει σε μεγάλο βαθμό είναιη διεύρυνση της διαδικασίας δημιουργίας των ερωτήσεων και η σχετική εκπαίδευση παρά η αναμονή για ορθή απάντηση. Η μετάβαση από το παιδί που χρειάζεται να απαντήσει στο παιδί-ερευνητή που προκαλείται και δημιουργεί ολότελα δικές του θεάσεις και προσεγγίσεις για τον κόσμο είναι θέμα που άπτεται στη σχολική κουλτούρα. «Το παιδί που ρωτά δε βαρύνεται από τη συσσωρευμένη γνώση, τις προκαταλήψεις ή τις υποθέσεις σχετικά με το πώς λειτουργεί ο κόσμος και γιατί τα πράγματα είναι όπως είναι. Το μυαλό του είναι ταυτόχρονα ανοιχτό και επεκτατικό-μια ιδανική συνθήκη για να αναρωτηθείς, να ρωτήσεις και να αναπτυχθείς» (Berger, 2018, 8).

3. Περιγραφή εργαστηριακής παρουσίασης

Το παρόν εργαστήριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και έχει ως σκοπό μια πρώτη επαφή με τη συγκεκριμένη προσέγγιση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Έχει συνολική διάρκεια 90 λεπτά και χωρίζεται σε τρία διακριτά μέρη:

- Θεωρητική παρουσίαση του εργαστηρίου και συζήτηση στον κύκλο. (Διάρκεια 15 λεπτά).
- Εμπλοκή των συμμετεχόντων σε βιωματικές δραστηριότητες που εμπνέονται από τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και αναπτύσσονται πολυαισθητηριακά. Έμφαση θα δοθεί στη συνέργεια λόγου, σώματος και εικαστικής έκφρασης. (Διάρκεια 60 λεπτά).
- Κλείσιμο του εργαστηρίου: Ερωτήσεις, διευκρινίσεις και προτάσεις (Διάρκεια 15 λεπτά).

Στόχοι της βιωματικής παρουσίασης είναι:

Η εξοικείωση με ποικίλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και η κατανόηση της χρήσης τους μέσα στη σχολική τάξη.

Η ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσα στους συμμετέχοντες και η υιοθέτηση της ομαδικής εργασίας.

Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια της αυτονόμησης στην διαμόρφωση και ροή των δραστηριοτήτων.

Η προσέγγιση ενός μοντέλου διδασκαλίας, το οποίο βασίζεται στη δυναμική των ερωτήσεων.

Η διαθεματική συνέργεια και συνένωση διαφορετικών γνωστικών περιοχών, ώστε να υπάρχει πλήρης διερεύνηση και ολιστική αντιμετώπιση των αναδυόμενων θεμάτων.

Κατά την πρώτη φάση οι συμμετέχοντες θα ενημερωθούν μέσω μιας εισαγωγικής παρουσίασης για το θεωρητικό υπόβαθρο του εργαστηρίου, ώστε να αντιληφθούν τόσο την επιστημονική του τεκμηρίωση όσο και τη πρακτική του δυνατότητα. Θα δοθούν βιβλιογραφικές πληροφορίες και θα γίνουν αναφορές σε καθημερινά διδακτικά παραδείγματα. Στη συνέχεια για να γνωριστούν τα μέλη της ομάδας, θα πραγματοποιηθεί παιχνίδι γνωριμίας στην ολομέλεια σε κύκλο, όπου ο καθένας θα παρουσιάσει τον εαυτό του, χρησιμοποιώντας τα ρήματα:«Ονομάζομαι», «επιθυμώ», «προτιμώ», «προσφέρω» και κλείνει με τη φράση «το όνειρό μου είναι…». Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα συνδυαστεί και με σωματική κίνηση του καθενός με την οποία θα συστηθεί στην ολομέλεια.

Στην επόμενη φάση ο εμψυχωτής του εργαστηρίου θα καλέσει τους συμμετέχοντες να καταγράψουν σε φύλλο χαρτί ο καθένας τη δική του ερώτηση και να την τοποθετήσει στο κέντρο του κύκλου. Θα δημιουργηθεί έτσι μια ‘βάση δεδομένων’ για τα ενδιαφέροντα της ομάδας, η οποία θα βοηθήσει σε συνδυασμό με τη δραστηριότητα γνωριμίας να γίνει ο χωρισμός σε μικρότερες ομάδες 3,4 ατόμων. Αφού το σύνολο των ερωτήσεων διαβαστεί μεγαλόφωνα από κάποιον συμμετέχοντα και δημιουργηθούν οι υποομάδες θα καθοδηγηθούν να συζητήσουν και να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις για τις ερωτήσεις που έθεσαν. Την ώρα της μεγαλόφωνης ανάγνωσης ο καθένας χωριστά μπορεί στο φύλλο εργασίας να σημειώνει λέξεις, φράσεις ή και αυτούσιες ερωτήσεις που τον εντυπωσίασαν. Θα κατευθυνθούν από τον εμψυχωτή να συνεργαστούν για να αποδώσουν εικαστικά το σύνολο των ερωτημάτων τους σε χαρτί του μέτρου και στη συνέχεια να αποτυπώσουν γραπτά με τη μορφή μιας σύντομης αυθόρμητης ιστορίας με φανταστικό περιεχόμενο, αφού ολοκληρώσουν την ομαδική ζωγραφιά τους. Τέλος θα συνεργαστούν για να αποφασίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα αναπαραστήσουν σωματικά την εργασία τους, διαλέγοντας τυχαία αντικείμενα από τον χώρο και διαμορφώνοντας το σκηνικό (χωροταξία, θέση αντικειμένων κ.ά.). Μπορεί να υπάρχει εναλλαγή στην αφήγηση και στην κίνηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, ώστε να συμμετέχουν όλοι ενεργά (Φύλλο εργασίας).

Στην τελευταία φάση του εργαστηρίου και αφού ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις των ομάδων, οι συμμετέχοντες θα επιστρέψουν στην ολομέλεια για να πραγματοποιηθεί συζήτηση και αποτίμηση του εργαστηρίου. Είναι επίσης δυνατόν να τεθούν νέα ερωτήματα και να γίνουν επισημάνσεις-προτάσεις για τις δραστηριότητες, ώστε να επανασχεδιαστεί το περιεχόμενό τους.

Το συγκεκριμένο εργαστήριο μπορεί να επεκταθεί και να εμπλουτιστεί με ποικίλους τρόπους. Μπορούν οι συμμετέχοντες να βρουν πληροφορίες στο διαδίκτυο για τις ερωτήσεις τους και να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια σε μια επόμενη εργαστηριακή απόπειρα υλοποίησης. Επίσης μετά την παρουσίαση των ομάδων είναι δυνατόν να συζητηθούν κι άλλες προτάσεις επέκτασης, σχετικές με τη θεματική των ερωτήσεων. Είναι εφικτό να εμπλακούν κι άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως π.χ. Ιστορία, γεωγραφία, ενώ θα μπορούσε να υπάρχει διασύνδεση με τα ψηφιακά περιβάλλοντα και να δημιουργηθούν παιχνίδια, δραστηριότητες κ.ά. Επιπρόσθετα το υλικό των ερωτήσεων μπορεί να καταγραφεί και να εμπλουτίζεται σε μια εκπαιδευτική πλατφόρμα ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων με τη μορφή ενόςδικτύου αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής πληροφορίας (ομάδα σε

socialmedia, δημιουργία ιστοσελίδας κ.ά). Για να πραγματοποιηθούν αυτές οι δραστηριότητες χρειάζεται περαιτέρω χρόνος και εξοπλισμός, τόσο για την περίπτωση του εργαστηρίου όσο και για την ενδεχόμενη εφαρμογή σε σχολική τάξη.

4. Συμπεράσματα

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί εκτιμάται ότι θα έχουν αποκτήσει μια πρώτη επαφή και ευαισθητοποίηση για την συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση. Η εμπλοκή τους στο εργαστήριο θα συντείνει ώστε να:

- Καλλιεργηθούν τα κίνητρά τους και το ενδιαφέρον τους για βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες.
- Σχεδιάζουν και να οργανώνουν παρόμοιες δράσεις με επικέντρωση στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών και την ομαδοσυνεργατική μάθηση.
- Επιλέγουν το αντίστοιχο υλικό και μαθησιακούς πόρους, ώστε να εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική πράξη.
- Να συνεργάζονται και να βρίσκονται σε ανοιχτή επικοινωνία ως μέλη μιας δημιουργικής εκπαιδευτικής κοινότητας.

Είναι σημαντικό ότι οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο θα ενημερωθούν για την τρέχουσα έρευνα, θα συνομιλήσουν, θα εκθέσουν τους προβληματισμούς τους και θα προτείνουν ιδέες για τη σχολική τάξη. Μέσα από δραστηριότητες που στην πράξη διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό υλικό του εργαστηρίου θα κινητοποιηθούν για να συμπράξουν σε μια παιδαγωγική αντιπρόταση.Αυτού του είδους οι διδακτικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται από ανοιχτότητα και σεβασμό στην άποψη των συμμετεχόντων και ταυτόχρονα στοχεύουν στην καλλιέργεια κινήτρων για ανάληψη πρωτοβουλιών για τη συνδημιουργία ενός μαθησιακού μοντέλου. Η εμπλοκή των παιδαγωγών και των μαθητών σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ενισχύει τα κίνητρα τους για προσφορά στο σχολικό πλαίσιο και τους προσφέρει την ικανοποίηση ότι είναι οι πρωταγωνιστές της παιδαγωγικής πράξης. Ταυτόχρονα ενθαρρύνεται η καινοτομία και η παιδαγωγική αυθορμησία, καθώς η διδασκαλία στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ιδιαιτερότητα του πλαισίου και στις δημιουργικές ανατροφοδοτήσεις της ομάδας (Jeffrey & Craft, 2004).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*, μετ. Φ., Τερζάκης. Ηριδανός.

Lipman, M. (2013). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*, επιμ. Β., Παππή, μετ. Γ., Σαλαμάς. Πατάκης.

Μαστρογιάννης, Α. (2021). Ερωτήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια διερευνητική και μεταγνωστική μαθησιακή σκυταλοδρομία, *Έρκυνα*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 22ο, 57-77.

Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών.* (Α. Μπίμπου&Σ. Βοσνιάδου, Μετ.). Gutenberg

Ξενόγλωσση

Berger, W. (2018). *The Book of Beautiful Questions: The Powerful Questions That Will Help You Decide, Create, Connect, and Lead*.Bloomsbury Publishing.

Bulgren, J. A., Marquis, J. G., Lenz, B. K., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2011). The effectiveness of a question-exploration routine for enhancing the content learning of secondary students. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 578–593.

Cam, P. (2006). *Twenty thinking tools*. Acer Press.

Campbell, J., & Mayer, R. E. (2009). Questioning as an instructional method: Does it affect learning from lectures? *Applied Cognitive Psychology, 23*(6), 747–759.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Fontana Press.

Jeffrey, B. & Craft, A. (2004) Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships, Educational Studies, 30:1, 77-87

Paul, R., &Elder, L. (2008). Critical thinking: The art of Socratic questioning, part III. *Journal of Developmental Education*, 31(3), pp. 34-35.

Vale, R. (2013). The value of asking questions, *Molecular biology of the cell*, 24(6), pp. 680-682.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Καλώς ήρθατε στον κόσμο των ερωτήσεων

Α) Δίνω προτεραιότητα στις ερωτήσεις- ακούω προσεκτικά τις ερωτήσεις των άλλων.



(Pixabay.com)

Β) Σημειώνω λέξεις, φράσεις ή και ερωτήσεις που με εντυπωσίασαν

Γ) Ζωγραφίζουμε όλοι μαζί αυθόρμητα κάτι για τις ερωτήσεις μας. Χρησιμοποιούμε το υλικό που συγκεντρώσαμε από την προηγούμενη δραστηριότητα. Φανταζόμαστε πως θα μπορούσαμε να τις αποδώσουμε με εικόνα.

Δ) Στη συνέχεια δημιουργούμε μια σύντομη ιστορία. Μας βοηθούν οι λέξεις που ρωτούν: Πού; Πότε; Πώς; Ποιοί; Γιατί; Τί θα γινόταν εάν…;

Ε) Συζητάμε για την παρουσίασή της ιστορίας μας και διαλέγουμε τα κατάλληλα υλικά-αντικείμενα από τον χώρο. Μοιράζουμε μέσα στην ομάδα ρόλους (αφηγητής, ηθοποιός, σκηνοθέτης, συντονιστής κ.ά.) που μπορούν να εναλλαχθούν.

Ανάλυση περιεχομένου για τον γραπτό κώδικα σχολικών εγχειριδίων Φυσικής: η περίπτωση του μαγνητισμού

Αποστολάκη Δήμητρα

PhDcandidate, Εκπαιδευτικός

Τσιχουρίδης Χαρίλαος

Επίκουρος Καθηγητής

Περίληψη

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης, επιτελούν ταυτόχρονα πολλές λειτουργίες και διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο τόσο στις Φυσικές Επιστήμες όσο και σε όλα τα σχολικά μαθήματα. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση περιεχομένου για τον γραπτό κώδικα εδαφίων που αφορούν στο μαγνητισμό και περιέχονται στα βιβλία των Φυσικών της Στ' Δημοτικού, της Φυσικής Α' και Γ' Γυμνασίου και της Φυσικής Γ' Λυκείου. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε βάσει των εννοιών της επιστημονικής εξειδίκευσης, της τυπικότητας και της περιχάραξης. Για τον γλωσσικό κώδικα προέκυψε πως παρουσιάζει επιστημονική εξειδίκευση στα βιβλία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υψηλή τυπικότητα μόνο στο Λύκειο και ισχυρή περιχάραξη στο βιβλίο της Φυσικής της Α΄ Γυμνασίου. Επιπροσθέτως, πραγματοποιήθηκε σύγκριση με τα αντίστοιχα εδάφια του μαγνητισμού που εμπεριέχονται σε προγενέστερα εγχειρίδια, τα οποία διδάχθηκαν στα ελληνικά σχολεία τη δεκαετία του '90. Οι παραπάνω πληροφορίες δύναται να φανούν χρήσιμες τόσο στους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια όσο και στους συγγραφείς για μελλοντικές αναθεωρήσεις.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια, ανάλυση περιεχομένου, γραπτός κώδικας, Φυσική, μαγνητισμός

Abstract

Textbooks are a structural element of the educational process, they perform many functions at the same time and play a prominent role both in Natural Sciences and in all school disciplines. Aim of this work is the content analysis of the written code for the sections that are related to magnetism contained in the Physics books of the 6th Primary education grade, 1st and 3rd grades of High School and 3rd grade of Lyceum. The study was carried out on the basis of the concepts of scientific specialization, formality and circumscription. Regarding the language code, it was found that it shows scientific specialization in the books of Secondary Education, high formality only in the Lyceum and strong outline in the Physics book of the 1st High School grade. In addition, a comparison was made with the corresponding sections on magnetism contained in earlier textbooks, which were taught in Greek schools in the 90s. The above information may be useful both to the teachers who use the specific textbooks and to the authors of these textbooks for future revisions.

Keywords: textbooks, content analysis, written code, Physics, magnetism

1. Εισαγωγή

Στη χώρα μας, τα σχολικά εγχειρίδια διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο, καθώς αποτελούν το κύριο εργαλείο και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Οι Καψάλης και Χαραλάμπους (2008) υποστηρίζουν ότι τα σχολικά βιβλία εμφανίζουν εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Πρόκειται για εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, συνδέοντας τη διδασκαλία με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και διαδραματίζοντας πολύ σημαντικό ρόλο. Ειδικότερα, το σχολικό βιβλίο αποτελεί φορέα γνώσεων για τα παιδιά και βοηθά στην καλλιέργεια στάσεων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς που έχουν σχέση με την συναισθηματική ανάπτυξη και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις πεποιθήσεις, τις απόψεις και τη συμπεριφορά του ανθρώπου. Επιπροσθέτως, οι λειτουργίες που επιτελεί είναι πολλαπλές, όπως η παρουσίαση της πραγματικότητας – γνώσης, η κοινωνικοποίηση, η καθοδήγηση της διδασκαλίας, η εμπέδωση και αυτοαξιολόγηση, η διαφοροποίηση – εξατομίκευση της σχολικής μάθησης, καθώς και η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Η ανάλυση περιεχομένου συμβάλλει στην εξαγωγή σημαντικών πληροφοριών για τα σχολικά εγχειρίδια και αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο που χρήζει ενδιαφέροντος, ωστόσο όμως παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες διότι δεν υπάρχει ένα διεθνώς αναγνωρισμένο σύστημα ανάλυσης των σχολικών βιβλίων, ούτε και αξιόπιστες μέθοδοι για τη συστηματική κατηγοριοποίησή τους (Bourdillon, 1990). Βέβαια, οι αναλύσεις αυτές εκτός του γεγονότος ότι δύνανται να προσφέρουν χρήσιμες παρατηρήσεις στους εκπαιδευτικούς για την επιλογή των κατάλληλων εγχειριδίων και τη σωστή αξιοποίηση αυτών στη διδασκαλία τους, είναι σε θέση να δώσουν εξέχουσες πληροφορίες για μελλοντικές αναθεωρήσεις και βελτιώσεις των σχολικών εγχειριδίων στους συγγραφείς τους.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάλυση περιεχομένου για τον γραπτό κώδικα των εδαφίων που αφορούν στο μαγνητισμό και περιέχονται στα σχολικά βιβλία Φυσικής τα οποία διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το κεφάλαιο του μαγνητισμού αποτελεί ένα από τα πιο ενδιαφέροντα και χρήσιμα κεφάλαια της Φυσικής αφού βρίσκει εφαρμογή σε πληθώρα φαινομένων και διατάξεων της καθημερινής ζωής, όπως ο μαγνητικός τομογράφος, το μαγνητοπλάνο και το φαινόμενο του βιομαγνητισμού. Αναφορικά με τη διδασκαλία του στο σχολείο, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2023 – 2024, συναντάται στο μάθημα Φυσικά της Στ’ Δημοτικού, στη Φυσική της Α’ Γυμνασίου, στη Φυσική της Γ’ Γυμνασίου και στη Φυσική προσανατολισμού της Γ’ Λυκείου.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται ανάλυση περιεχομένου για τον γραπτό κώδικα των εδαφίων που σχετίζονται με το μαγνητισμό και εμπεριέχονται στα εγχειρίδια Φυσικά της Στ’ Δημοτικού, Φυσική της Α΄ Γυμνασίου, Φυσική της Γ’ Γυμνασίου και Φυσική προσανατολισμού της Γ΄ Λυκείου, όπως αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Σχολικά βιβλία ανάλυσης

Τίτλος - τάξη	**Συγγραφείς**	**Έτος έκδοσης**	**Οργανισμός έκδ.**
Φυσικά Δημοτικού (Στ' τάξη)	Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., Καλκάνης, Γ.	2010	Διόφαντος
Η Φυσική με πειράματα (Α' Γυμνασίου)	Καλκάνης, Γ., Γκικοπούλου, Ο., Καπότης, Ε., Γουσόπουλος, Δ., Πατρινόπουλος, Μ., Τσάκωνας, Π., Δημητριάδης, Π., Παπατσίμπα, Λ., Μιτζήθρας, Κ., Καπόγιαννης, Α., Σωτηρόπουλος, Δ., Πολίτης, Σ., και τα μέλη των συγγραφικών ομάδων των βιβλίων «Φυσικά – Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου, από τα οποία έχει αντληθεί ένα μεγάλο μέρος του υλικού των φύλλων εργασίας.	2013	Διόφαντος
Φυσική (Γ' Γυμνασίου)	Αντωνίου, Ν., Δημητριάδης, Π., Καμπούρης, Κ., Παπαμιχάλης, Κ., Παπατσίμπα, Λ.	2008	Διόφαντος
Φυσική Ομάδας Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών & Σπουδών Υγείας (Γ' Γενικού Λυκείου)	Ιωάννου, Α., Ντάνος, Γ., Πήττας, Α., Ράπτης, Σ.	1999	Διόφαντος

Επισημαίνεται πως τα επιλεγμένα εδάφια που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση αναφέρονται στο ίδιο θεματικό πεδίο (μαγνητισμός), με στόχο τη

διασφάλιση του γεγονότος ότι η διαφορετική θεματολογία δεν θα επηρεάσει τις συμπερασματικές παρατηρήσεις που θα προκύψουν.

Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο ανάλυσης περιεχομένου σχολικών εγχειριδίων που ανέπτυξαν ο Κουλαϊδής και οι συνεργάτες του (Κουλαϊδής, Δημόπουλος, Σκλαβενίτη & Χρηστίδου, 2001) και αφορά στο γραπτό κείμενο, αξιοποιώντας τις έννοιες της ταξινόμησης (επιστημονική εξειδίκευση), της τυπικότητας και της περιχάραξης.

Αναφορικά με το γραπτό κείμενο, η επιστημονική εξειδίκευση αναφέρεται στη σαφή διάκριση της επιστημονικής από την καθημερινή γνώση. Υποστηρίζεται θεωρητικά από την έννοια της ταξινόμησης και το περιεχόμενο θεωρείται επιστημονικά εξειδικευμένο όταν ο τρόπος υποστήριξης είναι συστηματικός. Αυτό συμβαίνει όταν βασίζεται σε μεγάλο αριθμό παρατηρήσεων, σε πλήρη σειρά λογικών συλλογισμών και σε προηγούμενες γνώσεις από την Επιστήμη και την Τεχνολογία. Η τυπικότητα αναφέρεται στη χρήση των εκφραστικών μέσων και μετριέται βάσει των όρων, συμβόλων και εξισώσεων, της ονοματοποίησης, του τρόπου σύνδεσης των προτάσεων (υποτακτική – παρατακτική σύνδεση), καθώς και της φωνής των ρημάτων (ενεργητική – παθητική φωνή) που χρησιμοποιούνται. Η περιχάραξη αφορά στις σχέσεις ισχύος, εάν δηλαδή η ισχύς ανήκει αποκλειστικά στον μεταδότη ή δίνονται δυνατότητες επιλογών και στο δέκτη και μετριέται με βάση το είδος των χρησιμοποιούμενων προτάσεων (προστακτικές, ερωτηματικές και προτάσεις κρίσεως). Ακόμη, η περιχάραξη μπορεί να αφορά στις σχέσεις συμμετοχής του μαθητή που αναπτύσσονται και καθορίζεται από το πρόσωπο των ρημάτων που συναντώνται στο εκάστοτε γραπτό κείμενο (Κουλαϊδής, Δημόπουλος, Σκλαβενίτη & Χρηστίδου, 2001).

Επιπροσθέτως, όσον αφορά στην τυπικότητα του λόγου των σχολικών εγχειριδίων, οι τέσσερις σχετικοί δείκτες εμφανίζουν μία τιμή 1, 2 ή 3 που αντιστοιχούν σε χαμηλή, μέτρια και υψηλή τυπικότητα, οι τιμές αυτές αθροίζονται και προκύπτει έτσι η τυπικότητα της μονάδας ανάλυσης. Βάσει της ίδιας διαδικασίας, εξάγεται η συνολική τιμή της περιχάραξης του γραπτού κώδικα. Προς διευκόλυνση του αναγνώστη ακολουθούν τρείς πίνακες με τη συνοπτική παρουσίαση των ανωτέρω θεωρητικών στοιχείων (Πίνακες 2, 3 και 4) (Κουλαϊδής, Δημόπουλος, Σκλαβενίτη & Χρηστίδου, 2001).

Πίνακας 2: Τυπικότητα του γραπτού κώδικα των σχολικών εγχειριδίων

Δείκτες	*Υψηλή τυπικότητα (3)*	*Μέτρια τυπικότητα (2)*	*Χαμηλήτυπικότητα (1)*
1. συμβολισμός	*Όροι και εξισώσεις και σύμβολα*	*Όροι και σύμβολα ή όροι κι εξισώσεις*	*Όροιμόνο*
2. αριθμόςονοματικών συνόλων	*Σύνολα με τουλάχιστον τρία ουσιαστικά*	*Σύνολα που περιέχουν δύο ουσιαστικά*	*Δενχρησιμοποιούνται ονοματικά σύνολα*
3. είδοςσύνδεσης προτάσεων	*Οι προτάσειςσυνδέονται υποτακτικά*	*Υπάρχει ισορροπία μεταξύ των δύο τρόπων*	*Οι προτάσειςσυνδέονται παρατακτικά*

		σύνδεσης	
4. είδοςφωνήςρημάτων	*Κυριαρχούν τα ρήματα σε παθητική φωνή*	*Υπάρχει ισορροπία μεταξύ των δύο φωνών*	*Κυριαρχούν τα ρήματα σε ενεργητική φωνή*

Πίνακας 3: Περιχάραξη: σχέσεις ισχύος

Είδος πρότασης	*Περιχάραξη*	*Ερμηνεία*
Προστακτική	*Ισχυρή (3)*	*Ο μεταδότης έχει την ισχύ*
Ερωτηματική	*Μέτρια (2)*	*Ο δέκτης έχει ορισμένες επιλογές*
Κρίσεως	*Χαλαρή (1)*	*Ο δέκτης έχει φάσμα επιλογών*

Πίνακας 4: Περιχάραξη: σχέσεις συμμετοχής

Πρόσωπο ρημάτων	*Περιχάραξη*	*Ερμηνεία*
β' ενικό	*Ισχυρή (3)*	*Οι όροι συμμετοχής του μαθητή ορίζονται σαφώς από το κείμενο*
α' & β' πληθυντικό	*Μέτρια (2)*	*Οι όροι συμμετοχής του μαθητή ορίζονται σε κατάσταση μέσης σαφήνειας από το κείμενο*
γ' ενικό& πληθυντικό	*Χαλαρή (1)*	*Στους όρους συμμετοχής του μαθητής υπάρχουν περιθώρια διαπραγμάτευσης βάσει κειμένου*

Με στόχο την πλήρη κατανόηση των ανωτέρω, παρατίθενται τα ακόλουθα παραδείγματα:

«Μαγνητικό πεδίο ονομάζεται ο χώρος στον οποίο ασκούνται μαγνητικές δυνάμεις. Και η γη ασκεί μαγνητικές δυνάμεις, δηλαδή στο χώρο γύρω από τη γη υπάρχει μαγνητικό πεδίο. Αυτό το μαγνητικό πεδίο προσανατολίζει μια μαγνητική βελόνα τοποθετημένη σε κατακόρυφο άξονα στη διεύθυνση βορρά – νότου».

(Φυσική, Γ' Γυμνασίου, σελίδα 73)

Στο παραπάνω απόσπασμα, η τιμή της περιχάραξης όσον αφορά στις σχέσεις ισχύος είναι 1, καθώς χρησιμοποιούνται μόνο προτάσεις κρίσεως και αναφορικά με τις σχέσεις συμμετοχής, η τιμή της περιχάραξης είναι 1 διότι όλα τα ρήματα βρίσκονται είτε σε γ' ενικό είτε σε γ' πληθυντικό πρόσωπο. Κατά συνέπεια, η συνολική τιμή της περιχάραξης του κειμένου είναι 2 και το κείμενο μπορεί να χαρακτηριστεί ως χαλαρής περιχάραξης. Για την τυπικότητα, σημειώνεται ότι υπάρχουν μόνο όροι και όχι σύμβολα ή εξισώσεις, οπότε ο πρώτος δείκτης τυπικότητας λαμβάνει την τιμή 1, δεν υπάρχουν ονοματικά σύνολα, άρα και ο δεύτερος δείκτης τυπικότητας έχει την τιμή 1, υπάρχει ισορροπία παρατακτικής και υποτακτικής σύνδεσης με αποτέλεσμα ο τρίτος δείκτης τυπικότητας να είναι 2 και ο τέταρτος δείκτης τυπικότητας λαμβάνει την τιμή 2 καθώς υπάρχουν 2 ρήματα παθητικής φωνής και 3 ρήματα ενεργητικής φωνής, δηλαδή ισορροπία ενεργητικής και παθητικής φωνής. Συνολικά, η τυπικότητα έχει την τιμή 6, επομένως πρόκειται για κείμενο χαμηλής τυπικότητας.

«Οι μαγνήτες μπορεί να έχουν το σχήμα μιας ράβδου, οπότε ονομάζονται ραβδόμορφοι, το σχήμα πετάλου, οπότε ονομάζονται πεταλοειδείς, ή οποιοδήποτε άλλο σχήμα. Όλοι οι μαγνήτες έχουν δύο περιοχές, στις οποίες οι μαγνητικές δυνάμεις είναι εντονότερες. Τις περιοχές αυτές τις ονομάζουμε πόλους του μαγνήτη».

(Φυσικά, Στ' Δημοτικού, σελίδα 96)

Στο συγκεκριμένα απόσπασμα, η τιμή της περιχάραξης αναφορικά με τις σχέσεις ισχύος είναι 1, διότι χρησιμοποιούνται μόνο προτάσεις κρίσεως και όσον αφορά στις σχέσεις συμμετοχής, η τιμή της περιχάραξης είναι 1 γιατί κυριαρχούν τα ρήματα σε γ' ενικό και γ' πληθυντικό πρόσωπο, οπότε η συνολική τιμή της περιχάραξης του κειμένου είναι 2 και το κείμενο μπορεί να χαρακτηριστεί ως χαλαρής περιχάραξης. Σχετικά με την τυπικότητα, επισημαίνεται πως υπάρχουν μόνο όροι (πχ μαγνητικές δυνάμεις) και όχι σύμβολα ή εξισώσεις, με αποτέλεσμα ο πρώτος δείκτης τυπικότητας να λαμβάνει την τιμή 1, υπάρχουν ονοματικά σύνολα δύο ουσιαστικών (πχ σχήμα πετάλου), άρα ο δεύτερος δείκτης τυπικότητας έχει την τιμή 2, κυριαρχεί η υποτακτική σύνδεση με αποτέλεσμα ο τρίτος δείκτης τυπικότητας να είναι 3 και ο τέταρτος δείκτης τυπικότητας λαμβάνει την τιμή 1 καθώς κυριαρχούν τα ρήματα ενεργητικής φωνής. Συνολικά, η τυπικότητα έχει την τιμή 7, επομένως πρόκειται για κείμενο χαμηλής τυπικότητας.

«Σε αυτήν την περίεργη μαθηματική εξίσωση βασίζεται η λειτουργία των ηλεκτρικών κινητήρων που κινούν πολλές μηχανές και συσκευές και έχουν συμβάλει στη δημιουργία του σημερινού τεχνολογικού μας πολιτισμού. Παρατήρησε τις παρακάτω εικόνες και ξεχώρισε ποιες από αυτές τις μηχανές, τις συσκευές ή τα εργαλεία κινούνται ή λειτουργούν με ηλεκτρικούς κινητήρες. Συζήτησε με τους συμμαθητές σου για τον τρόπο λειτουργίας των ηλεκτρικών κινητήρων και γράψε τις υποθέσεις σου».

(Φυσική, Α' Γυμνασίου, σελίδα 48)

Στο απόσπασμα αυτό, η τιμή της περιχάραξης όσον αφορά στις σχέσεις ισχύος είναι 3, καθώς κυριαρχούν προστακτικές προτάσεις και αναφορικά με τις σχέσεις συμμετοχής, η τιμή της περιχάραξης είναι 1 διότι κυριαρχούν τα ρήματα σε γ' ενικό και γ' πληθυντικό πρόσωπο. Κατά συνέπεια, η συνολική τιμή της περιχάραξης του κειμένου είναι 4 και το κείμενο μπορεί να χαρακτηριστεί ως ισχυρής περιχάραξης. Για την τυπικότητα, παρατηρείται ότι υπάρχουν μόνο όροι (πχ ηλεκτρικοί κινητήρες) και όχι σύμβολα ή εξισώσεις, οπότε ο πρώτος δείκτης τυπικότητας λαμβάνει την τιμή

1, υπάρχουν ονοματικά σύνολα με τρία ουσιαστικά (πχ τρόπος λειτουργίας των ηλεκτρικών κινητήρων), άρα ο δεύτερος δείκτης τυπικότητας έχει την τιμή 3, κυριαρχεί η παρατακτική σύνδεση με αποτέλεσμα ο τρίτος δείκτης τυπικότητας να είναι 1 και ο τέταρτος δείκτης τυπικότητας λαμβάνει την τιμή 1 καθώς κυριαρχούν τα ρήματα ενεργητικής φωνής. Οπότε, στο σύνολό της, η τυπικότητα έχει την τιμή 5, επομένως πρόκειται για κείμενο χαμηλής τυπικότητας.

«Στη σχέση αυτή το θ είναι η γωνία που σχηματίζουν τα διανύσματα Δl και r. Η σταθερά μ_0 λέγεται μαγνητική διαπερατότητα του κενού. Το διάνυσμα ΔΒ είναι κάθετο στο επίπεδο που ορίζεται από το Δl και το r και η φορά του δίνεται από τον κανόνα του δεξιού χεριού».

(Φυσική, Γ' Λυκείου, σελ. 148)

Τέλος, στο απόσπασμα από το βιβλίο της Φυσικής της Γ' Λυκείου, η τιμή της περιχάραξης όσον αφορά στις σχέσεις ισχύος είναι 1, καθώς χρησιμοποιούνται μόνο προτάσεις κρίσεως και αναφορικά με τις σχέσεις συμμετοχής, η τιμή της περιχάραξης είναι, επίσης, 1 διότι υπάρχουν μόνο ρήματα σε γ' ενικό και γ' πληθυντικό πρόσωπο. Κατά συνέπεια, η συνολική τιμή της περιχάραξης του κειμένου είναι 2 και το κείμενο μπορεί να χαρακτηριστεί ως χαλαρής περιχάραξης. Για την τυπικότητα, σημειώνεται ότι υπάρχουν όροι και σύμβολα, οπότε ο πρώτος δείκτης τυπικότητας λαμβάνει την τιμή 2, υπάρχουν ονοματικά σύνολα με δύο ουσιαστικά (πχ διαπερατότητα του κενού), άρα ο δεύτερος δείκτης τυπικότητας έχει την τιμή 2, υπάρχει ισορροπία υποτακτικής και παρατακτικής σύνδεσης, με αποτέλεσμα ο τρίτος δείκτης τυπικότητας να είναι 2 και ο τέταρτος δείκτης τυπικότητας λαμβάνει την τιμή 2 καθώς υπάρχει ισορροπία ενεργητικής και παθητικής φωνής. Ως εκ τούτου, συνολικά, η τυπικότητα έχει την τιμή 8, επομένως πρόκειται για κείμενο υψηλής τυπικότητας.

3. Αποτελέσματα

Όσον αφορά στην ανάλυση του γραπτού κώδικα των εδαφίων που σχετίζονται με τον μαγνητισμό και περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικής του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου, προέκυψαν τα εξής:

- Επιστημονική εξειδίκευση παρουσιάζει το κείμενο στα βιβλία της Α' και της Γ' Γυμνασίου, καθώς και στο βιβλίο της Γ' Λυκείου, εκτός από την παράγραφο 4 – 1 που αποτελεί την εισαγωγή του αντίστοιχου κεφαλαίου. Αντίθετα, στο βιβλίο της Στ' Δημοτικού, το κείμενο δεν είναι επιστημονικά εξειδικευμένο αφού δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ επιστημονικής και καθημερινής γνώσης.
- Η συνολική περιχάραξη είναι χαλαρή, στο κείμενο που περιέχεται στα βιβλία της Στ' Δημοτικού, της Γ' Γυμνασίου και της Γ' Λυκείου. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το κείμενο στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου όπου χρησιμοποιούνται, κυρίως, προστακτικές προτάσεις και κυριαρχούν τα ρήματα σε Β' ενικό πρόσωπο, με αποτέλεσμα να υπάρχει ισχυρή περιχάραξη.
- Όσον αφορά στην τυπικότητα, σημειώνονται διαφοροποιήσεις στο κείμενο που υπάρχει στις διάφορες τάξεις. Συγκεκριμένα, το κείμενο στα δύο βιβλία του Γυμνασίου παρουσιάζει συνολικά χαμηλή τυπικότητα, στο κείμενο του βιβλίου του Λυκείου επικρατεί η υψηλή τυπικότητα, με εξαίρεση της παράγραφο 4 – 6 όπου η τυπικότητα είναι χαμηλή, ενώ το κείμενο στα Φυσικά της Στ' Δημοτικού παρουσιάζει χαμηλή τυπικότητα, εκτός της

παραγράφου «Ο μαγνήτης» όπου η τυπικότητα είναι υψηλή (ο δείκτης λαμβάνει την τιμή 8).

Βέβαια, προκειμένου να προκύψει μια συνολική εικόνα για τον γραπτό κώδικα που χρησιμοποιείται στα σχολικά εγχειρίδια, επιχειρήθηκε ανάλυση, βάσει του προαναφερθέντος μοντέλου, σε εδάφια που αφορούν το μαγνητισμό και περιέχονται σε προγενέστερα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία διδάχθηκαν στα ελληνικά σχολεία τη δεκαετία του ’90. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα βιβλία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5:

Πίνακας 5: Προγενέστερα σχολικά βιβλία ανάλυσης

Τίτλος - τάξη	**Συγγραφείς**	**Έτος έκδοσης**	**Οργανισμός έκδ.**
Φυσικά Δημοτικού (Στ’ τάξη)	Αλεξόπουλος, Β., Θεριανός, Ο., και Κώνστας, Κ.	1994	ΟΕΔΒ
Φυσική Γ’ Γυμνασίου	Ζενάκος, Α., Λεκάκης, Ν., και Σχοινάς, Α.	1994	ΟΕΔΒ
Φυσική Γενικής Παιδείας, Β’ τάξη Ενιαίου Λυκείου	Δαπόντες, Ν., και Κασσέτας, Α.	1998	ΟΕΔΒ

Αναφορικά με τον γραπτό κώδικα που χρησιμοποιείται στα συγκεκριμένα εγχειρίδια επισημαίνονται τα εξής:

- Επιστημονική εξειδίκευση παρουσιάζει το κείμενο στα βιβλία Φυσικής της Γ’ Γυμνασίου και της Β’ Λυκείου, καθώς πραγματοποιείται διάκριση της επιστημονικής από την καθημερινή γνώση, ενώ παράλληλα υπάρχουν πολλοί επιστημονικοί ορισμοί και στοιχεία – παρατηρήσεις της επιστήμης και της τεχνολογίας. Αντίθετα, στο βιβλίο της Στ’ Δημοτικού δίνεται έμφαση στη σύνδεση της Φυσικής με την καθημερινή ζωή και δεν υπάρχουν εξειδικευμένοι επιστημονικοί ορισμοί, με αποτέλεσμα το κείμενο να μην παρουσιάζει επιστημονική εξειδίκευση.
- Αναφορικά με την τυπικότητα, στα βιβλία του Δημοτικού και του Γυμνασίου κυριαρχούν οι επιστημονικοί όροι ενώ σπανίζουν οι εξισώσεις και τα σύμβολα, υπερισχύει η παρατακτική σύνδεση, τα ρήματα σε ενεργητική φωνή και τα ονοματικά σύνολα δύο ουσιαστικών, οπότε η τυπικότητα είναι χαμηλή. Όμως στο βιβλίο της Β’ Λυκείου, χρησιμοποιούνται όροι, σύμβολά και εξισώσεις, υπάρχει ισορροπία υποτακτικής και παρατακτικής σύνδεσης ενώ συναντώνται ονοματικά σύνολα με τρία ουσιαστικά, με αποτέλεσμα να υπάρχει υψηλή τυπικότητα.

- Όσον αφορά στην περιχάραξη, και τα τρία βιβλία χρησιμοποιούν γραπτό κώδικα χαλαρής περιχάραξης, στον οποίο κυριαρχούν οι προτάσεις κρίσεως και τα ρήματα σε Γ' ενικό και πληθυντικό πρόσωπο.

Τέλος, σημειώνεται ότι στο εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου, μία μονάδα ανάλυσης αποτελείται από ελεύθερο ανάγνωσμα, στοιχείο που δεν έχει συναντηθεί σε κάποιο άλλο σχολικό βιβλίο.

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Ένα βασικό δομικό στοιχείο της παιδαγωγικής πρακτικής είναι το σχολικό εγχειρίδιο. Επιτελεί σημαντικές λειτουργίες, όπως η κοινωνικοποίηση, ο ρόλος του είναι κεντρικός στη διδακτική καθοδήγηση και αποτελεί φορέα γνώσεων (Μπονίδης, 2004). Επιπροσθέτως, είναι το κύριο εργαλείο των εκπαιδευτικών για την επιλογή και τη δομή των διδακτικών τους θεμάτων (VanEijck&Roth, 2008). Βέβαια, σχετικά με την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, παρά το γεγονός ότι προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες, παρουσιάζονται δυσκολίες, καθώς δεν υπάρχει ένα διεθνώς αναγνωρισμένο μοντέλο.

Στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο ανάλυσης του πλέγματος των σχολικών εγχειριδίων που ανέπτυξε ο Κουλαϊδής και οι συνεργάτες του (2001) αναφορικά με τον γραπτό κώδικα. Οι βασικές έννοιες στις οποίες στηρίχθηκε η ανάλυση είναι η επιστημονική εξειδίκευση (ταξινόμηση), η τυπικότητα και η περιχάραξη. Βάσει αυτού του μοντέλου, αναλύθηκαν τα εδάφια του αφορούν στον μαγνητισμό και εμπεριέχονται στα σχολικά βιβλία των Φυσικών της Στ' Δημοτικού, της Φυσικής Α' και Γ' Γυμνασίου και της Φυσικής προσανατολισμού της Γ' Λυκείου που διδάχθηκαν το σχολικό έτος 2022 – 2023.

Αναφορικά με τον γραπτό κώδικα βρέθηκε ότι υπάρχει επιστημονική εξειδίκευση στα βιβλία του Γυμνασίου και του Λυκείου, ενώ στο βιβλίο του Δημοτικού, κυρίως λόγω ηλικίας των μαθητών, δίνεται έμφαση στη σύνδεση της Φυσικής με την καθημερινή ζωή και δεν πραγματοποιείται διάκριση επιστημονικής και καθημερινής γνώσης. Η υψηλή τυπικότητα κυριαρχεί μόνο στο εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου διότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη ωριμότητα και ικανότητα στη διαχείριση υψηλής τυπικότητας κειμένου, τόσο γλωσσικού όσο και απεικονιστικού, ενώ η ισχυρή περιχάραξη κυριαρχεί μόνο στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου, το οποίο περιλαμβάνει κυρίως πειράματα και είναι απαραίτητη η καθοδήγηση των μαθητών τόσο για την επιτυχή έκβαση όσο και για λόγους ασφαλείας. Επίσης, στη συγκριτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε σχέση με προγενέστερα βιβλία Φυσικής που διδάχθηκαν στα ελληνικά σχολεία τη δεκαετία του '90, δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς τον γραπτό κώδικα.

Συνεχίζοντας, επισημαίνεται πως στο ίδιο μοντέλο στηρίχθηκαν αρκετές μελέτες σχετικά με την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων. Ενδεικτικά, στην έρευνα των Φλουρή και Καλογιαννάκη (2013), αναλύθηκαν τα βιβλία Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου και της Α' Λυκείου, και προέκυψε πως και τα δύο εγχειρίδια παρουσιάζουν γραπτό κώδικα με επιστημονική εξειδίκευση, μέτρια τυπικότητα και χαλαρή περιχάραξη. Ακόμη, στη διπλωματική εργασία της Παπαδάτου (2011) αναλύθηκε το βιβλίο των Φυσικών της Στ' Δημοτικού (2003) και σημειώνεται πως στο γραπτό κείμενο επικρατεί η ασθενής ταξινόμηση, η μέτρια τυπικότητα και η ισχυρή περιχάραξη.

Όπως προαναφέρθηκε, οι συγκεκριμένες αναλύσεις είναι σε θέση να προσφέρουν χρήσιμες παρατηρήσεις και πληροφορίες, τόσο στους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια όσο και στους συγγραφείς τους για μελλοντικές βελτιώσεις – αναθεωρήσεις. Επιπλέον, μελλοντικά θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ανάλυση της εικονογράφησης με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, καθώς και σύγκριση με την εικονογράφηση των προγενέστερων σχολικών βιβλίων, όπου, αν αναλογιστεί κανείς τις δυνατότητες που προσφέρει σήμερα η τεχνολογία, αναμένονται διαφοροποιήσεις. Ακόμη, ενδιαφέρουσα θα ήταν η μελέτη του συνδυασμού της εικονογράφησης με το γραπτό κώδικα (σύνθεση της σελίδας), η ανάλυση περιεχομένου εδαφίων που αφορούν σε άλλα γνωστικά πεδία της Φυσικής και σύγκριση με τα αντίστοιχα του μαγνητισμού, ώστε να εξεταστεί ο ρόλος της θεματικής ενότητας, καθώς και η ανάλυση συγγραμμάτων που σχετίζονται με το μαγνητισμό και χρησιμοποιούνται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για να διαπιστωθεί ενδεχόμενη επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξόπουλος, Β., Θεριανός, Ο., & Κώνστας, Κ., (1994). *Φυσικά Στ' τάξης: Ερευνώ το φυσικό κόσμο.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Αντωνίου, Ν., Δημητριάδης, Π., Καμπούρης, Κ., Παπαμιχάλης, Κ., & Παπατσίμπα, Λ., (2008). *Φυσική Γ΄ Γυμνασίου.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., & κ.ά., (2010). *Φυσικά Δημοτικού: Ερευνώ κι Ανακαλύπτω*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Δαπόντες, Ν., &Κασσέτας, Α., (1998). *Φυσική Β΄ τάξη Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ζενάκος, Α., Λεκάκης, Ν., & Σχοινάς, Α., (1994). *Φυσική Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ιωάννου, Α., Ντάνος, Γ., Πήττας, Α. & Ράπτης, Σ., (1999). *Φυσική Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*. Τεύχος Β'. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Καλκάνης, Γ., Γκικοπούλου, Ο., Καπότης, Ε., & κ.ά., (2013). *Η Φυσική με πειράματα*. Α' Γυμνασίου. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ., (2008). *Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβλήματική.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ., & Χρηστίδου, Β., (2001). *Τα κείμενα της τεχνο – επιστήμης στο δημόσιο χώρο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ., (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας, Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδάτου, Π., (2011). *Ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της Στ' Δημοτικού (2003).* Διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Φλουρής, Μ., &Καλογιαννάκης, Μ., (2013). *Συγκριτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της Β' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου: μια μελέτη περίπτωσης.* ΘέματαΕπιστημώνκαιΤεχνολογίαςστηνΕκπαίδευση, 6(1-2), 19 – 35.

Ξενόγλωσση

Bourdillon, H., (1990). History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis. Report of the educational research workshop held in Braunschweig, 11 – 14 September 1990. Council of Europe (Part A: Vol. 27) Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Van Eijck, M., & Roth, W. – M., (2008). *Representations of scientists in Canadian high school and college textbooks.* JournalofResearchinScienceTeaching, 45(9), 1059 – 1082.

Η σχέση της τεχνητής νοημοσύνης με την δημιουργική γραφή

Μαυρέλη Ευαγγελία Μαρκέλλα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Στις μέρες μας η τεχνητή νοημοσύνη έχει διεισδύσει στον τομέα της εκπαίδευσης, δημιουργώντας νέες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή έμπνευσης και καταιγισμού ιδεών (brainstorming) των μαθητών που πυροδοτεί την δημιουργικότητα τους και τους δίνει το έναυσμα να πειραματιστούν σε διαφορετικά στυλ αφηγηματικών κατευθύνσεων και γραφής. Επίσης αναδύει δυνατότητες αυτοματοποιημένης παραγωγής συνεκτικού κειμένου με την NLP (NaturalLanguagePossessing: Γλώσσα Φυσικής Επεξεργασίας) και την μηχανική μάθηση. Είναι γεγονός ότι το μοντέλο GPT-3 του OpenAI μιμείται την ανθρώπινη γραφή καθιστώντας δύσκολη την αναγνώριση του δημιουργού, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβληματισμοί και ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο του ανθρώπου στην ψηφιακή εποχή. Απώτερος στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η ανάδειξη των δυνατοτήτων της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση διαμέσου της δημιουργικής γραφής των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την χρήση μιας μεθόδου που εφαρμόστηκε σε παιδιά Τετάρτης Δημοτικού, συνυφασμένη με τον κλάδο της λογοτεχνίας που έχει ως σκοπό την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων και των ιδεών τους . Τα παιδιά καλούνται να γράψουν αφηγηματικά κείμενα και ποιήματα με την προτροπή του Chat GPT (Chat GenerativePre-

TrainedTransformer). Στην συνέχεια ακολουθεί ανάλυση και σύγκριση των ποιημάτων και των αφηγηματικών τους κειμένων με το ποίημα και το κείμενο που δημιουργήθηκε από το Chat GPT. Τέλος, θα παρουσιαστούν δραστηριότητες που ενσωματώθηκαν στην σχολική τάξη σε 7 διδακτικές ώρες που προάγουν την δημιουργικότητα και την φαντασία των παιδιών και οι αντιδράσεις των παιδιών μέσα στην νέα ψηφιακή πραγματικότητα.

Λέξεις- κλειδιά: Chat GPT, ποίηση, αυτό-έκφραση, δημιουργικότητα, αφηγηματικό κείμενο

Abstract

Nowadays artificial intelligence has penetrated the field of education, creating new teaching and learning practices. Artificial intelligence can act as a source of inspiration and brainstorming for students that ignites their creativity and triggers them experiment with different styles of narrative directions and writing. It also emerges capabilities for automated cohesive text generation with NLP (Natural Language Possessing) and machine learning. It is a fact that OpenAI's GPT-3 model mimics human writing, making it difficult to identify the creator, resulting in concerns and questions about the roleof man in the digital age. The ultimate objective of this paper is to highlight the potential of artificial intelligence in education through the creative writing of primary school children, using a method applied to fourth grade children, interwoven with the field of literature that aims at the free expression of their feelings and ideas. Children are asked to write narrative texts and poems at the prompt of Chat GPT (Chat Generative Pre-Trained Transformer). Then follows an analysis and comparison of the poems and their narrative texts with the poem and text created by Chat GPT. Finally, activities will be presented that they were integrated into the classroom in 7 teaching hours that promote children's creativity and imagination and children's reactions to the new digital reality.

Keywords: Chat GPT, poetry, self-expression, creativity, narrative text

Τεχνητή νοημοσύνη (ορισμός):

Αρχικά είναι απαραίτητο να διασαφηνιστεί ο όρος τεχνητή νοημοσύνη που τα τελευταία χρόνια αποτελεί ένα κύριο αντικείμενο μελέτης και έρευνας παγκοσμίως. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει το MachineLearning (την λεγόμενη μηχανική μάθηση), που πρόκειται για δεδομένα και αλγορίθμους για να στηρίξουν την εποπτευόμενη μάθηση, την ημι- εποπτευόμενη μάθηση και την εκμάθηση χωρίς επίβλεψη (OswaldCampesato) καθώς επίσης χρησιμοποιεί τα πρότυπα των δεδομένων για να δημιουργήσει νέα (Domingos, 2012), το DeepLearning (την βαθιά μάθηση).

Ιστορική αναδρομή Chatbot:

Η ιστορία της τεχνητής νοημοσύνης ξεκίνησε από το 1940 όπου ο AlanTuring ο οποίος έθεσε το ερώτημα αν οι μηχανές μπορούν να σκεφτούν. Αργότερα ο ίδιος εφάρμοσε το τεστ Turing με τίτλο «imitationgame» για να προσδιορίσει την ικανότητα της μηχανής να σκεφτεί.Σύμφωνα με δημοσιευμένο άρθρο από την βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου CarnegieMellon το παιχνίδι περιελάμβανε έναν άνθρωπο που αντάλλασε δακτυλογραφημένες αλληπεδράσεις με δύο ερωτηθέντες, έναν υπολογιστή και έναν άνθρωπο που βρίσκονταν σε διαφορετικά δωμάτια. Μετά από κάποιο διάστημα ο ανακριτής καλούνταν να «μαντέψει» ποιος είναι ποιος , γεγονός που θα αποδείκνυε την διαφορά μεταξύ ανθρώπου και μηχανής.

Αργότερα, το 1956 σε συνέδριο του Dartmouth, όπου θεωρείται ότι εδραιώθηκε ο όρος της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) ως πεδίου έρευνας, είχε ως βασικά στόχο να «πώς να κάνουν τις μηχανές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, να σχηματίζουν αφαιρέσεις και έννοιες, να λύνουν είδη προβλημάτων που τώρα προορίζονται για τους ανθρώπους και να βελτιώνονται .»

Αργότερα το 1966 δημιουργήθηκε το πρώτο chatbot, Eliza όπου η ικανότητά επικοινωνίας μαζί της ήταν περιορισμένη, αλλά αποτέλεσε ένα μέσο έμπνευσης για την ανάπτυξη νέων chatbots (Klopfensteinetal., 2017). Στην συνέχεια έχουμε τον Parry (1972) που εμφάνιζε εξίσου χαμηλές δυνατότητες όσον αφορά την κατανόηση της γλώσσας και την ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων. Το 1995 εμφανίζεται η Alice όπου γίνεται χρήση αντιστοίχισης προτύπων με στόχο την μεταφορά συνομιλιών. Έπειτα αναδύεται το chatbotAlexa (2014) όπου ανταποκρίνεται μέσα από φωνητικές εντολές καθιστώντας δυνατή την αναζήτηση στο διαδίκτυο. Τελικά, οδηγούμαστε στο ChatGPT(2021) που δημιουργεί κείμενο που συχνά είναι δύσκολο να διακριθεί αν έχει γραφτεί από ρομπότ ή άνθρωπο, και καταλήγουμε στο σημερινό ChatGPT-4 που δεν εμφανίζει μεγάλες διαφορές με το προηγούμενο μοντέλο του 2021 απλά ανταποκρίνεται σε πιο σύνθετες ερωτήσεις και δίνει απαντήσεις περισσότερο τεκμηριωμένες και συντακτικά δομημένες.

Εφαρμοσμένο πρόγραμμα σε μαθητές 4ης δημοτικού σε μορφή έρευνας:

Σκοπός: Η εξέταση ανταπόκρισης και απόδοσης των μαθητών στην δημιουργικότητα συγγραφής αφηγηματικών κειμένων και ποιημάτων.

Πραγματοποιήθηκε σε τάξη τετάρτης δημοτικού (10 χρονών παιδιά) μια εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης με στόχο να διερευνηθεί ο βαθμός ανάπτυξης δημιουργικότητας των παιδιών σε γραπτά κείμενα με την βοήθεια του GenAI και συγκεκριμένα με το ChatGPT.

Η εφαρμογή αυτή σε μορφή προγράμματος 7 διδακτικών ωρών περιελάμβανε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με εργαλείο την τεχνητή νοημοσύνη. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αυτές οι 7 διδακτικές ώρες δεν πραγματοποιήθηκαν διαδοχικά αλλά σε μια περίοδο 1-2 μηνών.

Αρχικά την πρώτη διδακτική ώρα έγινε αναφορά γενικότερα στο διαδίκτυο, στα οφέλη και στις προκλήσεις ώστε να γίνει μια ομαλή μετάβαση στον όρο της τεχνητής νοημοσύνης. Την δεύτερη διδακτική ώρα τα παιδιά ρώτησαν το ChatGPT «πως μπορώ ως μαθητής δημοτικού να ξεκινήσω ένα ποίημα με θέμα τον καλύτερο μου φίλο;» , η απάντηση που τους δόθηκε ήταν «ο φίλος μου είναι σαν το φως του ήλιου». Στην συνέχεια τα παιδιά ξεκίνησαν να γράφουν ποιήματα για τον καλύτερο τους φίλο χρησιμοποιώντας ως αφετηρία των κειμένων τους , την φράση που τους δόθηκε από το ChatGPT. Κατά την διάρκεια της διαδικασίας παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά δεν ανησυχούσαν για το «πως θα ξεκινήσουν» και εκφράστηκαν δημιουργικά δείχνοντας μεγάλο ενδιαφέρον καθώς η ποίηση ήρθε στο προσκήνιο με έναν πρωτότυπο και παιγνιώδη τρόπο για τα σχολικά παραδοσιακά πρότυπα.

Την Τρίτη διδακτική ώρα τα παιδιά ζήτησαν από το ChatGPT να τους γράψει ένα ποίημα για τον αγαπημένο του φίλο με την αφετηρία που είχε δώσει πρωτύτερα το ρομπότ στα παιδιά. Σε αυτό το σημείο ακολούθησε μια σύγκριση μεταξύ των ποιημάτων που δημιούργησαν τα παιδιά σε σχέση με αυτά που δημιουργήθηκαν με την βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης.

Την τέταρτη διδακτική ώρα ακολούθησε η επόμενη δραστηριότητα όπου τα παιδιά ζήτησαν λέξεις από το ChatGPT που θα τις χρησιμοποιούσαν για να γράψουν ένα κείμενο σχετικά με τον αγαπημένο τους ήρωα. Σε αυτή την δραστηριότητα παρατηρήθηκε μια δυσκολία στην έναρξη του κειμένου περιγραφής καθώς επίσης συναντήθηκαν δυσκολίες στην συντακτική και γραμματική δομή των κειμένων των παιδιών, γιατί στην προσπάθεια τους να συντάξουν κείμενα χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερες δοσμένες από το ρομπότ λέξεις, η συνοχή και η συνεκτικότητα μερικώς απουσίαζε.

Την Πέμπτη διδακτική ώρα ακολούθησαν συγκρίσεις των κειμένων των παιδιών και των κειμένων που δημιουργήθηκαν με τις ίδιες λέξεις με την βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης, καθώς και ανάλυση των κειμένων με στόχο τον βαθύτερο στοχασμό και τα νοηματικά κενά που διαφαίνονταν.

Την έκτη διδακτική ώρα αξιοποιήθηκε η Τρίτη δραστηριότητα, «αναστροφή ρόλων» στην οποία τα παιδιά κλήθηκαν να αντιστρέψουν τον ρόλο τους με το ChatGPT και να σκεφτούν εκείνα με ποια φράση θα ξεκινήσουν ένα ποίημα για τον αγαπημένο τους φίλο αν ήταν ρομπότ. Προσπαθώντας λοιπόν τα παιδιά να μιμηθούν το ρομπότ που μιμείται τον ανθρώπινο τρόπο σκέψης, τα αποτελέσματα σε αυτή την δραστηριότητα ήταν θεαματικά. Τα παιδιά έδωσαν απαντήσεις του στυλ «ο φίλος μου είναι **σαν** πυγολαμπίδα», «ο φίλος μου που **σαν** το φως προβάλλει» και σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα παιδιά ήταν αρκετά παρατηρητικά και θυμόταν την απάντηση που τους είχε δώσει το ChatGPT και προσπάθησαν να το προσαρμόσουν στις δικές τους απαντήσεις προκειμένου να ταυτιστούν, ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιήσουν παρομοιώσεις «σαν» ώστε να μοιάζουν με την αρχική έναρξη των ποιημάτων και της δοθείσας απάντησης «ο φίλος μου είναι **σαν** το φως του ήλιου» .

Την έβδομη και τελευταία διδακτική ώρα που εφαρμοσμένου προγράμματος, οι μαθητές αξιολόγησαν και διατύπωσαν τις απόψεις τους σχετικά με την τεχνητή νοημοσύνη αλλά και τις προκλήσεις και τους κινδύνους που επιφέρει, αναφέροντας τρόπους σωστής της χρήσης , η συζήτηση που διεξήχθη έγινε με την μορφή ρητορικών αγώνων με στόχο την εξάσκηση των παιδιών στην πειθώ.

Αποτελέσματα έρευνας:

Τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα γιατί πρώτη φορά χρησιμοποίησαν την νέα αυτή την τεχνολογία η οποία χρησιμοποιήθηκε στο σχολικό πλαίσιο και ενίσχυσε την δημιουργικότητα τους και την κριτική τους σκέψη. Επίσης σημειώθηκαν ορισμένες διαφορές μεταξύ των κειμένων των παιδιών και του εργαλείου GenAI , οι οποίες ήταν οι ακόλουθες:

Το ChatGPT δημιούργησε κείμενα με καλά οργανωμένη δομή τόσο συντακτικά όσο και γραμματικά , χρησιμοποιώντας πλούσιο λεξιλόγιο και «επιστημονική γλώσσα» σε αντίθεση με τους μαθητές οι οποίοι χρησιμοποιούν «επιστημικές» κατασκευές (S. Herbold, A. Hautli-Janisz, U. Heuer, Z. Kikteva και A. Trautsch) .

Σύμφωνα με έρευνες τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης είναι σε αρχικό στάδιο που περιλαμβάνουν εργαλεία που συμβάλλουν στην δημιουργικότητα, (π.χ. Frichetal. 2018, Remy et al. 2020, Schneiderman 2007). Το κάθε εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης εφαρμόζεται με διαφορετικό τρόπο για να προάγουν διάφορα είδη δημιουργικότητας (Zorana Ivcevic, Mike Grandinetti). Βέβαια υπάρχουν εργαλεία που χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς όπως το Poetry Machine

που αποτέλεσε εργαλείο με στόχο την διδασκαλία ποιητικής γραφής και απευθύνεται σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου (Kangasharju et al. 2022). Άλλα εργαλεία έχουν σχεδιαστεί για να προάγουν την δημιουργικότητα σε επαγγελματικό επίπεδο (π.χ. Alpha Fold, Callaway, 2022 , Varadi & Velankar, 2022), ενώ άλλα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης εμφανίζουν γενικό χαρακτήρα όπως το ChatGPT μπορούν επίσης να προσαρμοστούν σε κάποιο τομέα δημιουργικότητας.

Οι Cherry και Latulipe (2014) δημιούργησαν το Creativity Support Index που αναφέρονται στον βαθμό αξιολόγησης εργαλείων που προάγουν την δημιουργικότητα με άξονες στον τρόπο που διευκολύνεται η συνεργασία και η εξερεύνηση , καθώς επίσης και στο πόσο ευχάριστο είναι το εργαλείο ώστε να αναπτύξουν τα επίπεδα έκφρασης με στόχο να επιτευχθούν ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Επιπροσθέτως είναι ιδιαίτερα σημαντικό να σημειωθεί ότι πρέπει να εξεταστούν τα μαθησιακά αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών μας στόχων ώστε να είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε την υποστήριξη των εργαλείων δημιουργικότητας που προσφέρει η τεχνητή νοημοσύνη (Zorana Ivcevic, Mike Grandinetti).

Προκειμένου τα εργαλεία υποστήριξης της δημιουργικότητας να επηρεάσουν τη δημιουργικότητα στη μάθηση, πρέπει να αξιολογήσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα και την υποκειμενική αξιολόγηση της σημασίας.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο MIT και αναρτήθηκε τον Ιούλιο το 2024 από τον Rhiannon Williams στο Sciences Advances, οι ερευνητές εξέτασαν την μέθοδο που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι το μοντέλο GPT-4 (εργαλείο της τεχνητής νοημοσύνης) για να δημιουργήσουν ιστορίες μικρές σε έκταση. Τα αποτελέσματα που διεξήχθηκαν από την έρευνα ήταν ότι η τεχνητή νοημοσύνη βελτιστοποίησε την απόδοση συγγραφέων με λιγότερη δημιουργικότητα και τα κείμενα τους παρουσίαζαν μικρές διαφορές από τα κείμενα δημιουργικών συγγραφέων**.** Βέβαια σημειώθηκε ότι τελικά η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να επηρεάσει την ανθρώπινη δημιουργικότητα γιατί μπορεί να ωθήσει ένα άτομο στο να είναι δημιουργικό αλλά αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνει την συνολική δημιουργικότητα. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε εξέτασε την πρωτοτυπία της ιστορίας και την πιθανότητα έκδοσης της ιστορίας σε βιβλίο ή γενικότερα σε εκδοτέο έργο. Με την χρήση της πλατφόρμας Prolific εξετάστηκαν οι εργασίες 293 συγγραφέων ώστε να γίνει μέτρηση της δημιουργικότητας τους. Σύμφωνα με οδηγίες κλήθηκαν να δώσουν 10 λέξεις διαφορετικές μεταξύ τους.

Έπειτα χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και τους ζητήθηκε να γράψουν μια ιστορία για νεαρούς ενήλικες με έκταση οκτώ προτάσεων με θέματα που αφορούσαν περιπέτεια σε μια ζούγκλα, σε διαφορετικό πλανήτη ή σε μια θάλασσα. Καθεμία από τις ομάδες άντλησε με διαφορετικό τρόπο ιδέες γραφής, δηλαδή η πρώτη ομάδα βασίστηκε σε δικές της ιδέες, η δεύτερη άντλησε μια ιδέα από το GPT-4 και η τρίτη είχε την επιλογή να διαλέξει μέχρι πέντε ιδέες ιστορίας από την τεχνητή νοημοσύνη.

Σημειώθηκε ότι το 88,4% χρησιμοποίησε την δυνατότητα χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα κείμενα των συγγραφέων που είχαν πρόσβαση στο μοντέλο AI ήταν περισσότερο δημιουργικοί ενώ οι συγγραφείς που ήδη ήταν δημιουργικοί δεν επωφελήθηκαν το ίδιο. Σύμφωνα με τον Anil Doshi καθηγητή στο UCL στο Ηνωμένο Βασίλειο, το αποτέλεσμα αυτό είναι ισοπεδωτικό καθώς οι συγγραφείς με λιγότερη δημιουργικότητα έχουν μεγαλύτερο όφελος από το μοντέλο, αλλά τα αποτελέσματα δεν είναι ορατά στον ίδιο βαθμό με τους συγγραφείς που ήταν ήδη εκ φύσεως δημιουργικοί.

Βέβαια το μοντέλο AI εμφανίζει ορισμένα μειονεκτήματα στην δημιουργία ιστοριών καθώς υπάρχει μεγάλη ομοιότητα μεταξύ των κειμένων που δημιουργούνται από το μοντέλο τόσο σημασιολογικά όσο και δομικά ως περιεχόμενο σύμφωνα με τον Chakrabarty. Επίσης είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η τεχνητή νοημοσύνη αντλεί δεδομένα που ήδη υπάρχουν μέσα από ποικίλες πηγές με αποτέλεσμα να υπάρχει το ενδεχόμενο να διαιωνίζονται στερεότυπα και προκαταλήψεις που για την εποχή μας θα έλεγε κανείς ότι έχουν ξεπεραστεί.

Συμπερασματικά, το GenerativeAI μέσα από την «νοημοσύνη» των μηχανών μπορεί να ενισχύσει και να διαταράξει ταυτόχρονα την δημιουργικότητα των ανθρώπων (DeCremeretal., 2023, Moruzzi, 2021). Οι συγγραφείς βασίζονται συνήθως στην εμπειρία τους για να δημιουργήσουν ευφάνταστες ιστορίες, με την βοήθεια του AI μπορούν να δημιουργήσουν εναλλακτικά κείμενα με τις νέες γλωσσικές δυνατότητες και ιδέες που προσφέρει καθώς συνδυάζει το γραφικό αλλά και το οπτικό περιεχόμενο (Nahetal., 2023, Roose, 2022).

Πιθανές προκλήσεις και προβληματισμοί που σχετίζονται με την τεχνητή νοημοσύνη

Οι προκλήσεις και οι προβληματισμοί που επιφέρει η καινοτομία της τεχνητής νοημοσύνης στις ζωές μας είναι προφανείς. Αρχικά υπάρχουν ανησυχίες στην ένταξη της στα σχέδια διδακτικής διδασκαλίας εξαιτίας των ζητημάτων ηθικής που προκύπτουν από τον κίνδυνο διαιώνισης προκαταλήψεων.

Ζητήματα που αφορούν την ιδιωτικότητα και το απόρρητο προσωπικών δεδομένων τίθενται στο επίκεντρο των επιφυλάξεων χρήσης της στα σχολικά περιβάλλοντα. Είναι γνωστό ότι μέσω ορισμένων τύπων της τεχνητής νοημοσύνης είναι δυνατόν να αναλυθούν και αποθηκευτούν ορισμένοι είσοδοι με αποτέλεσμα να εισαχθούν ευαίσθητες πληροφορίες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, για αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαβάζουν πολύ προσεκτικά την πολιτική δεδομένων και απορρήτου ώστε να μπορέσουν να το αποφευχθούν αν είναι δυνατόν. Τέλος, εκφράζονται ανησυχίες ως προς το γεγονός ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για την καλλιέργεια της δεξιότητας της δημιουργικής σκέψης.

Εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στον τομέα της εκπαίδευσης σύμφωνα με το διεθνές πανεπιστήμιο του Βερολίνου είναι το Grammarly που συνδράμει στην βελτιστοποίηση δεξιοτήτων γραφής , διορθώνοντας συντακτικά, ορθογραφικά και γραμματικά λάθη. Το notion που αποτελεί ένα εργαλείο χώρου εργασίας και οργάνωσης των μαθητών καθώς επιτρέπει τον συνδυασμό σημειώσεων και διαχείρισης εργασιών. Το gradescope που επιτρέπει την βαθμολόγηση τόσο εκπαιδευτικών όσο και μαθητών σε εργασίες παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση. Το γνωστό ChatGPT όπου οι μαθητές λαμβάνουν άμεσες απαντήσεις στις ερωτήσεις που θέτουν συνομιλώντας με το chatbot.

Άλλες εφαρμογές είναι το AIVA (AI Virtualartist) και το SUNO που αποτελούν εργαλεία σύνθεσης μουσικής με την βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης. Το Pictory που δίνει την δυνατότητα δημιουργίας βίντεο συνδυάζοντας φωνή και μουσική. Υπάρχουν και αρκετές ακόμη εφαρμογές που χρησιμοποιούνται ήδη σε αρκετές χώρες

του εξωτερικού όπως το Magic school AI που βοηθάει τους δασκάλους να αναπτύξουν σχέδια διδασκαλίας και υλικό.

Συμπεράσματα

Τα εργαλεία AI και GenAI μπορούν να αναπτύξουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την δημιουργικότητα των παιδιών βέβαια χρήζει ιδιαίτερης σημασίας ο τρόπος χρήσης αυτού του καινοτόμου μοντέλου σύμφωνα με το πανεπιστήμιο Macquarie. Η τεχνητή νοημοσύνη έχει την δύναμη να προάγει την δημιουργική σκέψη και να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί εκτός των άλλων παρέχει εξατομικευμένη μάθηση, άμεση ανατροφοδότηση και ενθαρρύνει τις ερευνητικές δεξιότητες των μαθητών.

Τέλος, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν και να αποκτήσουν την ανάλογη τεχνογνωσία πριν την ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική τους διαδικασία καθώς και να μην παραγκωνίσουν την σχέση δασκάλου - μαθητή, και το ταξίδι της γνώσης να πραγματοποιείται σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Βιβλιογραφία

Aiyappa, R., An, J., Kwak, H., & Ahn, Y.-Y. (2023). Can we trust the evaluation on ChatGPT?

Boden, M. A. (1998). Creativity and artificial intelligence. *Artificial Intelligence, 103*(1–2), 347–356. https://doi.org/10.1016/S0004-3702(98)00055-1

Callaway, E. (2022). What's next for AlphaFold and the AI protein-folding revolution. *Nature, 604*(7905), 234–238. https://doi.org/10.1038/d41586-022-00997-5

Campesato, O. (2020). *Artificial intelligence, machine learning, and deep learning*. Mercury Learning and Information.

Carnegie Mellon University Libraries. (2020). *The imitation game: A rare Alan Turing article at CMU Libraries*.

Cherry, E., & Latulipe, C. (2014). Quantifying the creativity support of digital tools through the creativity support index. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction, 21*(4), Article 21. https://doi.org/10.1145/2617588

Chung, H. W., et al. (2022). Scaling instruction-finetuned language models.

Chung, H. W., et al. (2024). Scaling instruction-finetuned language models. *Journal of Machine Learning Research, 25*, 1–53.

Cohen, K. (2024). *Best AI tools for students*. https://www.iu.org/blog/ai-and-education/best-ai-tools-for-students/creativity

Copeland, J. (2003). *The Turing test*. The Turing Archive for the History of Computing.

Cosmo, D., Piper, L., & Di Vittorio, A. (2021). The role of attitude toward chatbots and privacy concern on behavioral intent to use chatbots. *Italian Journal of Marketing, 2021*(1), 83–102.

Creely, E. (2023). The possibilities, limitations, and dangers of generative AI in language learning and literacy practices.

Cremer, D., Morini Bianzino, N., & Falk, B. (2023, April 13). How generative AI could disrupt creative work. *Harvard Business Review*. https://hbr.org/2023/04/how-generative-ai-could-disrupt-creative-work

Cusirramos, B., Renato, J., Higueras Matos, M. M., Lazarte Vera, E. A., & Del Carpio León, A. P. (2023). New technologies and the role of ChatGPT in teaching history. *Migration Letters, 20*.

Domingos, P. (2012). A few useful things to know about machine learning. *Communications of the ACM, 55*(10), 78–87.

Frich, J., Biskjaer, M. M., & Dalsgaard, P. (2018). Twenty years of creativity research in human-computer interaction. In *Proceedings of the 2018 Designing Interactive Systems Conference* (pp. 1235–1257).

Herbold, S., Hautli-Janisz, A., Heuer, U., Kikteva, Z., & Trautsch, A. (2023). A large-scale comparison of human-written versus ChatGPT-generated essays. *Scientific Reports, 13*, 18617. https://doi.org/10.1038/s41598-023-45644-9

Ivcevic, Z., & Grandinetti, M. (2024). Artificial intelligence as a tool for creativity. *Thinking Skills and Creativity, 34*, 100079. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.100079

Kangasharju, A., Ilomäki, L., Lakkala, M., & Toom, A. (2022). Lower secondary students' poetry writing with the AI-based poetry machine. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 100048. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100048

Kekatos, M. (2023). *What is the Turing test that determines if computers can think?* https://abcnews.go.com/US/turing-test-determines-computers/story?id=101486628

Klopfenstein, L. C., Delpriori, S., Malatini, S., & Bogliolo, A. (2017). The rise of bots: A survey of conversational interfaces. In *Proceedings of the designing interactive systems conference*.

Kok, J. N., Boers, E. J. W., Kosters, W. A., van der Putten, P., & Poel, M. (n.d.). Artificial intelligence: Definition, trends, techniques and cases. *Encyclopedia of Life Support*.

Kok, J. N., Boers, E. J. W., Kosters, W. A., van der Putten, P., & Poel, M. (n.d.). *Artificial intelligence: Definition, trends, techniques and cases*. *Encyclopedia of Life Support Systems*.

Lawrence Livermore National Laboratory. (n.d.). *The birth of artificial intelligence research*.

Moruzzi, C. (2021). Measuring creativity: An account of natural and artificial creativity. *European Journal for Philosophy of Science, 11*(1), Article 3. https://doi.org/10.1007/s13194-020-00313-w

Nah, F. F.-H., Zheng, R., Cai, J., Siau, K., & Chen, L. (2023). Generative AI and ChatGPT: Applications, challenges, and AI-human collaboration. *Journal of Information Technology Case and Application Research, 25*(3), 277–304.

Remy, C., MacDonald Vermeulen, L., Frich, J., Biskjaer, M. M., & Dalsgaard, P. (2020). Evaluating creativity support tools in HCI research. In *Proceedings of the 2020 designing interactive systems conference* (pp. 457–476).

Roose, K. (2022, October 21). A.I.-generated art is already transforming creative work. *The New York Times*.

Shneiderman, B. (2007). Creativity support tools: Accelerating discovery and innovation. *Communications of the ACM, 50*(12), 20–32.

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind, 59*, 433–460.

Varadi, M., & Velankar, S. (2022). The impact of AlphaFold protein structure database on the fields of life sciences. *Proteomics, 23*(17), e2200128.https://doi.org/10.1002/pmic.202200128

Wallace, M., & Dunlop, G. (2016). *ELIZA: A very basic Rogerian psychotherapist chatbot*. https://web.njit.edu/~ronkowit/eliza.html

Williams, R. (2024). AI can make you more creative—but it has limits. *MIT Technology Review*.

Zemčík, T. (2019). A brief history of chatbots. In *Proceedings of the international conference on artificial intelligence, control and automation engineering*.

Η διδασκαλία εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στο Λύκειο. Η εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στη Λογοτεχνία

Αζέλη Ερασμία

Φιλόλογος, Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων, M.sc

Μπότσαρη Λαμπρινή

Φιλόλογος, Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων, M.sc

Περίληψη

Μια από τις σημαντικότερες καινοτομίες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το Γυμνάσιο και το Λύκειο στο μάθημα της Λογοτεχνίας είναι η δυναμική εισαγωγή των δημιουργικών δραστηριοτήτων (δημιουργική γραφή, διακαλλιτεχνικές δραστηριότητες) και

η διδασκαλία ενός εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου. Κατά την πιλοτική εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο Πρότυπο ΓΕΛ Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων (2021-2023) οι μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου διδάχτηκαν το λογοτεχνικό έργο «Η Ιστορία ενός αιχμαλώτου» του Στρατή Δούκα και εφαρμόστηκε σχετικό διδακτικό σενάριο που εκπονήθηκε κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης στα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Στο κείμενο που ακολουθεί περιγράφονται η μέθοδος διδασκαλίας, τα ψηφιακά και άλλα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας καθώς και οι δημιουργικές εργασίες που ζητήθηκαν από τους μαθητές. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα κριτήρια με τα οποία έγινε η επιλογή του συγκεκριμένου λογοτεχνικού έργου. Παράλληλα, παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα μικρής έρευνας ανάμεσα στους μαθητές που βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο με το οποίο καταγράφηκαν οι εντυπώσεις και απόψεις των μαθητών σχετικά με την προτεινόμενη μορφή διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας (αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο).

Λέξεις κλειδιά: Νέα Προγράμματα Σπουδών, εκτενές αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο, δημιουργικές δραστηριότητες

Abstract

One of the most important innovations of the New Curriculum for Middle and High School in the Literature course is the introduction of creative activities (creative writing, inter-artistic activities) and the teaching of an extensive independent literary work.During the pilot implementation of the New Curriculum in the GEL Zosimaia School of Ioannina (2021-2023) the students of the 1st class of the Lyceum were taught the literary work "The Story of a Captive" by Stratis Doukas and a relevant teaching scenario developed duringof training in the New Curriculum.The following text describes the teaching method, the digital and other media used during the teaching as well as the creative tasks asked of the students.In addition, the criteria by which the specific literary work was selected are presented.At the same time, the results of a small survey among the students based on a questionnaire which recorded the impressions and opinions of the students regarding the proposed form of teaching the literature course (autonomous literary text) are also presented.

Keywords: New Curriculum, extensive literary text, creative activities

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ 5769/Β/10.12.2021), εισάγεται για πρώτη φορά στο Λύκειο η συστηματική διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου, δημιουργώντας μια ρήξη, ένας είδος ασυνέχειας στις έως τώρα πρακτικές και παραδοχές για την προσέγγιση της Λογοτεχνία. Πρόκειται για μια καινοτομία που ξεπερνά τη μακρόχρονη παράδοση της διδασκαλίας αποσπασμάτων και κειμένων μικρής έκτασης.

Συγκεκριμένα, για το Λύκειο δίνεται έμφαση, αρχικά, στη διδασκαλία των κειμένων όχι ως μεμονωμένων οντοτήτων, αλλά σε σχέση με άλλα κείμενα, δημιουργώντας Ενότητες κειμένων. Κάθε Ενότητα περιλαμβάνει κείμενα που ανταποκρίνονται στην αντιληπτική ικανότητα των μαθητών/-τριών, παρουσιάζουν

ενδιαφέρον για την ηλικιακή ομάδα και την ταυτότητα της τάξης και παρέχουν ερεθίσματα για την εμπλοκή τους σε προσωπικό και συλλογικό διάλογο με τον κόσμο των κειμένων. Επίσης, κάθε Ενότητα περιλαμβάνει τον ίδιο περίπου αριθμό κειμένων, τα οποία εκπροσωπούν την ποίηση, την πεζογραφία, το θέατρο, το στοχαστικό (λογοτεχνικό) δοκίμιο. Επιλέγονται και στίχοι τραγουδιών, κόμικς, γκράφικνόβελς. Τα κείμενα κάθε Ενότητας παρατίθενται με χρονολογική ακολουθία (από τα παλιότερα στα νεότερα) αναδεικνύοντας έτσι τις συνέχειες αλλά και τις διαφοροποιήσεις ως προς τη γλώσσα, τη μορφή, τους λογοτεχνικούς τρόπους, τα λογοτεχνικά είδη, τα λογοτεχνικά ρεύματα αλλά και το ίδιο το θέμα σε διαφορετικές εποχές τροφοδοτώντας έτσι την κριτική διάθεση των μαθητών/τριών (ΦΕΚ 5769/Β/10.12.2021).

Επιπλέον, στις Α΄ και Β΄ τάξεις του Λυκείου διδάσκεται σε ορισμένο χρονικό διάστημα εκτενές αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο, κατά προτίμηση μυθιστόρημα και θεατρικό έργο αντίστοιχα.

2. Η αναγκαιότητα της ένταξης της διδασκαλίας των εκτενών και αυτοτελών λογοτεχνικών έργων σε Γυμνάσιο και Λύκειο

Η αναγκαιότητα της ένταξης αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στις γυμνασιακές και λυκειακές τάξεις υποστηρίζεται από τις διεθνείς πρακτικές, τις θεωρητικές παραδοχές, τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά δεδομένα.

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας στηρίχτηκε στην επαφή των μαθητών/τριών με αποσπάσματα εκτεταμένων λογοτεχνικών κειμένων ή σε ευσύνοπτα διηγήματα, διάφορες παιδαγωγικές και διδακτικές θέσεις, ζητήματα δυσκολιών που είχαν να κάνουν με την τεχνολογική πρόοδο και ζητήματα υποδομών, αποτέλεσαν τα πιο σοβαρά εμπόδια στην επίσημη θεσμοθέτηση της διδασκαλίας αυτοτελών έργων (Κωτόπουλος, 2023).

Ωστόσο, η σχολική κουλτούρα διδασκαλίας αυτοτελών λογοτεχνικών έργων έχει καλλιεργηθεί σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες εστιάζουν στο μάθημα της Λογοτεχνίας, δίνοντας έμφαση στη μελέτη της μέσα από κείμενα διαφορετικών χρονικών περιόδων και διαφορετικών λογοτεχνικών ειδών. Μάλιστα σε ορισμένες χώρες η διδασκαλία της γλώσσας βασίζεται σε προεπιλεγμένα, από εθνικά συμβούλια, λογοτεχνικά βιβλία: Ηνωμένο Βασίλειο, Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λιχτενστάιν, Λουξεμβούργο, Πορτογαλία και οι εξετάσεις βασίζονται σε αυτά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Η διδασκαλία του αυτοτελούς εκτενούς λογοτεχνικού έργου στοχεύει, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, στο να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες μια ολοκληρωμένη επαφή με τη λογοτεχνία, με τα κύρια χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού έργου, με την πλοκή, τον χωροχρόνο, τους χαρακτήρες και τις ιδέες και να επικοινωνήσουν με το κείμενο με επαρκείς και ουσιαστικούς όρους, ώστε να καταστούν σταδιακά αναγνώστες/-στριες «διά βίου» με αναγνωστική αυτοδυναμία και απόλαυση, διευρύνοντας τους πνευματικούς τους ορίζοντες (ΦΕΚ 5769/Β/10.12.2021).

Τα οφέλη που προκύπτουν από τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου είναι πολλαπλά. Καλλιεργείται, αρχικά, η φιλαναγνωσία, αφού οι μαθητές/-τριες διευκολύνονται να επικοινωνήσουν με το κείμενο σε συνθήκες που ευνοούν την

αναγνωστική αυτοδυναμία και απόλαυση και να νιώσουν ότι έχουν δικαίωμα στην προσωπική τους ανάγνωση. Έτσι, κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως αναγνώστες αλλά και ως κοινωνικά και πολιτισμικά υποκείμενα και τίθενται οι βάσεις για τη δημιουργία μιας θετικής σχέσης με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων (Σπανός, 2010, βλ. Αλεξιάδου, 2023), με απώτερο στόχο την αναγνωστική χειραφέτηση. Οι έφηβοι αναγνώστες του Λυκείου, δεν είναι, ασφαλώς, επαρκείς αναγνώστες αλλά αναγνώστες εν τω γίγνεσθαι, με ποικίλα αναγνωστικά κίνητρα, συγκεκριμένες προτιμήσεις, συνήθειες, αναγνωστικές εμπειρίες, που μέσα από διαμεσολαβημένες αναγνωστικές διαδικασίες θα οδηγηθούν σταδιακά στην αυτόνομη, κριτική ανάγνωση (Κωτόπουλος, 2011. Αποστολίδου, 1997) θα μετατραπούν σε ενδιαφερόμενους/ες και επαρκείς αναγνώστες, ικανούς να απολαμβάνουν τα λογοτεχνικά έργα. Οι έφηβοι μαθητές, που βρίσκονται στο στάδιο ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης, με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου, αποκτούν εμπειρίες ποιοτικού χαρακτήρα, οι οποίες λειτουργούν ως αντιστάθμισμα στην ωφελιμιστική εποχή στην οποία ζουν (Σπανός, 2010 βλ. Αλεξιάδου, 2023).

Επιπλέον, η επαφή με ολόκληρα λογοτεχνικά έργα διευκολύνει τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν ευρύτερη εικόνα για τις εκφάνσεις του νεοελληνικού, ευρωπαϊκού και παγκόσμιου πολιτισμού σε σχέση με αυτή που δίνουν τα έργα που διδάσκονται από αποσπάσματα, γεγονός που διευρύνει τους πνευματικούς τους ορίζοντες. Η τάξη διαμορφώνεται σταδιακά σε κοινότητα αναγνωστών, στην οποία οι μαθητές/-τριες και ο/η εκπαιδευτικός μαθαίνουν τη σημασία του να μοιράζονται τα λογοτεχνικά ενδιαφέροντά τους με άλλους και να κατανοούν την κοινωνική πλευρά της ανάγνωσης.

Ωστόσο, η διδασκαλία των αυτοτελών λογοτεχνικών έργων ως ένα νέο εγχείρημα δημιουργεί και αρκετούς προβληματισμούς τόσο ως προς την αποτελεσματικότητα του αλλά και ως προς την πρακτική εφαρμογή του.

Η δηλούμενη στόχευση και προσδοκία διαμόρφωσης «δια βίου αναγνωστών», που εν μέρει αποτελεί και ιδιωτική πράξη την οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίξουν και με συλλογικές μορφές ανάγνωσης στο σχολείο, δεν αρκεί αν δε συνοδεύεται και από τα επίθετα «ποιοτικός» και «κριτικός» αναγνώστης που δεν καταναλώνει απλώς λογοτεχνία αλλά αξιολογεί, απολαμβάνει και μοιράζεται τη λογοτεχνική δημιουργία ως πολιτιστικό αγαθό (Πάνος, 2023). Συνεπώς, σημαντική κρίνεται η επιλογή του κατάλληλου λογοτεχνικού έργου και η οργάνωση της διδασκαλίας με τρόπο ώστε να ενισχύεται ο προβληματισμός, η πολυεπίπεδη κατανόηση του κειμένου και η αισθητική αποτίμησή του καθώς και η ουσιαστικότερη «μέθεξη» του/της μαθητή/τριας -αναγνώστη στο βίωμα, τις εμπειρίες, τη δυναμική των χαρακτήρων και των ρόλων, στην ιστορικότητα και την αναπαράσταση ως ερέθισμα για μια πιο ουσιαστική αυτογνωσία και ανθρωπογνωσία (Πάνος, 2003).

3. Κριτήρια επιλογής του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου

Ιδιαίτερης σημασίας κρίνεται η επιλογή του κατάλληλου λογοτεχνικού έργου. Σε καμιά περίπτωση η όποια λογοτεχνική επιλογή δεν μπορεί να αποτελεί απόδειξη της αυθεντίας των εκπαιδευτικών και επιβεβαίωση των αναγνωστικών εμπειριών των διδασκόντων. Ούτε μπορούν να αποτελούν αφορμή των όποιων επιλογών κοινοτυπίες για την εφηβεία ή παρωχημένες εικόνες εφηβείας άλλων εποχών. Επιπλέον, δεν θα πρέπει οι μαθητές/τριες να προσλαμβάνουν τη λογοτεχνική ανάγνωση ως

εξαναγκασμένη απασχόληση με παρωχημένα θέματα, μακριά από τα δικά τους βιώματα και ενδιαφέροντα που, τελικά, θα τους δημιουργήσει καχυποψία, απαξίωση και εχθρική στάση απέναντι στη λογοτεχνία (Κωτόπουλος, 2023, σ. 11).

Καλείται, λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός να ορίσει κάποια κριτήρια για την επιλογή του προς διδασκαλία λογοτεχνικού έργου λαμβάνοντας αρχικά υπόψη τον έφηβο αναγνώστη. Οι έφηβοι αναγνώστες/στριες έχουν τις δικές τους αναγνωστικές προτιμήσεις, που σύμφωνα με τον Todorov (2013, βλ. Αλεξιάδου, 2023) είναι αναγκαίο να παροτρύνονται να διαβάζουν κείμενα της επιλογής τους, ακόμα και αν αυτά δε θεωρούνται αριστουργήματα της λογοτεχνικής παραγωγής, προκειμένου να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και να έρθουν στη συνέχεια σε επαφή με έργα της κλασικής λογοτεχνίας, ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθούν την αξία τους.

Το έργο που θα διδαχθεί θα πρέπει, μεταξύ άλλων α. να διαθέτει πλούτο και ποικιλία σε χαρακτήρες, πλοκή, σκηνές, διαλόγους, συγκρούσεις, β. να προσφέρεται για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, διακαλλιτεχνικής προσέγγισης, δραματοποίησης και άλλων θεατρικών, βιωματικών δραστηριοτήτων, γ. να πραγματεύεται θέματα και «μεγάλα ερωτήματα» που έχουν νόημα για τους/τις μαθητές/τριες του σήμερα και οδηγούν σε συζήτηση και εμβάθυνση της σκέψης, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών. Σημαντικό είναι, επίσης, στην επιλογή να λαμβάνεται υπόψη η τάξη στην οποία θα διδαχθεί το κείμενο και συγκεκριμένα η δυναμική της, οι ιδιαίτερες συνθήκες επικοινωνίας και οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της, καθώς και η πληθώρα διαφοροποιήσεων μεταξύ των μαθητών/τριών που προκαλούν και διακυμάνσεις στις αναγνωστικές τους στάσεις (Κωτόπουλος, 2023). Καθόσον οι μαθητές/τριες μιας τάξης είναι διαφορετικά άτομα, με διαφορετικά γούστα, ίσως και διαφορετική κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, η επιλογή των βιβλίων πρέπει να διατηρεί τις ισορροπίες ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν μερίδιο στην ανάγνωση. Η μορφή και η γλωσσική ποικιλία μπορεί άλλοτε να είναι οικεία και εύληπτη, άλλοτε να κεντρίζει και άλλοτε να ανατρέπει τα στερεότυπα και τα κεκτημένα, όπως και η θεματική των βιβλίων, έτσι ώστε να ανακατανέμει τις ισορροπίες της αναγνωστικής επάρκειας ανάμεσα στα μέλη της τάξης (Αποστολίδου , 1997).

Υπάρχει και μια ακόμα πληθώρα ερωτημάτων και παραμέτρων που καλείται να λάβει υπόψη ο/η εκπαιδευτικός κατά την επιλογή του αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου και που θα πρέπει να συνυπολογίσει ώστε να αισθανθεί ασφαλής και επαρκής στη διδασκαλία όπως το αν το λογοτεχνικό έργο θα είναι εύκολο ή δύσκολο, πολυσέλιδο ή λιγότερο εκτεταμένο, Έλληνα ή ξένου συγγραφέα, ποια θέματα ενδιαφέρουν κυρίως τους μαθητές/τριες ώστε να εμπλακούν περισσότερο, αν είναι εντός ή εκτός του λογοτεχνικού κανόνα, η αναγνωσιμότητα, δηλαδή η εμφάνιση του βιβλίου και ο τρόπος που προσφέρεται στον/στη μαθητή/μαθήτρια ιδιαίτερα σήμερα με την τεράστια ανάπτυξη στις τυπογραφικές τεχνικές (Αποστολίδου, 1997), αν είναι «σχολικώς ορθό ή καθαρό» κ.α.

4. Το βιβλίο «Ιστορία ενός αιχμαλώτου» του Στρατή Δούκα.

Τα σχολικά έτη 2021-2022 και 2022-2023 έγινε στο σχολείο μας, το Πρότυπο ΓΕΛ Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων επιμόρφωση και πιλοτική εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Για τον λόγο αυτόν σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν διδακτικά σενάρια ενώ ακολούθησε σχολιασμός και ανατροφοδότηση.

Στο πλαίσιο αυτό επιλέχθηκε για την Α΄ Λυκείου η διδασκαλία του βιβλίου «Ιστορία ενός αιχμαλώτου» του Στρατή Δούκα. Κριτήρια για την επιλογή του συγκεκριμένου λογοτεχνικού βιβλίου αποτέλεσαν:

Α. Οι μαθητές/τριές μας και συγκεκριμένα η ηλικία/τάξη (Α΄λυκείου) τους, η αναγνωστική εμπειρία και οι δεξιότητες τους αλλά και γενικότερα η δυναμική της τάξης.

Β. Το βιβλίο και συγκεκριμένα η έκταση του και η δυνατότητα αγοράς, εύρεσής του ή πρόσβασης σε αυτό (το συγκεκριμένο βιβλίο υπάρχει ολόκληρο στο διαδίκτυο).

Γ. Το ίδιο το κείμενο. Συγκεκριμένα, ως προς το περιεχόμενο μας απασχόλησαν τα εξής:

- το θέμα/θέματα: αν είναι εντός ή εκτός της προηγούμενης εμπειρίας

- τα «μεγάλα ερωτήματα» που θέτει

- η πολυφωνία: ποικίλα πρόσωπα, στάσεις και οπτικές

Ως προς τη μορφή/γραφή/τεχνική, ιδιαίτερα προσέξαμε:

- τη γλώσσα/ύφος

- τις τεχνικές αφήγησης

5. Γιατί η «Ιστορία ενός αιχμαλώτου»

Το συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο αποτελεί ένα από τα πλέον αξιόλογα έργα της πεζογραφίας. Αμέσως, με τη δημοσίευσή του (1929 - Κέδρος, 29η έκδοση, 1998) απέσπασε εγκωμιαστικές κριτικές για τις αρετές τόσο σε επίπεδο περιεχομένου, όσο και μορφής.

Η υπόθεση του έργου αναφέρεται στην αιχμαλωσία, τις περιπέτειες και την τελική διάσωση ενός Έλληνα στρατιώτη, του Νικόλα Κοζάκογλου, ο οποίος κατά την καταστροφή της Σμύρνης (1922) συνελήφθη και οδηγήθηκε στο εσωτερικό της Τουρκίας. Με τρόπο παραστατικό και ύφος γλαφυρό εξιστορούνται οι κακουχίες, τα δεινά, η φυσική και ηθική ταλαιπωρία του βασικού προσώπου, και αναδεικνύεται το ψυχικό του σθένος, καθώς, στην προσπάθεια για επιβίωση, αναγκάζεται να υποδυθεί τον Τούρκο και, εργαζόμενος για μεγάλο διάστημα σε κάποιο υποστατικό της Μ. Ασίας, καταφέρνει τελικά να δραπετεύσει και να σωθεί.

Αν και η υπόθεση τοποθετείται σε μια εποχή πολέμου, αποτελεί έργο φιλειρηνικό και βαθιά αντιπολεμικό αφού αντιμετωπίζει τον πόλεμο όχι στην επική, ηρωική του διάσταση, αλλά ως βασικό υπεύθυνο της απώλειας χιλιάδων ατόμων και του εξευτελισμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Εξάλλου, ο ίδιος ο συγγραφέας αναγράφει στην πρώτη σελίδα την αφιέρωση: «Αφιερώνεται στα κοινά μαρτύρια των λαών».

Το ύφος του χαρακτηρίζεται από λιτότητα και εκφραστική καθαρότητα, ενώ χαρακτηριστικός είναι ο δωρικός χαρακτήρας της αφήγησης και η παντελής απουσία σχημάτων λόγου ή ωραιοποιημένων εκφράσεων, ο περιεκτικός και αφαιρετικός λόγος.

Η γλώσσα διανθίζεται με πολλές ιδιωματικές φράσεις και τούρκικες λέξεις, ο μακροπερίοδος λόγος αποφεύγεται και προτιμάται η φυσική ροή της ομιλίας, η παρατακτική σύνδεση, η λειτουργική θέση του διαλόγου (προσδίδει δραματικότητα και ζωντάνια). Η αφήγηση γίνεται πάντοτε σε πρώτο πρόσωπο (ενικού ή πληθυντικού) από έναν αφηγητή που όχι μόνο συμμετέχει στα δρώμενα, αλλά αποτελεί τον κεντρικό τους άξονα (ομοδιηγητικός αφηγητής).

Τέλος πρόκειται για ένα λογοτεχνικό βιβλίο μικρό σε έκταση και δύναται να μελετηθεί εξολοκλήρου στην τάξη.

6. Οργάνωση της διδασκαλίας

Βασικός σκοπός μας, κατά την οργάνωση της διδασκαλίας, ήταν η ανάγνωση και μελέτη ολόκληρου του κειμένου μέσα στην τάξη. Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου και η προσέγγιση του κειμένου έγινε σε 13 διδακτικές ώρες.

Αρχικά, για να προσεγγίσουμε το συγκεκριμένο βιβλίο στη φάση προ της ανάγνωσης μελετήσαμε την ιστορική περίοδο με αφορμή και τη συμπλήρωση εκατό χρόνων από τη Μικρασιατική καταστροφή και αναζητήσαμε λογοτεχνικά κείμενα που αναφέρονται στο συγκεκριμένο γεγονός και, ενδεχομένως, είχαν διαβάσει οι μαθητές/τριές μας. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε ως προϊδεασμός και προετοιμασία των μαθητών/τριών για το περιεχόμενο του βιβλίου που επρόκειτο να μελετήσουμε και για τα κυρίαρχα θέματα που θίγονται σε αυτό.

Στη συνέχεια, διαβάσαμε στην τάξη τα κεφάλαια του βιβλίου και οι μαθητές/τριες δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά προσέγγισαν το κείμενο απαντώντας σε δραστηριότητες που περιέχονταν στα φύλλα εργασίας (ένα για κάθε κεφάλαιο) που είχαν στη διάθεσή τους. Ακολούθησε η παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια.

Κατά την ανάγνωση του βιβλίου οι μαθητές/τριες ασκήθηκαν στην εκφραστική ανάγνωση αποσπασμάτων του κειμένου που προετοίμασαν στο σπίτι.

Στα Φύλλα εργασίας, τέλος, που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες περιέχονται διαφοροποιημένες και διαβαθμισμένες δραστηριότητες κατανόησης, ερμηνευτικές, διακαλλιτεχνικές, και κάποιες με χρήση Τ.Π.Ε.

Ακολουθούν ενδεικτικά φύλλα εργασίας που εφαρμόστηκαν με ομαδοσυνεργατική μέθοδο και παρουσιάστηκαν στην τάξη:

<u>1ο Φύλλο εργασίας: Ας γνωρίσουμε το βιβλίο… (1ο δίωρο)</u>

Α. Καταιγισμός ιδεών

Παρατηρήστε, ξεφυλλίστε το βιβλίο που κρατάτε στα χέρια σας…

Ποια είναι η πρώτη εντύπωση που σας δημιουργεί;

Με βάση τον τίτλο τί πιστεύετε ότι θα διαβάσουμε;

Β. Συζητάμε…

Για την εικονογράφηση, το σύστημα γραφής, τον συγγραφέα .

Γ. Χωριζόμαστε σε ομάδες.

Κάθε ομάδα αναζητά πληροφορίες και δημιουργεί μια παρουσίαση για τα εξής θέματα:

1η ομάδα: Γνωριμία με τον συγγραφέα και το έργο του

2η ομάδα: Η εποχή του συγγραφέα, τα ιστορικά γεγονότα, η γενιά του 30

3η ομάδα: Η Μικρασιατική καταστροφή

4η ομάδα: Έγραψαν για την Ιστορία ενός αιχμαλώτου…Κριτικές

5η ομάδα: Άλλα λογοτεχνικά έργα που αναφέρονται στην Μικρασιατική καταστροφή και που , ενδεχομένως, έχετε διαβάσει

Παρουσιάσεις Συζήτηση

2ο Φύλλο εργασίας (2ο δίωρο)

Α.Ας διαβάσουμε την 1η ενότητα….

Κάθε ομάδα θα δώσει έναν τίτλο στην ενότητα και θα απαντήσει με συντομία στα εξής ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο τόπος, ο χρόνος και τα βασικά πρόσωπα σε αυτό το κεφάλαιο;

2. Ποιος είναι ο αφηγητής; Ποια είναι η σχέση του με τα γεγονότα;

3. Ποιοι είναι οι κυρίαρχοι αφηγηματικοί τρόποι;

4.Ποια είναι τα βασικά των αιχμαλώτων και ποιους τρόπους μεταχειρίζονται για να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους;

5. Ποια είναι η στάση των Τούρκων απέναντι στους αιχμαλώτους; Εντοπίζετε διαφοροποιήσεις;

6. Να καταγράψετε φράσεις που φανερώνουν τα συναισθήματα του αφηγητή.

Β. Δημιουργήστε μια λίστα με τα τοπωνύμια που συναντάτε ώστε να παρακολουθήσουμε στον χάρτη την πορεία του αιχμαλώτου.

3ο Φύλλο εργασίας (3 διδακτικές ώρες)

Αφού διαβάσουμε τη δεύτερη ενότητα …

1. Συμπληρώνουμε τον πίνακα (Τίτλος-τόπος-κύριος αφηγητής- άλλοι χαρακτήρες-συμβάντα κύριας αφήγησης-αναμνήσεις από άλλο τόπο και χρόνο)

2. Η εικόνα του χωριού που αντίκρυσαν οι δυο αιχμάλωτοι δεν ήταν αυτή που περίμεναν. Ποια είναι τα συναισθήματα που τους διακατέχουν; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με τις αντίστοιχες κειμενικές αναφορές.

3. **Δημιουργική γραφή:** Ο φίλος του ήρωα απομακρύνεται. Ο ήρωάς μας, μετά από περπάτημα αρκετών ωρών, βρίσκει ένα καταφύγιο για να περάσει τη νύχτα του. Ταυτόχρονα αποφασίζει να καταγράψει σε ένα ξεχασμένο κιτρινισμένο φύλλο

χαρτιού, που βρίσκει ανάμεσα στα λιγοστά πράγματά του, σκέψεις, συναισθήματα, εικόνες που τον σημάδεψαν από την εως τώρα πορεία του.

Δραματοποίηση

Μετά από χρόνια, ένας δημοσιογράφος μαθαίνει από γνωστούς του την ιστορία του ΝικουΚοζάκογλου και έρχεται σε επαφή μαζί του. Του ζητά να παρουσιάσει την ιστορία του στην τηλεοπτική του εκπομπή. Ενδιαφέρεται να μάθει για τη ζωή στη Σμύρνη και στο χωριό του πριν την καταστροφή, την αιχμαλωσία του, την δραπέτευση, την καθημερινότητα του ως Τούρκος δίπλα στον Χατζηεφέντη και τελικά την άφιξή του στην Ελλάδα.

4ο φύλλο εργασίας (2 διδακτικές ώρες)

Αφού διαβάσουμε την 3η ενότητα ….

1. Συμπληρώνουμε τον πίνακα (Τίτλος-τόπος-κύριος αφηγητής- άλλοι χαρακτήρες-συμβάντα κύριας αφήγησης-αναμνήσεις από άλλο τόπο και χρόνο)

2. Καταγράφουμε τοπωνύμια και τοποθετούμε στον χάρτη.

3. Στη συγκεκριμένη ενότητα να σχολιάσετε τη συχνότητα εμφάνισης του διαλόγου και τον λειτουργικό του ρόλο.

4. Να σκιαγραφήσετε την προσωπικότητα του Χατζημεμέτη με βάση κειμενικές αναφορές.

5. Ποια είναι η αντίδραση του ήρωα στο άκουσμα της είδησης του θανάτου του συντρόφου του; Πώς επηρεάζει το γεγονός αυτό τη γενικότερη οικονομία της αφήγησης;

6. **Δραματοποίηση (**Εφαρμόζονται τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής που επιτρέπουν στους μαθητές να ανακαλύψουν τη δύναμη των λέξεων και να αναπτύξουν τη δημιουργική σκέψη και τη δυνατότητα να βλέπουν τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Οι τεχνικές δημιουργούν δραματική ένταση, οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν στο πρόβλημα και βιώνουν τη δυσκολία της κατάστασης ή της απόφασης.)

Α. Ο κύκλος του κουτσομπολιού

Οι μαθητές της Α ομάδας κάνουν έναν κύκλο και σχολιάζουν την είδηση για τον θάνατο του «Γκιαούρη» που έπιασαν και σκότωσαν οι Τούρκοι στο Αϊδίνι. Ένας μαθητής από την Β ομάδα τοποθετείται στο κέντρο και ακούει τα όσα λέγονται γύρω του. Εκφράζει φωναχτά τις σκέψεις του και τις αγωνίες του.

Β. Ο κύκλος της συνείδησης

Ο ήρωάς μας βρίσκεται σε δίλημμα: ο Χατζημεμέτης του φέρεται άψογα, τον εκτιμά και τον υπολογίζει, δεν γνωρίζει, όμως, πως αυτός είναι ένας Ρωμιός χριστιανός. Μήπως πρέπει να αποκαλύψει την ταυτότητά του για να μην πιέζεται από την προσπάθεια να συμπεριφέρεται σαν Τούρκος;

Οι μαθητές της Γ, Δ και Ε ομάδας σχηματίζουν δύο ομόκεντρους κύκλους. Ο εσωτερικός κύκλος είναι το πρόσωπο που βρίσκεται σε δίλημμα. Ο εξωτερικός είναι

οι «φωνές της συνείδησης». Οι μαθητές του εξωτερικού κύκλου μιλούν ο ένας μετά τον άλλον και στη συνέχεια ταυτόχρονα. Στη συνέχεια, οι δύο ομάδες αλλάζουν θέση και η διαδικασία επαναλαμβάνεται.

5ο φύλλο εργασίας (2 διδακτικές ώρες)

Φτάνουμε στο τέλος….

1. Συμπληρώνουμε τον πίνακα.

2. Σε πόσο χρονικό διάστημα διαδραματίζεται η ιστορία; Να απαντήσετε με αναφορές μέσα από το κείμενο.

3. Να ολοκληρώσετε την πορεία του ήρωα στον χάρτη.

4. **Δημιουργική γραφή**

Ο Νικόλας Κοζάκογλου φτάνει στην Ελλάδα. Αισθάνεται όμως την υποχρέωση να στείλει μια επιστολή στον Χατζημεμέτη στην οποία θα αποκαλύψει την πραγματική του ταυτότητα. Να συντάξετε αυτή την επιστολή.

Συνολική θεώρηση (2 διδακτικές ώρες)

1. Να σχολιάσετε συνολικά το ύφος και τη γλώσσα του βιβλίου. Πώς αυτά υπηρετούν τον αντιπολεμικό του χαρακτήρα;

2. Να γράψετε μια σύντομη κριτική για το λογοτεχνικό βιβλίο που διαβάσατε και να την αναρτήσετε στον ψηφιακό πίνακα.

3. **Συνέντευξη με τον Νικόλα Κοζάκογλου.**

Ένας μαθητής/τρια θα υποδυθεί τον Ν. Κοζάκογλου και μαθητές/τριες από όλες τις ομάδες σε ρόλο δημοσιογράφου θα του θέσουν ερωτήσεις για τις συνήθειες, τις ασχολίες, τις σχέσεις Ελλήνων και Τούρκων πριν την καταστροφή. Υλικό από όπου θα αντλήσετε πληροφορίες για τα ερωτήματα και τις απαντήσεις: α. το λογοτεχνικό βιβλίο β. το απόσπασμα από το βιβλίο «Ματωμένα χώματα»

4. Δημιουργία Podcast:

Έχοντας πλέον ολοκληρώσει την ανάγνωση και επεξεργασία του λογοτεχνικού βιβλίου, Ιστορία ενός αιχμαλώτου και λαμβάνοντας υπόψη και το Παράλληλο Κείμενο από το βιβλίο «Ματωμένα Χώματα» της Δ. Σωτηρίου αλλά και την αφιέρωση του συγγραφέα «Αφιερώνεται στα κοινά μαρτύρια των λαών» να δημιουργήσετε ένα podcast με θέμα **α. το αντιπολεμικό μήνυμα της Ιστορίας ενός αιχμαλώτου ή β. αιχμαλωσία σήμερα.**

7. Ενδεικτικές εργασίες μαθητών/τριών

Σε ένα διδακτικό σενάριο διδασκαλίας του εκτενούς και αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου η συμβολή της Δημιουργικής γραφής αποδεικνύεται πολύτιμη. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποια αυθεντικά κείμενα των μαθητών/τριών μας:

Α. Δραστηριότητα Δημιουργικής γραφής: Ο φίλος του ήρωα απομακρύνεται. Ο ήρωας, μετά από περπάτημα αρκετών ωρών βρίσκει ένα καταφύγιο για να περάσει την νύχτα. Ταυτόχρονα αποφασίζει να γράψει σε ένα κιτρινισμένο φύλλο χαρτιού που βρήκε ανάμεσα στα πράγματα του σκέψεις, συναισθήματα και εικόνες που τον σημάδεψαν έως τώρα.

« Είχαμε κουραστεί να ζούμε στις σπηλιές. Να κλέβουμε για να επιβιώσουμε. Να κρυβόμαστε.

Τις τελευταίες μέρες ειδικά δεν είχαμε τίποτε. Μόνο ο ένας τον άλλο. Τώρα πια δεν έχουμε ούτε αυτό…

Ο σύντροφός μου και εγώ χωριστήκαμε… Μόνο χωριστά είχαμε ελπίδες να επιβιώσουμε σε αυτόν τον ξένο τόπο. Είναι λογικό και έξυπνο…

Για να αναμειχθούμε με τους Τούρκους πρέπει να είμαστε πειστικοί. Δεν γίνεται να διακινδυνεύσουμε να μας πιάσουν.

Η μοναξιά όμως είναι αναπόφευκτη! Δεν ξέρω τι θα γίνει, αν θα τα καταφέρω… Αν θα μπορέσω να ζήσω έτσι... Αν θα χάσω τον εαυτό μου προσπαθώντας…

Έχουν περάσει λίγες ώρες μόνο και ήδη μου λείπει!

Νιώθω πιο μόνος από ποτέ. Μάλλον πρέπει να το συνηθίσω…

Από αύριο θα είμαι κάποιος άλλος. Μόνος ανάμεσα σε ξένους.

Ποιος ξέρει πότε θα ξαναμιλήσω με κάποιον φίλο στην γλώσσα μου.

Ίσως να γράφω που και που. Με προσοχή, μην το μάθει κανείς.»



Εικ.1 *Σχέδιο μαθήτριας που συνόδευε το παραπάνω κείμενο*

Β. Δραστηριότητα Δημιουργικής γραφής: Ο Νικόλας Κοζάκογλου φτάνει στην Ελλάδα. Αισθάνεται όμως την υποχρέωση να στείλει μια επιστολή στον Χατζημεμέτη στην οποία θα αποκαλύψει την πραγματική του ταυτότητα. Να συντάξετε αυτή την επιστολή.

Αγαπητέ Χατζημεμέτη,

Σου γράφω από την ασφάλεια του σπιτιού μου στην Ελλάδα…

Μετά από πολύ καιρό μακριά από την πατρίδα μου, σε μια εποχή γεμάτη αναταραχή και πολέμους κατάφερα να γυρίσω στην πατρίδα μου.

Κατά το διάστημα που πέρασα δουλεύοντας στο κτήμα σου, έπαιξα έναν ρόλο που δεν ήταν ο πραγματικός…Ζούσα καθημερινά με τον φόβο μήπως αποκαλυφθεί η πραγματική μου ταυτότητα ….Χατζημεμέτη, δεν είμαι Τούρκος, είμαι Έλληνας!

Η απόφαση να κρύψω την πραγματική μου ταυτότητα δεν ήταν εύκολη. Όμως έπρεπε να προστατεύσω τον εαυτό μου με κάθε τρόπο. Οι καιροί ήταν δύσκολοι! Η καθημερινή μου επιβίωση εξαρτιόταν από την ικανότητά μου να κρύβομαι… Να ξέρεις, όμως, ότι κάθε στιγμή που πέρασα στο κτήμα σου ένιωθα απέραντη εκτίμηση και σεβασμό για σένα και την οικογένειά σου!

Η γενναιοδωρία και η καλοσύνη που μου έδειξες, χωρίς να ξέρεις ποιος είμαι έχει αφήσει ανεξίτηλο σημάδι στην καρδιά μου. Θα σου χρωστώ τη ζωή μου. Συγχώρα με για το ψέμα που σου είπα… Σε ευχαριστώ για όλα!

Νικόλας Κοζάκογλου

8. Αξιολόγηση

Με την ολοκλήρωση της προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου προσπαθήσαμε να αποτιμήσουμε τη συνολική ανταπόκριση των μαθητών/τριων στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία μοιράζοντας στους μαθητές/τριες και ένα σύντομο ερωτηματολόγιο παράλληλα με τις υπόλοιπες συνθετικές εργασίες κριτικού χαρακτήρα που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες σχετικά με τον συγγραφέα και το κείμενο. Μέσα από το ερωτηματολόγιο διερευνήσαμε και δώσαμε τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να διατυπώσουν την προσωπική τους άποψη για τα αποτελέσματα της όλης διδακτικής πράξης και, κατά συνέπεια, για τη λειτουργικότητα του Νέου Προγράμματος Σπουδών.

8.1. Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο (σε μορφή googleforms) συμπληρώθηκε από τους/τις μαθητές /τριες δύο τμημάτων της Α΄ Λυκείου στο Πρότυπο Λύκειο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων. Σε αυτό το πλαίσιο, τα αποτελέσματα της μικρής μας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε μεγαλύτερο πληθυσμό, όπως σε μαθητές άλλων σχολικών μονάδων, πόλεων και με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, θεωρούμε ότι παρά τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων τα συμπεράσματα είναι ασφαλή, καθώς οι μαθητές που παρατηρήσαμε, είναι εξοικειωμένοι με την ανάγκη αλληλεπίδρασης, σύνθεσης των απόψεων, ανοιχτότητας στην ερμηνεία και επαφή με τα κείμενα, ώστε να αναδεικνύουν ολοκληρωμένα όλες τις πτυχές τους. Άλλωστε, πιστεύουμε ότι τα ερωτήματα μας είναι δυνατόν να εξελιχθούν και να μελετηθούν από μελλοντικούς ερευνητές σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με άλλους συμμετέχοντες, εφόσον η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν είναι ποτέ μία στατική διαδικασία, αλλά μετασχηματίζεται συνεχώς δημιουργώντας νέα δεδομένα.

Στο ερωτηματολόγιο τέθηκαν, αρχικά, ερωτήματα σχετικά με τη σχέση των μαθητών /τριών μας με τη λογοτεχνία, τη συχνότητα με την οποία διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία και το είδος των βιβλίων που προτιμούν. Στη συνέχεια, τούς ζητήθηκε να χαρακτηρίσουν το λογοτεχνικό βιβλίο που μελετήσαμε («Ιστορία ενός αιχμαλώτου»), να καταγράψουν τι τους άρεσε περισσότερο (η γλώσσα, η υπόθεση, οι ήρωες κ.α.), να αξιολογήσουν τις δραστηριότητες που έκαναν, να προτείνουν και νέες που θα ήθελαν να περιλαμβάνονται σε μια επόμενη μελέτη λογοτεχνικού βιβλίου και να δηλώσουν αν τελικά τους άρεσε πιο πολύ η διδασκαλία του αυτοτελούς έργου ή τα αποσπάσματα. Τέλος επιχειρήθηκε με σχετικό ερώτημα να διερευνηθεί πιθανή αλλαγή στη στάση τους απέναντι στη λογοτεχνία μετά από το πρώτο αυτό εγχείρημα διδασκαλίας εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στο σχολείο.

8.2. Αποτελέσματα

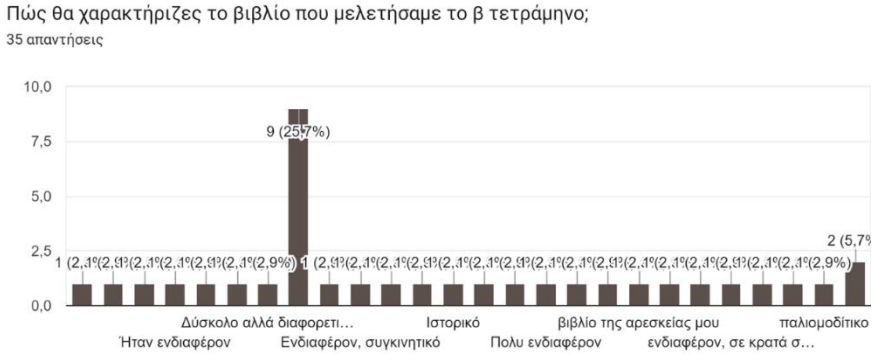
Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια από τα ευρήματα.

Στο ερώτημα «Ποια είναι η σχέση σου με τη λογοτεχνία;» Οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι η σχέση τους με τη Λογοτεχνία χαρακτηρίζεται πολύ καλή σε ποσοστό 28,6% και καλή σε ποσοστό 37,1%. Οι υπόλοιποι αξιολογούν αρνητικά τη σχέση τους από κακή έως αδιάφορη σε ποσοστό 34,3%.



Γράφημα 1

Στο ερώτημα «Πώς θα χαρακτήριζες το βιβλίο που μελετήσαμε στο Β΄ Τετράμηνο;» οι μαθητές/τριες βρήκαν σε μεγάλο ποσοστό το βιβλίο «ενδιαφέρον « και «πολύ καλό».



Γράφημα 2

Έπειτα στο «τι τους άρεσε περισσότερο» ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών (77,1%) δήλωσε ότι τους άρεσε περισσότερο η υπόθεση και λιγότερο το ύφος , οι ήρωες και η γλώσσα του

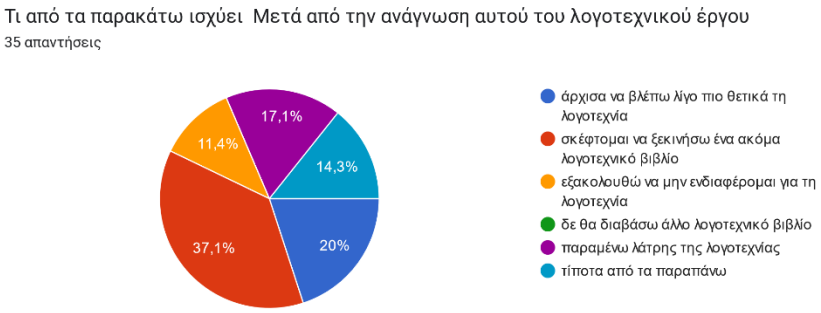
μυθιστορήματος. Ενώ σε σχετικό ερώτημα δήλωσαν την προτίμησή τους στη διδασκαλία αυτοτελών εκτενών λογοτεχνικών κειμένων σε σχέση με τα αποσπάσματα κειμένων.



Γράφημα 3

Τέλος , όταν κλήθηκαν να προτείνουν δραστηριότητες εκείνη που κυριάρχησε ήταν η θεατρική αναπαράσταση ολόκληρου ή τμήματος του βιβλίου. Επίσης, δήλωσαν ότι απόλαυσαν τη δημιουργία podcast και θα επιθυμούσαν να ασχολούνται με αυτό το είδος δραστηριότητας πιο συχνά. Αρκετές φορές ζήτησαν τα μυθιστορήματα να σχετίζονται με λογοτεχνικά έργα που έχουν γίνει κινηματογραφικές ταινίες και να έχουν τη δυνατότητα της σύγκρισης του βιβλίου με την αναπαράστασή του.

Βέβαια, όπως φαίνεται και σε σχετικό γράφημα, εξακολουθούν να υπάρχουν και μαθητές των οποίων η σχέση με τη λογοτεχνία εξακολουθεί να είναι αρνητική.



Γράφημα 4

9. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί είναι γεγονός ότι μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών προσεγγίζοντας με τους μαθητές τους ένα ολόκληρο λογοτεχνικό

κείμενο σε αντίθεση με την γνωστή τους πρακτική, της αξιοποίησης του σχολικού εγχειριδίου με την αποσπασματική μορφή. Παράλληλα, η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας τέτοιας, στο μάθημα, που να ευνοεί το διάλογο και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, συμβάλλει στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το μάθημα. Όλα τα παραπάνω στοχεύουν στο να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη λογοτεχνία και να καταστεί ανάγκη τους ν' ασχολούνται μ' αυτή. (Νάκη, 2005). Μόνον έτσι θα μπορέσει ο μαθητής να αναπτύξει μία γνήσια προσωπική σχέση με το λογοτεχνικό έργο και την ανάγνωσή του (Βλαχοδήμος, 2015). Βέβαια, η δημιουργία «δια βίου αναγνωστών» φαίνεται να είναι αρκετά δύσκολη υπόθεση, όμως η διαμόρφωση «αναγνωστικών έξεων», όπως αναφέρει ο Πάνος (2003) είναι περισσότερο ισχυρή πιθανότητα κρίνοντας και από τις λιγοστές απαντήσεις των μαθητών/τριών μας. Η περαιτέρω άσκηση των μαθητών/τριών στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων ίσως έχει περισσότερα θετικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Αλεξιάδου, Θ. (2023). Το αυτοτελές μυθιστόρημα στο Λύκειο: μια δημιουργική πρόκληση. *Έρκυνα,Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, 26,*124-132.

Αποστολίδου, Β. (1997). *Κριτήρια Επιλογής Λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.

Βλαχοδήμος, Δ. (2015). Το μάθημα της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: λογοτεχνικός κανόνας, σχολικά βιβλία, πραγματικότητα. *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου, «Η νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα: κοινωνία και εκπαίδευση».* Αθήνα: ΕΚΠΑ

Κωτόπουλος, Η.Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Παπαντωνάκης, Γ., Κωτόπουλος Τ.Η. (2011). *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.

Κωτόπουλος, Η. (2023). Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία εκτενών και αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη. *Έρκυνα,Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, 26*, 7-18.

Νάκη, Στ. (2005). *Η Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία ως μάθημα επιλογής στο Ενιαίο Λύκειο*. Διδακτορική Διατριβή. Στο: www.thesis.ekt.gr

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). *Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη: Αξιολόγηση και εξεταστικά συστήματα*. Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 30 /08/2024 από https://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/2_axiologisi-in-Europe.htm

Πάνος, Δ. (2023). Από τη θεωρία στη διδασκαλία: παραδοχές και ερωτήματα για τη διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων. *Έρκυνα,Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, 26,* 177-184.

Σπανός, Γ.Ι. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία*, τ. Β΄, Η διδασκαλία του πεζού λογοτεχνήματος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Φ.Ε.Κ. 5769/Β/10.12.2021. Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας Α΄, Β΄, Γ΄ Λυκείου.

Todorov, T. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. (Μτφρ. Χρ. Βαγενάς). Αθήνα: Πόλις.

Ψηφιακό Κέντρο Εκπαίδευσης για την Αειφορία: Το Υδάτινο Περιβάλλον στην Ήπειρο

Μαλισόβας Λεωνίδας

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κολοκούρη Ελένη

Ε.ΔΙ.Π. στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Το Ψηφιακό Κέντρο Εκπαίδευσης είναι μία καινοτόμος διδακτική πρακτική, η οποία σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί σε μαθητές/τριες Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού στο μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, στην Ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον». Πρόκειται για ένα εικονικό περιβάλλον που περιλαμβάνει οχτώ αίθουσες, στις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να περιηγηθούν επιλέγοντας οι ίδιοι τις δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν. Η ενασχόληση των μαθητών δεν ακολουθεί γραμμική πορεία. Προτείνεται κάθε αίθουσα να αποτελεί και ένα Εργαστήρι Δεξιοτήτων με διάρκεια μία διδακτική ώρα. Στις διδακτικές προσεγγίσεις γίνονται αναφορές σε τοπικά, εθνικά και παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα με οπτικοακουστικό υλικό από την εκπαιδευτική τηλεόραση, από το Φωτόδεντρο, το διαδίκτυο, ενώ δεν λείπουν οι παιγνιώδεις δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας. Ο σκοπός του προγράμματος που εκπονήθηκε είναι να γνωρίσουν οι μαθητές το υδάτινο περιβάλλον του τόπου που κατοικούν, να κατανοήσουν πώς σχετίζεται η ζωή τους με αυτό και να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις και να δρουν ως ενεργοί πολίτες για την προστασία του. Σε αυτούς τους στόχους προσανατολίζεται και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Οι ίδιοι στόχοι εμπεριέχονται και στα Νέα Προγράμματα Σπουδών που εκπονήθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το 2021. Το πρόγραμμα συνδέεται, επίσης, με τον 6ο στόχο της Βιώσιμης Ανάπτυξης του Ο.Η.Ε. Το εργαστήρι σχεδιάστηκε με βάση τη Θεωρία Δραστηριότητας και σε μια επέκτασή της, την πολιτισμική – ιστορική Θεωρία της Δραστηριότητας (CHAT) του Engestrom. Στο πλαίσιο αυτής, η μάθηση προκύπτει από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των

ατόμων σε κοινότητες. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το SCOPES, κατάλληλο για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού που σχετίζεται με τις Φυσικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Αειφόρος Ανάπτυξη – υδάτινο περιβάλλον – βιωσιμότητα – Θεωρία Δραστηριότητας

Abstract

The Digital Education Center is an innovative teaching practice designed to be implemented for 5th-6th grade students in the subject of Skills Workshops, in the Unit "Caring for the Environment". It is a virtual environment that includes eight rooms, where students can navigate and choose the activities they wish to engage in. Students' engagement does not follow a linear path. It is suggested that each room constitutes a Skills Workshop lasting one teaching hour. The teaching approaches refer to local, national, and global environmental issues with audiovisual material from educational television, «Photodentro», the internet, while playful activities and worksheets are also included. The purpose of the program is for students to get to know the aquatic environment of their local area, understand how their lives are connected to it, and develop environmental awareness so they can make decisions and act as active citizens for its protection. These goals are also aligned with Education for Sustainable Development. The same goals are included in the New Curricula developed by the Institute of Educational Policy in 2021. The program is also linked to the UN's 6th Sustainable Development Goal.The workshop was designed based on Activity Theory and its extension, Engestrom's Cultural-Historical Activity Theory (CHAT). Within this framework, learning emerges from social interaction and participation in communities. The SCOPES methodology was used as a tool, suitable for designing educational material related to Natural Sciences and Education for Sustainability and the Environment.

Keywords: Sustainable Development – aquatic environment – sustainability – Activity Theory

1. Εισαγωγή

Το νερό είναι το πολυτιμότερο αγαθό του πλανήτη μας. Σε αυτό άλλωστε, οφείλει και την ύπαρξή του. Πολλές περιοχές της Ελλάδας, όπως η ανατολική, αντιμετωπίζουν έλλειψη νερού, καθώς οι ποσότητες βροχόπτωσης είναι περιορισμένες και οι ανάγκες για νερό ιδιαίτερα αυξημένες, λόγω της γεωργίας και του τουρισμού (Μάρης&Παπαρρίζος, χ.χ.). Η Ήπειρος, προς το παρόν δεν αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα. Δέχεται τις περισσότερες ποσότητες βροχής και χιονιού από όλη την Ελλάδα. Γι αυτό και έχει πλούσιο υδάτινο περιβάλλον. Η μελέτη του και η προστασία του αποτελεί καθήκον για όλους όσους ζούνε κοντά σε αυτό. Το «Υδάτινο Περιβάλλον στην Ήπειρο» είναι ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα που μπορεί να συμβάλλει σε αυτή την προσπάθεια.

Η παρούσα εργασία ξεκινά με την ανάλυση των λόγων που καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή του προγράμματος. Αναφέρονται οι σκοποί, οι ειδικοί στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ακολουθεί η περιγραφή του προγράμματος. Εξηγείται η δομή του, δίνονται οδηγίες στους χρήστες και συνδέεται η καινοτόμα διδακτική πρακτική με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αφού εντάσσεται στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Η επόμενη ενότητα αφορά το επιστημονικό περιεχόμενο, το οποίο εστιάζει σε περιβαλλοντικά προβλήματα που σχετίζονται με το νερό. Επίσης, γίνεται σύνδεση με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και τους διεθνείς οργανισμούς που αναλαμβάνουν δράση για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

Η εργασία κλείνει με το Θεωρητικό Πλαίσιο, τη Θεωρία της Δραστηριότητας και την ανάλυση του μεθοδολογικού εργαλείου, με το οποίο σχεδιάστηκε το πρόγραμμα, το SCOPES.

Το θέμα του συγκεκριμένου Ψηφιακού Κέντρου επιλέχθηκε και για ένα ακόμη λόγο. Καθώς απευθύνεται σε μαθητές της Ε΄-ΣΤ΄ Τάξης μπορεί να συνδεθεί διαθεματικά και διεπιστημονικά σχεδόν με όλα τα υπόλοιπα μαθήματα: με τη Γεωγραφία, τις Φυσικές Επιστήμες, τη Γλώσσα, την Περιβαλλοντική Αγωγή, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τη Μουσική, την Ιστορία, τα Εικαστικά.

2. Αναγκαιότητα

Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης υποχωρούν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, όχι μόνο για παιδαγωγικούς λόγους, αλλά και ως ανάγκη συμπόρευσης της εκπαίδευσης με τις ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνίας (Κολοκούρη &Πλακίτση, 2020). Έτσι εισάγονται καινοτομίες στα εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ αναδιαμορφώνονται και τα Αναλυτικά Προγράμματα. Νέες έννοιες, όπως η καλλιέργεια δεξιοτήτων που συνδέονται με τις Επιστήμες, η πολιτειότητα, η συσχέτιση της επιστήμης με κοινωνικά ζητήματα, αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα στα Νέα Προγράμματα (Κολοκούρη, 2022).

Η εκπαίδευση στο σύγχρονο κόσμο οφείλει να συμβάλλει στην επίλυση κοινωνικών, περιβαλλοντικών και πολιτικών προκλήσεων έτσι ώστε να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για ισοτιμία και βιωσιμότητα (Kolokouri κ.ά., 2023). Σε αυτό το στόχο προσανατολίζεται και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η οποία προσεγγίζει τις παραπάνω έννοιες σφαιρικά, καθώς θεωρεί ότι αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν. Δεν είναι λοιπόν, η περιβαλλοντική εκπαίδευση με άλλη ονομασία, αλλά προσπαθεί να συσχετίσει το περιβάλλον, την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό (Νάννης κ.ά., 2018). Το Πρόγραμμα Σπουδών για την Αειφορία, όπως εκπονήθηκε από το Υ.ΠΑΙ.Θ (2022), δίνει έμφαση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αναφέροντας ότι «αποτελεί την αδιαμφισβήτητη πρόταση για την διασφάλιση της ευημερίας στη Γη, μέσω της προστασίας του περιβάλλοντος».

Οι παραπάνω στόχοι είναι ίδιοι με αυτούς που επικαλείται και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021) για την αναγκαιότητα της εισαγωγής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Το Ι.Ε.Π. (2021) αναφέρει ακόμη ότι με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών οι μαθητές/τριες θα πρέπει να «καταστούν δημιουργικοί άνθρωποι, συνειδητοί πολίτες του τόπου τους, του έθνους, της Ευρώπης και της Οικουμένης».

Το Υ.ΠΑΙ.Θ. (2022) προτείνει να εξεταστούν όλα τα ζητήματα αρχικά σε τοπικό επίπεδο (Α΄-Β΄ Τάξη), έπειτα σε τοπικό και εθνικό επίπεδο (Γ΄-Δ΄-Ε΄-ΣΤ΄ Τάξη), ενώ στο Γυμνάσιο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Πολλοί από τους στόχους του «Υδάτινου Περιβάλλοντος στην Ήπειρο», ταυτίζονται με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών για την Αειφορία. Εκεί, αναφέρεται ως γενικός σκοπός ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να «καλλιεργήσουν

περιβαλλοντική συνείδηση, να είναι ενήμεροι πολίτες, ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις και να συμμετέχουν σε δράσεις για περιβαλλοντικά ζητήματα».

Ως διδακτικές προσεγγίσεις προτείνονται αναφορές σε τοπικά, εθνικά και παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα και πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών με οπτικοακουστικό υλικό από την εκπαιδευτική τηλεόραση ή το διαδίκτυο (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022). Περίπου το ίδιο αναφέρει και το Ι.Ε.Π. (2021): «η ενσωμάτωση της νέας γνώσης των μαθητών/τριών να γίνεται μέσω πολλαπλών προσεγγίσεων, ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους».

3. Σκοπός

Σκοπός του προγράμματος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες το υδάτινο περιβάλλον του τόπου που κατοικούν. Στη συνέχεια, να κατανοήσουν τους τρόπους που σχετίζεται η ζωή τους με αυτό και να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις και να δρουν ως ενεργοί πολίτες για την προστασία του.

4. Ειδικοί στόχοι

- Να ξεφύγουν οι μαθητές/τριες από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να διαπιστώσουν ότι υπάρχουν πολλές πηγές και διαφορετικοί τρόποι για να αντλήσουν πληροφορίες και να οικοδομήσουν τη γνώση.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι οι φυσικοί πόροι (και το νερό) δεν είναι ανεξάντλητοι και κινδυνεύουν από τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Για την προστασία τους απαιτείται αλλαγή συμπεριφοράς και ενεργοποίηση όλων των πολιτών.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι το υδάτινο περιβάλλον στην Ήπειρο συνδέεται με την οικονομία, τον πολιτισμό, την ιστορία και την ποιότητα ζωής των κατοίκων της.

5. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες μετά το τέλος του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων αναμένεται, να:

- αναπτύξουν δεξιότητες σκέψης: παρατήρηση, συλλογή δεδομένων, συμπέρασμα.
- αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας ανά ομάδες και στην ολομέλεια.
- αναπτύξουν πρωτοβουλίες για ανάληψη δράσης.
- αναζητούν πληροφορίες μόνοι τους από διαφορετικές πηγές
- γνωρίσουν τα υδάτινα οικοσυστήματα της χώρας και τη σημασία που έχουν για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας.
- γνωρίσουν το υδάτινο περιβάλλον του τόπου τους
- κατανοήσουν τους κινδύνους που διατρέχει αυτό το περιβάλλον.
- εντοπίζουν και να διερευνούν ανθρώπινες δραστηριότητες που σχετίζονται με τη ρύπανση και τη μόλυνση του νερού της περιοχής τους.

- πάρουν ανατροφοδότηση μέσα από ευχάριστες και παιγνιώδεις δραστηριότητες

6. Περιγραφή προγράμματος

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εισήχθησαν για πρώτη φορά στα Ωρολόγια Προγράμματα του Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου το σχολικό έτος 2021-2022. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), χωρίζονται σε τέσσερις Θεματικές Ενότητες, οι οποίες πρέπει να διδαχθούν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Μία από αυτές είναι και η Ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον» που περιέχει τρεις θεματικές υποενότητες:

α) Οικολογία – παγκόσμια και τοπική φυσική κληρονομιά

β) Φυσικές καταστροφές – Πολιτική προστασία

γ) Παγκόσμια και τοπική πολιτιστική κληρονομιά

Για την Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξη, η κάθε Θεματική Ενότητα έχει διάρκεια εφτά εβδομάδες και μία διδακτική ώρα μαθήματος για κάθε εβδομάδα. Το «Υδάτινο Περιβάλλον στην Ήπειρο» έχει σχεδιαστεί ειδικά για την Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Ανήκει στην Θεματική Ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον» και στην υποθεματική «Οικολογία – παγκόσμια και τοπική φυσική κληρονομιά». Προτείνεται κάθε αίθουσά του να αποτελεί και ένα Εργαστήρι Δεξιοτήτων με διάρκεια μία διδακτική ώρα.

Το Ψηφιακό Κέντρο κατασκευάστηκε σε περιβάλλον PowerPoint με υπερσυνδέσμους, οι οποίοι οδηγούν σε δραστηριότητες. Περιλαμβάνει οχτώ αίθουσες.

Στην πρώτη αίθουσα υπάρχουν γενικές οδηγίες που βοηθούν τον χρήστη στην περιήγησή του.

Ακολουθεί η αίθουσα «Ελλάδα», όπου παρουσιάζονται στοιχεία για τους υδάτινους πόρους της χώρας μας.

Στη συνέχεια, ακολουθούν τέσσερα δωμάτια, αφιερωμένα στους τέσσερις νομούς της Ηπείρου: Ιωαννίνων, Πρέβεζας, Άρτας και Θεσπρωτίας. Σε κάθε δωμάτιο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τα υδάτινα συστήματα κάθε νομού, μέσα από video, εικόνες, τραγούδια, παιχνίδια, άρθρα και πληροφορίες. Ταυτόχρονα, επιχειρείται και η ευαισθητοποίηση των μαθητών για τους περιβαλλοντικούς κινδύνους που διατρέχουν, αλλά και η σύνδεσή τους με την οικονομία, την ιστορία, την παράδοση και τον πολιτισμό κάθε τόπου. Τέλος, αναδεικνύονται καλές πρακτικές και δράσεις για την προστασία των υδάτινων οικοσυστημάτων.

Το έβδομο δωμάτιο «Αίθουσα Ψυχαγωγίας», περιλαμβάνει ευχάριστες δραστηριότητες που μπορούν να συνδέσουν την ψυχαγωγία με τους παραπάνω στόχους. Είναι ωστόσο και το δωμάτιο του αναστοχασμού και της αξιολόγησης ολόκληρου του προγράμματος.

Το όγδοο και τελευταίο δωμάτιο περιέχει συνδέσμους που παραπέμπουν σε πληροφορίες και πλούσιο υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές, που θέλουν να αναζητήσουν περισσότερες και πιο εξειδικευμένες πηγές.

Η ενασχόληση των μαθητών/τριών σε κάθε αίθουσα δεν ακολουθεί γραμμική πορεία. Κάθε μαθητής/τρια μπορεί να διερευνήσει όποια δραστηριότητα θέλει μόνος του ή σε συνεργασία με τους συμμαθητές του. Μπορεί να συζητήσει μαζί τους , να μοιραστεί γνώσεις και να αλληλεπιδράσει με οποιοδήποτε τρόπο. Είναι αδύνατο, φυσικά να δει κάποιος/α, όλα τα «εκθέματα» μιας αίθουσας σε μία διδακτική ώρα. Μπορεί, ωστόσο, να ανατρέξει σε αυτά στον ελεύθερο χρόνο του.

Τέλος, σε συνεργασία με τους συμμαθητές του ή με τον δάσκαλό του, έχει τη δυνατότητα να προσθαφαιρέσει δραστηριότητες και να διαμορφώσει ένα διαφορετικό από το αρχικό περιβάλλον σε κάθε αίθουσα.

7. Εργαλεία αξιολόγησης

Η αξιολόγηση μας πληροφορεί για τον βαθμό επίτευξης των στόχων του προγράμματος. Είναι χρήσιμη και για τον δάσκαλο και για τους μαθητές/τριες, περισσότερο αν λειτουργεί ως μέσο διάγνωσης και όχι κρίσης. Απομακρύνεται, λοιπόν, από την παραδοσιακή μορφή της βαθμολόγησης και αποκτά την έννοια της ανατροφοδότησης και της αυτοαξιολόγησης (Κόκκοτας&Πλακίτση, 2005). Για την αξιολόγηση οπουδήποτε προγράμματος θα πρέπει αρχικά να προσδιοριστούν τα κριτήρια με βάση τα οποία θα γίνει αυτή. Το Υ.ΠΑΙ.Θ. (2022), προτείνει για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, τα παρακάτω:

- Η οικοδόμηση θεμελιωδών γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών/-τριών

- Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε

- Η διαθεματική προσέγγιση.

- Το πλήθος, η ετερογένεια και η ποιότητα των πηγών που επιλέχτηκαν

- Ο βαθμός αξιοποίησης των ΤΠΕ

Το «Υδάτινο Περιβάλλον στην Ήπειρο» αξιολογήθηκε συνυπολογίζοντας τα παραπάνω κριτήρια με διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται κατά τη διάρκεια ή και στο τέλος των ωριαίων συνεδριών. Οι μαθητές διατηρούν portfolio, για τις εργασίες και τις δημιουργίες τους. Η περιγραφική αξιολόγηση του προγράμματος γίνεται με 2 τρόπους:

- Στο τέλος κάθε εργαστηρίου γίνεται πεντάλεπτος αναστοχασμός της τάξης σε κύκλο. Οι μαθητές/τριες εκφράζουν συναισθήματα και μοιράζονται σκέψεις για το εργαστήρι που προηγήθηκε. Καλούνται, επίσης να σκεφτούν 1-2 σημεία που τους εντυπωσίασαν ή τους προβλημάτισαν.

- Κάθε μαθητής/μαθήτρια αυτοαξιολογείται λαμβάνοντας υπόψη τον ατομικό του φάκελο (Portfolio), ο οποίος τροφοδοτείται με τα παραγόμενα κάθε εργαστηρίου. Αυτά μπορεί να είναι ζωγραφιές, σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, φύλλα εργασίας, κατασκευές ή και γραπτά τεκμήρια που σχετίζονται με το θέμα του εργαστηρίου.

Η τελική αξιολόγηση συμβαίνει στη λήξη του προγράμματος και αξιολογεί συνολικά το εργαστήριο δεξιοτήτων και την επίτευξη των στόχων που είχε θέσει.

Έχει τριπλή υπόσταση: αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση και Φύλλο Προόδου Εργαστηρίου που συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό. Όλα μπαίνουν στον Ατομικό Φάκελο του μαθητή. Στην τελική αξιολόγηση ο μαθητής/τρια ανατρέχει ξανά στον Ατομικό του/της Φάκελο και αναστοχάζεται για τα επιτεύγματά του/της και την πορεία που ακολούθησε.

8. Επιστημονικό περιεχόμενο

Το νερό καλύπτει τα 3/4 της επιφάνειας του πλανήτη μας. Το μεγαλύτερο μέρος αυτού του νερού είναι οι ωκεανοί και οι παγετώνες. Σύμφωνα με τα στοιχεία της περιβαλλοντικής οργάνωσης isea, από τη συνολική ποσότητα του νερού μόνο το 3% είναι γλυκό, από το οποίο μόλις το 1% είναι εκμεταλλεύσιμο από τον άνθρωπο (το υπόλοιπο βρίσκεται σε παγετώνες και μη προσβάσιμα μέρη).

Στην Ευρώπη, τα συστήματα των γλυκών υδάτων δεν παρουσιάζουν ουσιαστική βελτίωση τις τελευταίες δεκαετίες, ενώ και η κατάσταση των ευρωπαϊκών θαλασσών χαρακτηρίζεται γενικά κακή (EuropeanEnvironmentAgency, 2021). Η έντονη οικονομική ανάπτυξη, η αύξηση του πληθυσμού, ο υπερτουρισμός σε ορισμένες περιοχές, η υπερκατανάλωση που ταυτίζεται με τον δυτικό τρόπο ζωής, είναι κάποιες αιτίες που μπορεί να μην υπάρχουν σε άλλες περιοχές του πλανήτη.

Στην Ήπειρο, το νερό δεν απουσιάζει. Χρησιμοποιήθηκε και αξιοποιήθηκε από τους κατοίκους της εδώ και αιώνες με τους νερόμυλους, τις νεροτριβές, τα γεφύρια των μαστόρων της πέτρας που ένωναν τις όχθες των ποταμών. Και σήμερα, η ζωή των Ηπειρωτών στηρίζεται στο νερό. Το χρησιμοποιούν για γεωργική και κτηνοτροφική χρήση, για αστική χρήση, στη βιομηχανία, στην παραγωγή ενέργειας, στον τουρισμό, σε υδατοκαλλιέργειες και αλιεία (Γκιώζος& Μαζιώτης, 2017).

Πολλές ανθρώπινες δραστηριότητες έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στην ποιότητα των νερών των ποταμών, των λιμνών, των θαλασσών και του υδροφόρου ορίζοντα. Τέτοιες είναι οι απορρίψεις εργοστασίων, τα λύματα, τα φυτοφάρμακα, οι ατμοσφαιρικοί ρύποι που πέφτουν με τα κατακρημνίσματα (European EnvironmentA gency, 2021). Στην Ήπειρο, οι σημαντικότερες πηγές ρύπανσης σχετίζονται με αστικά απόβλητα οικισμών, με την σταβλισμένη κτηνοτροφία, τα ανεξέλεγκτα απορρίμματα βιομηχανιών και δευτερευόντως με ιχθυοκαλλιέργειες, λατομεία και Χώρους Υγειονομικής Ταφής (Γκιώζος & Μαζιώτης , 2017).

Η παγκόσμια κλιματική αλλαγή επηρεάζει φυσικά και τους υδάτινους πόρους σε κάθε γωνιά του πλανήτη. Μερικές από τις επιπτώσεις της που σχετίζονται με το νερό, σύμφωνα με τους Μάρη & Παπαρρίζο (χ.χ.), είναι:

- Η αλλαγή των βροχοπτώσεων
- Εντονότερα συμβάντα, όπως ξηρασίες, πλημμύρες
- Αύξηση της εξάτμισης και της διαπνοής των φυτών
- Αύξηση της στάθμης των θαλασσών
- Αλλαγή στις όχθες και τις εκβολές των ποταμών
- Μείωση επιφάνειας λιμνών,
- Εισβολή θαλασσινού νερού στον υδροφόρο ορίζοντα

Οι παγκόσμιοι οργανισμοί ιδρύθηκαν για να αναλαμβάνουν δράση και να συμμετέχουν στη λύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα δεν θα μπορούσαν παρά να αποτελούν βασικό θέμα στην ατζέντα αυτών των οργανισμών.

Η έννοια της αειφορίας εισήχθη στον διάλογο των Ηνωμένων Εθνών, το 1987. Τότε, άρχισε να γίνεται λόγος και για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, την οποία αργότερα πολλοί διεθνείς οργανισμοί συμπεριέλαβαν στις προτεραιότητες των προγραμμάτων τους: ο Ο.Η.Ε. το 2015, η UNESCO το 2016, η Ε.Ε το 2016 (Στάχτιαρη&Μουζάκης, 2021).

Η Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε, τον Σεπτέμβριο του 2015, αναγνωρίζει την ανάγκη κοινής, οικουμενικής προσπάθειας για την αντιμετώπιση τόσο σημαντικών ζητημάτων. Εκεί, για την ατζέντα του 2030, υιοθετούνται οι 17 Στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, οι οποίοι αναφέρονται στις σύγχρονες προκλήσεις της ανθρωπότητας (Κολοκούρη, 2022). Δύο από αυτούς έχουν άμεση σχέση με το θέμα που πραγματευόμαστε.

Σύμφωνα με τον Ο.Η.Ε., όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του, ο στόχος 6 αποσκοπεί στη «διασφάλιση της διαθεσιμότητας και τη βιώσιμης διαχείρισης του νερού και των εγκαταστάσεων/συστημάτων υγιεινής για όλους». Χωρίζεται σε υποστόχους, από τους οποίους οι παρακάτω, όπως αναφέρονται από τον ίδιο Οργανισμό, συνδέονται με το «Υδάτινο Περιβάλλον στην Ήπειρο»

6.1.Έως το 2030, επίτευξη καθολικής και ισότιμης πρόσβασης σε ασφαλές και προσιτό πόσιμο νερό για όλους.

6.3. Έως το 2030, βελτίωση της ποιότητας του νερού, μέσω της μείωσης της ρύπανσης, της εξάλειψης των απορρίψεων, της ελαχιστοποίησης της απελευθέρωσης επικίνδυνων χημικών και υλικών, της μείωσης, κατά το ήμισυ, του ποσοστού των ανεπεξέργαστων υγρών αποβλήτων.

6.6. Προστασία και αποκατάσταση των υδατικών οικοσυστημάτων, συμπεριλαμβανομένων των βουνών, των δασών, των υδροβιότοπων, των ποταμών, των υδροφόρων οριζόντων και των λιμνών.

Ο Στόχος 14, σύμφωνα πάντα με τον Ο.Η.Ε., αναφέρεται περισσότερο στα θαλάσσια οικοσυστήματα, καθώς θα πρέπει ως το 2030 «να διατηρούμε και χρησιμοποιούμε με βιώσιμο τρόπο τους ωκεανούς, τις θάλασσες και τους θαλάσσιους πόρους προς την κατεύθυνση της βιώσιμης ανάπτυξης».

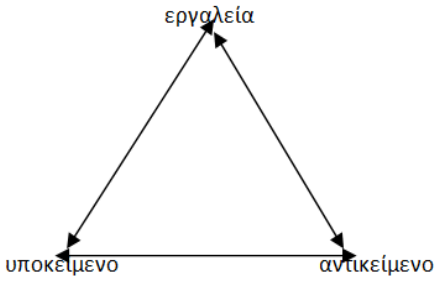
Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παραλληλίζοντας τις δράσεις της με αυτές των Ηνωμένων Εθνών, θέτει ως κύριο στόχο: «όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες να έχουν πρόσβαση σε καλής ποιότητας και επαρκές νερό, και να εγγυηθεί την καλή κατάσταση των υδάτινων συστημάτων σε όλη την Ευρώπη». Οι πολιτικές που αναπτύσσει έχουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις: το πόσιμο νερό, τις πλημμύρες, τα υπόγεια νερά, τα θαλάσσια νερά, τα επιφανειακά νερά, τα αστικά λύματα, την επαναχρησιμοποίηση του νερού, τη λειψυδρία και την ξηρασία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.χ.)

9. Θεωρητικό πλαίσιο

Η Θεωρία της Δραστηριότητας αναπτύχθηκε από τους Ρώσους ψυχολόγους S.L.Rubinstein και A.N. Leontyev, στις αρχές του περασμένου αιώνα. Μια ευρύτερη διάσταση της θεωρίας αυτής είναι η πολιτισμική-ιστορική θεωρία της Δραστηριότητας (CHAT), η οποία ενσωματώνει περισσότερες από μία θεωρίες δημιουργώντας ένα ευρύ πεδίο έρευνας (Πλακίτση κ.ά., 2018). Στο πλαίσιο αυτής, η μάθηση προκύπτει από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των ατόμων σε κοινότητες. Η συγκρότηση της γνώσης δεν νοείται έξω από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται (Κολοκούρη, 2022).

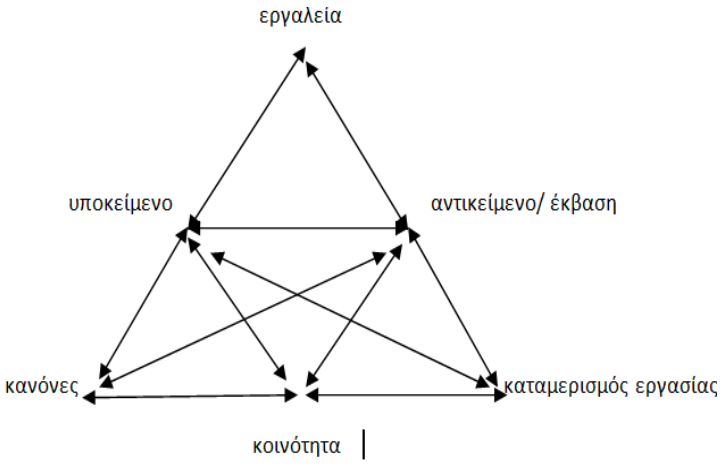
Η θεωρία εξελίχθηκε σε τρεις κυρίως γενιές.

Η πρώτη επικεντρώνεται στον Vygotsky, με την ιδέα ότι οι ανθρώπινες δραστηριότητες διαμεσολαβούνται από πολιτισμικά εργαλεία. Οι βασικές έννοιες, σύμφωνα με την Κολοκούρη (2016) αποτυπώνονται στο τριγωνικό μοντέλο του Vygotsky, στις κορυφές του οποίου βρίσκονται το υποκείμενο, το αντικείμενο και τα εργαλεία που διαμεσολαβούν ανάμεσα στα άλλα (βλ. σχήμα 1).



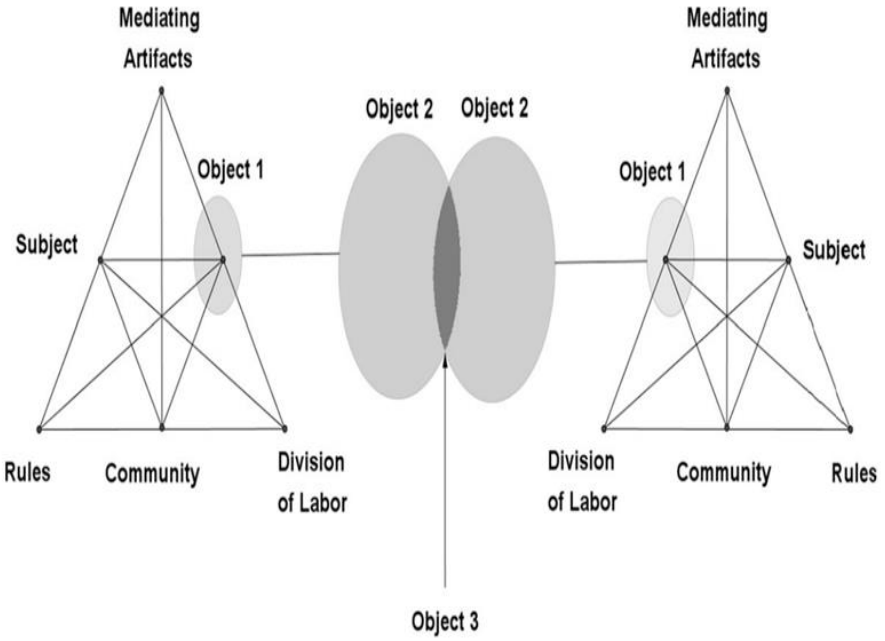
σχήμα 1

Η Πλακίτση (2012) θεωρεί ότι η πρώτη γενιά είχε έναν σημαντικό περιορισμό: παρέμενε εστιασμένη στο άτομο. Ο περιορισμός αυτός ξεπεράστηκε από την δεύτερη γενιά και τον Engestrom, ο οποίος επέκτεινε το αρχικό τρίγωνο (βλ. σχήμα 2).



σχήμα 2

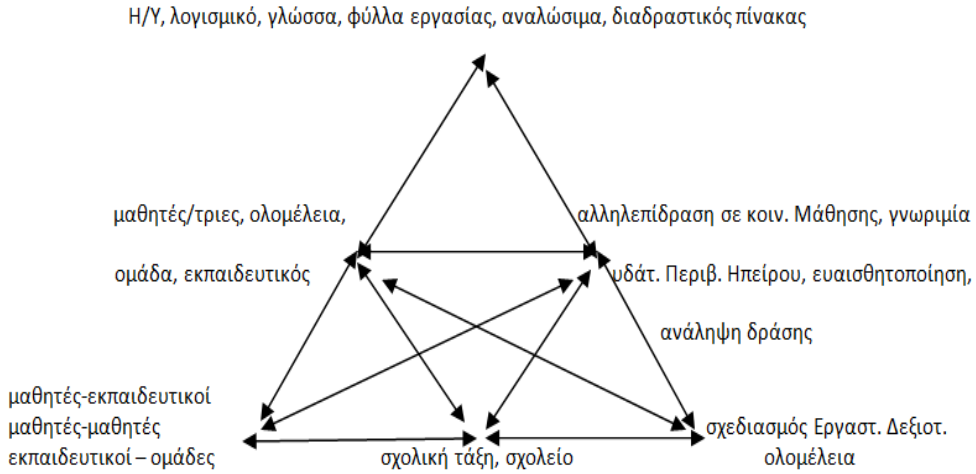
Η Τρίτη γενιά περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο αλληλεπιδρώντα συστήματα δραστηριοτήτων τα οποία μοιράζονται ένα κοινό αντικείμενο στόχο. Προσπαθεί να κατανοήσει τους διαλόγους, τις πολλαπλές προοπτικές και τα δίκτυα που αναπτύσσονται στα συστήματα που αλληλεπιδρούν (Engestrom, 2020). (βλ. σχήμα 3).



σχήμα 3

Τα τελευταία χρόνια, η εξέλιξη της θεωρίας της Δραστηριότητας βαδίζει προς μια τέταρτη θεωρητική γενιά για να συμπεριλάβει φαινόμενα που αφορούν όλη την ανθρωπότητα, όπως η κλιματική αλλαγή και οι πανδημίες. Η αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων στον καπιταλιστικό, παγκοσμιοποιημένο κόσμο που ζούμε, απαιτεί σχέσεις και συνεργασίες πέρα από πολιτισμικές διαφορές (Engestrom, 2019). Ειδικά για θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η ανάλυση υπό το πρίσμα της τέταρτης γενιάς φαίνεται επιβεβλημένη.

Το «Υδάτινο Περιβάλλον στην Ήπειρο» αποτελεί ένα Σύστημα Δραστηριότητας δεύτερης γενιάς. Η καταγραφή των στοιχείων του φαίνεται συνοπτικά στο σχήμα 4. Φυσικά, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί και σε σχέση με άλλα συστήματα που μπορεί να αλληλεπιδράσει σε τοπικό ή διεθνές επίπεδο.



σχήμα 4

10. Μεθοδολογικό εργαλείο

Το SCOPES είναι ένα μεθοδολογικό εργαλείο που προτείνεται για τον σχεδιασμό και την ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού που σχετίζεται με τις Φυσικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον (Science Education). Στηρίζεται σε βασικά στοιχεία της Θεωρίας της Δραστηριότητας: στο σύστημα Δραστηριότητας (System of Activity), στις αντιφάσεις (Contradictions), στην έκβαση των αποτελεσμάτων (Outcome), στην πράξη (Praxis), στον επεκτατικό κύκλο μάθησης (Expansive Leaning Cycle), στις Φυσικές Επιστήμες (Science Education), (Kolokouri & Kornelaki, 2019).

10.1. Systemsofactivity (Σύστημα Δραστηριότητας)

Σύμφωνα με τον Engestrom (2015) τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν ένα Σύστημα Δραστηριότητας που χρησιμοποιείται για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι τα παρακάτω:

- Κάθε Σύστημα Δραστηριότητας αποτελεί μία ολότητα, δεν είναι ξεχωριστά μέρη που συνδέονται μεταξύ τους. Η ανάλυση των βασικών μερών του μας δίνει πληροφορίες για αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών του και για τη λειτουργία του.
- Δεν είναι ανεξάρτητο από άλλα συναφή Συστήματα Δραστηριότητας, αλλά συνυπάρχει και αλληλεπιδρά μαζί τους.
- Ενσωματώνει στοιχεία από άλλους επιστημονικούς κλάδους και μοιράζεται μαζί τους κοινούς στόχους.

Το Σύστημα Δραστηριότητας για το «Υδάτινο Περιβάλλον στην Ήπειρο» αποτυπώνεται στο σχήμα 4. Εκεί φαίνονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών του. Δεν μπορούμε να το δούμε ξεκομμένο από το περιβάλλον στο οποίο θα εφαρμοστεί. Επηρεάζει και επηρεάζεται από γειτονικά Συστήματα Δραστηριοτήτων, όπως η σχολική τάξη, το οικογενειακό περιβάλλον, το περιβάλλον των συνομήλικων ή ο κοινωνικός περίγυρος. Έχει σχεδιαστεί με βάση τη διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα.

10.2. Contradictions (Αντιφάσεις)

Ως αντιφάσεις ορίζονται οι αλλαγές που επέρχονται στα μέρη ενός συστήματος (ή και σε ολόκληρο το σύστημα) καθώς αυτό υιοθετεί νέα στοιχεία κατά την εξέλιξή του. (Vygotsky, 1978). Όταν αναλύεται η ανθρώπινη δραστηριότητα εντοπίζονται τέσσερα επίπεδα αντιφάσεων: (Engestrom, 2020).

- Οι κύριες αντιφάσεις, που λαμβάνουν χώρα σε κάθε κόμβο – στοιχείο του συστήματος. Είναι οι εσωτερικές συγκρούσεις.
- Οι δευτερεύουσες αντιφάσεις, οι οποίες εμφανίζονται ως συγκρούσεις μεταξύ των κόμβων ενός συστήματος
- Οι τριτογενείς αντιφάσεις, εμφανίζονται μεταξύ των αντικειμένων - κινήτρων μιας κυρίαρχης μορφής συστήματος δραστηριότητας και αυτών μιας πολιτισμικά πιο προηγμένης μορφής δραστηριότητας
- Οι τεταρτογενείς αντιφάσεις, οι οποίες εμφανίζονται μεταξύ του υπό μελέτη συστήματος δραστηριότητας και των «γειτονικών» συστημάτων που συνδέονται με αυτό

Για το σύστημα Δραστηριοτήτων που σχεδιάζουμε εντοπίζονται οι παρακάτω αντιφάσεις:

Οι μαθητές/τριες παρά την τεράστια σημασία που έχει το νερό για τη ζωή των ανθρώπων δεν έχουν συνειδητοποιήσει την αξία του. Η πρόκληση είναι να αναγνωρίσουν τη σημασία που έχει το υδάτινο περιβάλλον της περιοχής τους και να το συνδέσουν με την οικονομία της περιοχής, την ιστορία, την ποιότητα της ζωής τους. Ακόμη, να αλλάξουν συμπεριφορά στην καθημερινή χρήση του νερού, συνδέοντας τη στάση τους με τους στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης (κύριες αντιφάσεις).

Διαπιστώνονται διαφορετικές στάσεις, απόψεις και συμπεριφορές μεταξύ των ομάδων στο ίδιο σύστημα (π.χ. πολιτική του σχολείου και στάση της τάξης) ή και μεταξύ ατόμων που ανήκουν στην ίδια ή σε διαφορετικές ομάδες. Επίσης, προκύπτουν δυσλειτουργίες σε σχέση με τους κανόνες συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών και μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών. (δευτερεύουσες αντιφάσεις). Οι ασυμφωνίες αυτές εκλαμβάνονται ως ευκαιρία για ανάληψη δράσης με στόχο πιθανή βελτίωση συμπεριφοράς.

Στη φάση της εφαρμογής των νέων πρακτικών εμφανίζονται οι τριτογενείς αντιφάσεις. Συχνά, διαπιστώνεται ασυμφωνία μεταξύ Συστημάτων Δραστηριοτήτων που κυριαρχούν (συνήθως οι πολίτες σε ατομικό ή και σε συλλογικό επίπεδο δεν σέβονται τους υδάτινους πόρους) και των αποτελεσμάτων που το «Υδάτινο Περιβάλλον στην Ήπειρο» προσπαθεί να πετύχει. Παρά τις δυσκολίες υπάρχει αισιοδοξία ότι θα επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα σε μεγάλο βαθμό.

Τέλος, εμφανίζεται ασυμφωνία με άλλα γειτονικά Συστήματα Δραστηριοτήτων, τα οποία μπορεί να δρουν με διαφορετικό τρόπο ή και να εμποδίζουν την εφαρμογή καλών πρακτικών. Για παράδειγμα, ομάδες συνομηλίκων, άλλες σχολικές τάξεις, κατηγορίες πολιτών μπορεί να αντιμετωπίζουν τα ίδια ζητήματα με τελείως διαφορετικό τρόπο.

10.3. Outcomes (Έκβαση)

Πρόκειται για τα αποτελέσματα που περιμένουμε να πετύχουμε, σε συνάρτηση με τους στόχους που είχαμε θέσει αρχικά. Οι δράσεις που αναπτύσσονται σχεδιάζονται προς αυτή την κατεύθυνση. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα μετά την ανάλυση δράσης στο Εργαστήρι που σχεδιάσαμε, είναι:

- Να μάθουν οι μαθητές/τριες να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται σε μια κοινότητα μάθησης.
- Να γνωρίσουν τα στοιχεία που αποτελούν το Υδάτινο Περιβάλλον της Ηπείρου.
- Να ευαισθητοποιηθούν για θέματα αειφορίας και να αναπτύξουν καλές πρακτικές συνδέοντάς τες με τους στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης.

10.4. Praxis (Πράξη)

Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος προβλέπονται δράσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (συνεργατικά). Ακολουθείται θεωρητική και πρακτική προσέγγιση, όπου καλούνται οι μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση. Αναπτύσσονται δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, συζήτησης και προβληματισμού, εξαγωγής συμπερασμάτων.

10.5. Expansive learning (Επεκτατικός κύκλος μάθησης)

Ερώτηση: οι μαθητές/τριες αναφέρουν τη στάση τους και αυτά που παρατηρούν γύρω τους σε σχέση με το υπό διαπραγμάτευση ζήτημα. Αμφισβητείται η κυρίαρχη πρακτική. Προκύπτει η αναγκαιότητα για ανάληψη δράσης.

Ανάλυση της κατάστασης: ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές/τριες συλλέγει πληροφορίες για να αποτυπώσει την κατάσταση. Επιχειρείται η κατανόηση σχέσεων αιτίας – αποτελέσματος, με ερωτήσεις του τύπου «γιατί συμβαίνει αυτό;»

Μοντελοποίηση: το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται με βάση τις αντιφάσεις που προέκυψαν. Προσπαθεί να δώσει λύσεις και να οδηγήσει στα αποτελέσματα. Ακολουθείται συγκεκριμένη πορεία, την οποία γνωρίζουν οι μαθητές/τριες.

Εφαρμογή: το μοντέλο εφαρμόζεται στους μαθητές/τριες. Ο εκπαιδευτικός το αξιολογεί διαμορφωτικά, ώστε να αναδειχτούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του. Έτσι, μπορεί να προσθέσει νέα μαθησιακά αντικείμενα ή και να αφαιρέσει από τα υπάρχοντα.

Ενσωμάτωση: το μοντέλο πρέπει να εφαρμοστεί στην πράξη. Οι μαθητές/τριες υιοθετούν όσα διδάχτηκαν στην προσωπική τους ζωή.

Αξιολόγηση και αποδοχή: οι μαθητές/τριεςαναστοχάζονται στο τέλος όλη τη διαδικασία, ανατρέχοντας και στον Ατομικό τους Φάκελο. Συμπληρώνουν φύλλο εργασίας και ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Η επιτυχία του προγράμματος κρίνεται από την εδραίωση των αποτελεσμάτων σε μόνιμη βάση.

10.6.Science education-Sustainability (ΦυσικέςΕπιστήμες-Αειφορία)

Το πρόγραμμα σχετίζεται με τις Φυσικές Επιστήμες και με την ύλη της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, αφού εστιάζει στο νερό. Αναφέρονται πληροφορίες για τον κύκλο του νερού, την πτώση του από την ατμόσφαιρα και την κατανομή του σε διάφορες περιοχές, τους παράγοντες που το μολύνουν, τη σχέση του με την παραγωγή ενέργειας, τη σχέση του με τους έμβιους οργανισμούς.

11. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Το «Υδάτινο Περιβάλλον στην Ήπειρο» σχεδιάστηκε για να προωθήσει τους στόχους της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και τους 17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης του Ο.Η.Ε.

Η επιλογή ενός περιβαλλοντικού προγράμματος στο Δημοτικό Σχολείο μπορεί να αποφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές – αυριανούς πολίτες. Αποκτούν γνώσεις σχετικά με τη φύση, τη βιοποικιλότητα και τη σημασία της προστασίας του περιβάλλοντος. Αυτό τους βοηθά να αναπτύξουν οικολογική συνείδηση από μικρή ηλικία και για όλη τους τη ζωή. Η πρακτική του εφαρμογή, σε περιορισμένη κλίμακα, σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, έδειξε ότι αυτοί συμμετείχαν ενεργητικά, εργαζόταν ομαδοσυνεργατικά και συμμετείχαν στη διαμόρφωση του υλικού με ενθουσιασμό. Καλλιέργησαν μια σειρά από δεξιότητες, όπως η συνεργατικότητα, η επικοινωνία, η κριτική και δημιουργική σκέψη, η πολιτειότητα, κ.ά. Καθώς πρόκειται για ένα διαθεματικό πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί και σε διαφορετικές θεματικές ενότητες ή μαθήματα.

Απομένει η ανάλυση των αποτελεσμάτων από την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος σε μεγαλύτερο πληθυσμό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Απόφαση 66152/ΓΔ4/01-06-2022 (ΦΕΚ 2820/Β/06-06-2022, ΑΔΑ: Ω54Μ46ΜΤΛΗ-ΞΕΩ). Πρόγραμμα Σπουδών "Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη" του Νηπιαγωγείου, των Α' - ΣΤ' τάξεων Δημοτικού και των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου. Υ.ΠΑΙ.Θ. https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2022/06/fek-2022-Tefxos-B-2820.pdf.

Απόφαση 94214/Δ2/2021 (ΦΕΚ 3791/Β/13-08-2021). Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Υ.ΠΑΙ.Θ. https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-94214-d2-2021.html.

Γκιώζος, Δ., & Μαζιώτης, Γ. (2017). *Συγκριτικές παρατηρήσεις μεταξύ των υδατικών διαμερισμάτων Ηπείρου και Νήσων Αιγαίου.* [Πτυχιακή Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο]. https://estia.hua.gr/file/lib/default/data/18416/theFile.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Εργαστήρια Δεξιοτήτων Ι.Ε.Π. https://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). Νέα Προγράμματα Σπουδών. https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida.

Κόκκοτας, Π., &Πλακίτση, Κ. (2005). *Μουσειοπαιδαγωγική και Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Θεωρία και Πράξη.* Πατάκη.

Κολοκούρη, Ε. &Πλακίτση, Κ. (2020, Νοέμβριος 6-8). *Η συμβολή του εργαλείου SCOPES στην προσέγγιση εννοιών των Φυσικών Επιστημών από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων* [Πρακτικά συνεδρίου]. Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Κολοκούρη, Ε. (2016). *Η θεωρία της δραστηριότητας στις τυπικές και άτυπες μορφές διδασκαλίας εννοιών των φυσικών επιστημών για παιδιά ηλικίας 5-9 ετών: η περίπτωση των κινουμένων σχεδίων* [Doctoraldissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών]. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/42387.

Κολοκούρη, Ε. (2022). *Οι Φυσικές Επιστήμες, το περιβάλλον και η υγεία για τον ενεργό πολίτη μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το νερό*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών]. https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/31922/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%9A%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%9A%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%97%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97%202022.pdf.

Μάρης, Π.Φ., &Παπαρρίζος, Σ. (n.d). Σημειώσεις μαθήματος «Διαχείριση υδρομετεωρολογικών καταστροφών». Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ENG121/8%CE%B7%20%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%83%CE%B7_%CE%9A%CE%BB%CE%B9%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%B3%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%85%CE%B4%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%20%CF%80%CF%8C%CF%81%CE%BF%CE%B9%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf.

Νάννη, Ε., Κολοκούρη, Ε., Κορνελάκη, Α. Χ., Κολιός, Ν., & Σταμούλης, Ε. (2018). Νερό και Αειφορία: μία πρόταση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Θεωρίας της Δραστηριότητας. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα & Πράξη*, *2017* (64-65).

Ο.Η.Ε. *Στόχος 6 – Καθαρό νερό και αποχέτευση*. Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ - Greece (unric.org) https://unric.org/el/%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CF%83-6-%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B1%CF%81%CE%BF-%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%BF-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-

%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/.

Περιβαλλοντική οργάνωση isea (n.d). *Άνθρωπος και υδάτινα οικοσυστήματα.*https://isea.com.gr/%ce%b5%ce%bd%ce%b7%ce%bc%ce%b5%cf%81%cf%89%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%bf-%cf%85%ce%bb%ce%b9%ce%ba%ce%bf/%ce%b1%ce%bd%ce%b8%cf%81%cf%89%cf%80%ce%bf%cf%83-%cf%85%ce%b4%ce%b1%cf%84%ce%b9%ce%bd%ce%b1-%ce%bf%ce%b9%ce%ba%ce%bf%cf%83%cf%85%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b1/.

Πλακίτση, Α., Σταμούλης, Ε., Θεοδωράκη, Χ., Κολοκούρη, Ε., Νάννη Ε. &Κορνελάκη, Α. (2018).*Η θεωρία της Δραστηριότητας και οι Φυσικές Επιστήμες : Μια νέα διάσταση στην STEAM εκπαίδευση*. Gutenberg.

Πλακίτση, Κ. (2012). *Κοινωνιογνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.* Πατάκη.

Στάχτιαρη, Α., &Μουζάκης, Χ. (2021). Η Αειφόρος Ανάπτυξη στην Αρχική Εκπαίδευση και την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Επισκόπηση της Διεθνούς Βιβλιογραφίας. *ΠεριβαλλοντικήΕκπαίδευσηγιατηνΑειφορία*, *3*(2), 1-21.

Ξενόγλωσση

Engestrom, Y. (2015). Learning by expanding An activity-theoretical approach to developmental research. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Engestrom, Y. (2019). Expansive Learning and Concept Formation: Cycles, Germ, Cells and Formative Interventions. In Iscar Regional Conference, 19-24 March 2019, Ioannina, Greece.

Engestrom, Y. (2020). Ascending from the Abstract to the Concrete as a Principle of Expansive Learning, Psychological Science and Education, 25(5), 31-43.

European Commission. Environment action programme to 2030. https://environment.ec.europa.eu/topics/water_en.

European Environment Agency. (2021, January, 19). State of water in Europe https://www.eea.europa.eu/signals-archived/signals-2020/infographics/state-of-water-in-europe/view.

Kolokouri, E., &Kornelaki A. C. (2019). Introducing a new socio-cultural tool for Science Education in First Grades: SCOPES, Conference proceedings ISCAR 2019: Crisis in contexts, Ioannina, Greece, (pp. 87-101).

Kolokouri, E., Kornelaki A. & Plakitsi, K. (2023). Scopes as a method of design and analysis for science education and Sustainability. Department of Early Childhood Education, School of Education, University of Ioannina.

Leontiev, A. N. (1981). Problems of the development of the mind. Moscow: Progress.

United Nation. Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. Conserve and sustainably use the oceans, seas and marine resources for sustainable development. https://sdgs.un.org/goals/goal14.

United Nation.Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all. https://sdgs.un.org/goals/goal6.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Επίδραση μουσικοκινητικού προγράμματος στις γλωσσικές δεξιότητες μαθητών ηλικίας 6-9 ετών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Κάσσαρη Ελένη

Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΝ, Παν. Ιωαννίνων

Ράπτης Θεοχάρης

Αν. Καθηγητής ΠΤΝ, Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Η ενσωμάτωση μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη στοχεύει, εκτός των άλλων, στην ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών μέσω πολυαισθητηριακών εμπειριών. Η παρούσα μελέτη εξετάζει την επίδραση μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στις γλωσσικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 6-9 ετών, με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στη μελέτη συμμετείχαν 67 μαθητές της Α΄, Β΄ και Γ΄ Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι χωρίσθηκαν σε 2 ομάδες, στην πειραματική, που συμμετείχε στην παρέμβαση και στην ομάδα ελέγχου, η οποία παρακολούθησε το τυπικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Οι αξιολογήσεις των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών πραγματοποιήθηκαν με την επιλεκτική χορήγηση του Αθηνά τεστ, πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, διάρκειας έξι εβδομάδων από τρεις διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση στις δεξιότητες ολοκλήρωσης προτάσεων, διάκρισης γραφημάτων, διάκρισης

φθόγγων και σύνθεσης φθόγγων. Σημειώνεται ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο στις σχετικές γλωσσικές δεξιότητες συγκριτικά με εκείνους που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες αποτελούν πολύτιμη προσθήκη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενισχύοντας σημαντικά τη γλωσσική και την εν γένει την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικοκινητική παρέμβαση, γλωσσική ανάπτυξη, φωνολογική επίγνωση

Abstract

The integration of music and movement in educational environments aims to enhance students' cognitive and language development through multisensory experiences. The present study aims to investigate the effect of music-motor interventions on the language skills of children aged 6-9 years, with and without learning disabilities. The study involved 67 1st, 2nd and 3rd grade students, with and without learning disabilities, who were divided into 2 groups, the experimental group which participated in the intervention and the control group, which followed the standard timetable. Assessments were made using the Athena test, before and after the six-week intervention program, three ours per week. The results showed a significant improvement of the students who participated in the intervention in the skills of sentence completion, graph discrimination, phonics discrimination and phonics composition. It is noted that students with typical development showed greater progress in the relevant language skills compared to those with learning difficulties. The findings of the analysis suggest that music-motor activities are a valuable addition to primary education, enhancing both the cognitive and social-emotional development of students.

Key words: Musicomotor intervention, language development, phonological awareness

1. Εισαγωγή

Οι μουσικές και κινητικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα όταν αυτές συνδυάζονται με ταυτόχρονη χρήση των σχετικών πρακτικών, υπό τη μορφή των συνδυασμένων μουσικοκινητικών παρεμβάσεων προσελκύουν όλο και περισσότερο την προσοχή της παιδαγωγικής και της ακαδημαϊκής κοινότητας, ως αποτελεσματικά εκπαιδευτικά εργαλεία για την ενίσχυση αναπτυξιακών τομέων του μαθητικού πληθυσμού και ιδιαίτερα των γλωσσικών δεξιοτήτων, από την πρώιμη κιόλας παιδική ηλικία. Η ενσωμάτωση των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αντιπροσωπεύει μια ολιστική προσέγγιση που στοχεύει στον εμπλουτισμό της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητώνμέσω βιωματικών και πολυαισθητηριακών εμπειριών.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στη μουσικοκινητική έχουν βαθιές ρίζες στην παιδαγωγική φιλοσοφία του EmileJaques-Dalcroze, που εστιάζει στην ενσωμάτωση του παιχνιδιού και της σωματικής κίνησης στην παιδαγωγική διαδικασία, θεωρώντας την αναπόσπαστο μέρος της (Juntunen&Hyvönen, 2004). Σε συνέχεια του εν λόγω θεωρητικού πλαισίου, ο CarlOrff θεμελίωσε την έννοια της μουσικοκινητικής αγωγής, ορίζοντας ότι αυτή ενσωματώνει τη μουσική, την κίνηση και την ομιλία, ώστε να αντικατοπτρίζει τα φυσικά γλωσσικά μοτίβα, ενισχύοντας τη φωνολογική επίγνωση και τη λεκτική έκφραση (Goodkin, 2004). Στη βάση αυτή, αναπτύσσονται μουσικοκινητικά προγράμματα που στοχεύουν στο συγχρονισμό των

σωματικών κινήσεων με ρυθμικά μοτίβα, για να ενισχύσουν την ακουστική διάκριση, τον κινητικό συντονισμό και τις δεξιότητες επεξεργασίας της γλώσσας.

Ο ευεργετικός ρόλος της ενεργητικής μάθησης στην προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών είναι διαπιστωμένος. Οι μουσικοκινητικές παρεμβάσεις αξιοποιούν τη φυσική κλίση των μαθητών προς τις ρυθμικές κινήσεις και την αισθητηριακή εξερεύνηση, καθιστώντας τις μαθησιακές εμπειρίες πιο ευχάριστες και αποτελεσματικές (Schellenberg, 2004). Με την ενσωμάτωση της γλωσσικής διδασκαλίας σε μουσικά πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν σημαντικές ευκαιρίες για τους μαθητές, ώστε αυτοί να εξασκήσουν τις κατακτημένες γλωσσικές δεξιότητες τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ενισχύοντας τη μάθηση μέσω βιωματικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι μουσικοκινητικές παρεμβάσεις παρέχουν ένα δυναμικό πλαίσιο για την εμπλοκή των μαθητών σε μια πολυαισθητηριακή μαθησιακή εμπειρία, που διεγείρουν τη γνωστική εμπλοκή και ενισχύουν τις γλωσσικές δεξιότητες σε επίπεδο: 1) φωνολογικής επίγνωσης, 2) λεξιλογίου και λεκτικής μνήμης, 3) συντακτικών και σημασιολογικών ικανοτήτων, 4) γραμματισμού και ευχέρειας ανάγνωσης και 5) ακουστικής διάκρισης, ενώ παράλληλα επιφέρουν και σημαντικά κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη.

Αρχικά, σε ό,τι αφορά την φωνολογική επίγνωση, που συνιστά θεμελιώδη λειτουργία για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, έχει διαπιστωθεί ότι παρουσιάζει σημαντική βελτίωση μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε προγράμματα μουσικοκινητικών παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, σχετική μελέτη του Gromko (2005) καταδεικνύει ότι η δομημένη μουσική διδασκαλία ενισχύει τις δεξιότητες τμηματοποίησης φωνημάτων και ανάμειξής τους, τονίζοντας πώς τα ρυθμικά και μελωδικά στοιχεία διευκολύνουν τη φωνολογική ευαισθησία των μαθητών. Μάλιστα οι Trainor et al. (2009) σημειώνουν ότι οι δραστηριότητες που συγχρονίζουν τις κινητικές διαδικασίες με μουσικές ενδείξεις, ενισχύουν αποτελεσματικά τις ικανότητες ακουστικής διάκρισης που είναι απαραίτητες για τη γλωσσική επεξεργασία, τονίζοντας παράλληλα ότι οι μουσικές δραστηριότητες συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατάκτηση του λεξιλογίου και της λεκτικής μνήμης από τους μαθητές. Στη βάση αυτή και μέσω πειραματικού σχεδιασμού, οι Morenoetal. (2009) συμπεραίνουν ότι η μουσική εκπαίδευση ενισχύει τη λεκτική μνήμη μέσω επαναλαμβανόμενων και μνημονικών στοιχείων που είναι εγγενή στις μουσικές συνθέσεις. Τραγουδώντας τραγούδια με στίχους οι μαθητές, έχουν την δυνατότητα όχι μόνο διευρύνουν το λεξιλόγιο τους, αλλά επίσης και να ενισχύσουν την ικανότητα τους να ανακαλούν και να αρθρώνουν λεκτικές πληροφορίες αποτελεσματικά (Paquette & Rieg, 2008).

Η διδασκαλία μέσω μουσικοκινητικών παρεμβάσεων διαδραματίζει, επίσης, καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη συντακτικών και σημασιολογικών ικανοτήτων των μαθητών, στοιχεία καθοριστικής σημασίας για τη γλωσσική κατανόηση και έκφραση. Ο Bolduc (2008) διαπίστωσε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που ασχολούνταν με μουσικές δραστηριότητες, επέδειξαν βελτιώσεις στην κατανόηση και στην παραγωγή περίπλοκων δομών και νοημάτων προτάσεων. Σύμφωνα με τους Moreno et al. (2011), η μουσική παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, διευκολύνοντας την ενσωμάτωση της σύνταξης και της σημασιολογίας στη χρήση της γλώσσας, προωθώντας τη βαθύτερη σημασιολογική κατανόηση και τη συντακτική επάρκεια των μαθητών. Παράλληλα, οι δραστηριότητες που βασίζονται στη μουσοκινητική συσχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού, ιδιαίτερα των πρώιμων, όπως η αναγνώριση των γραμμάτων και η

αποκωδικοποίηση συλλαβών. Μέσω σχετικής μετα-ανάλυσης, ο Standley (2008) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ενσωματώνουν ρυθμό, μελωδία και κίνηση ενισχύουν τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών, ενώ παράλληλα τα ρυθμικά και μελωδικά συστατικά των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων διεγείρουν την ακουστική επεξεργασία και τη φωνολογική επίγνωση, συμβάλλοντας στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματισμού σε διαφορετικά εκπαιδευτικά στάδια.

Επίσης οι Musiek et al. (2014), διαπιστώνουν ότι η μουσικοκινητική εκπαίδευση επιδρά θετικά στην ενισχύει τις δεξιότητες ακουστικής επεξεργασίας, οδηγώντας σε βελτιωμένη ικανότητα φωνολογικής επεξεργασία και γλωσσικής κατανόησης. Μάλιστα οι Tierney & Kraus (2014), διαπιστώνουν ότι ακρόαση και η ανταπόκριση σε μουσικές ενδείξεις, βελτιώνει την ακουστική ευαισθησία των παιδιών, βοηθώντας στη διαφοροποίηση του ήχου της ομιλίας και στην κατανόηση της γλώσσας υπογραμμίζοντας το ρόλο των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στην όξυνση των δεξιοτήτων ακουστικής διάκρισης. Τέλος, οι Kirschner & Tomasello (2010) τονίζουν ότι οι ομαδικές μουσικές δραστηριότητες προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, που είναι ζωτικής σημασίας για την εκφραστική και δεκτική χρήση της γλώσσας. Στη βάση αυτή οι συγγραφείς, διαπιστώνουν ότι οι συνδυασμένες μουσικοκινητικές δραστηριότητες βελτιώνουν την προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και τη συνεργατική επικοινωνία, εμπλουτίζοντας τις γλωσσικές ικανότητες και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους.

2. Μεθοδολογία

Βασικός στόχος της εμπειρικής μελέτης είναι η διαπίστωση της επίδρασης των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στη γραφο-φωνολογική ενημερότητα των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Απώτερος σκοπός της είναι η αξιολόγηση της σημασίας της αξιοποίησης των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 67 μαθητές της Α', Β' και Γ' τάξης του Δημοτικού, με το 40,3% του δείγματος (N = 27) να αποτελείται από μαθητές της Α' Δημοτικού, το 38,8% (N = 21) από μαθητές της Β' Δημοτικού και το 26% (N = 18) από μαθητές της Γ' Δημοτικού. Η πλειονότητα του δείγματος (74,6%, N = 50) απαρτίζονταν από μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ενώ το 25,4% (N = 17) από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημι-πειραματικό σχεδιασμό, όπου τα τμήματα της κάθε τάξης χωρίστηκαν τυχαία σε Πειραματική Ομάδα (N = 43) και Ομάδα Ελέγχου (N = 24). Το παρεμβατικό μουσικοκινητικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε τρεις φορές την εβδομάδα στην Πειραματική Ομάδα, με διάρκεια 45 λεπτά κάθε φορά, για έξι εβδομάδες, ενώ η Ομάδα Ελέγχου παρακολούθησε αποκλειστικά το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Οι δυο ομάδες αξιολογήθηκαν, πριν και μετά την εφαρμογή του μουσικοκινητικού προγράμματος παρέμβασης, με τη χρήση του Αθηνά Τεστ (Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης) (Παρασκευόπουλος και συν, 1999). Το Αθηνά Τεστ αποτελεί εργαλείο διάγνωσης δυσκολιών μάθησης που απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς και ειδικούς εκπαιδευτικής ψυχολογίας και χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση και τη διάγνωση διαφόρων τύπων δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν μαθητές κατά την εκπαίδευσή τους. Το Αθηνά Τεστ αποτελεί ψυχομετρικό εργαλείο που εξετάζει το μαθησιακό δυναμικό του παιδιού,

συμπεριλαμβανομένης της γραφής, και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5 έως 7 ετών, αν και μπορεί να εφαρμοστεί και σε μεγαλύτερες ηλικίες (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011). Το εργαλείο αποτελείται από 14 βασικές και μία συμπληρωματική διαγνωστική δοκιμασία, οι οποίες εξετάζουν μια σειρά νοητικών, αντιληπτικών, ψυχογλωσσικών και κινητικών διεργασιών (π.χ. νοητική ικανότητα, αντιγραφή σχημάτων, πλευρίωση σώματος, λεξιλόγιο, ολοκλήρωση προτάσεων και λέξεων, διάκριση γραφημάτων), επιτρέποντας έτσι την εξαγωγή μιας συνολικής εικόνας της ανάπτυξης του παιδιού, καθώς και τον εντοπισμό ελλειμματικών περιοχών. Το τεστ βαθμολογείται από τον εκπαιδευτικό σε κάθε κλίμακα βάσει 25 αντίστοιχων αναπτυξιακών δεικτών, ενώ η συνολική αξιοπιστία του έχει υπολογιστεί κοντά στο 1,0 (Κουλάκογλου, 2017).

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, οι μαθητές αξιολογήθηκαν σχετικά με τις ικανότητές τους 1) στην ολοκλήρωση προτάσεων, 2) στη διάκριση γραφημάτων, 3) στη διάκριση φθόγγων και 4) στη σύνθεση φθόγγων. Η διαδικασία αξιολόγησης της γραφο-φωνολογικής ικανότητας των μαθητών βάσει του Αθηνά Τεστ συμπεριέλαβε την καταχώρηση των απαντήσεων τους σε ειδικό τμήμα του Φυλλαδίου Εξέτασης. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε βάσει του σχετικού αναπτυξιακού πηλίκου, ενός αριθμητικού δείκτη που λαμβάνει τιμές από 1 έως 19 και καθορίζει το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και τη διαγνωστική κατηγορία του, βάσει της κατηγοριοποίησης 1) κατώτερη-ελλειμματική, 2) μέση-κανονική, ή 3) ανώτερη, η οποία πρακτικά αξιοποιείται για την παροχή εξατομικευμένης εκπαιδευτικής διαχείρισης με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρία του παιδιού.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων στο πλαίσιο της μελέτης περιλαμβάνει τη χρήση εργαλείων της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής. Αρχικά, αναλύθηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των αναπτυξιακών πηλίκων των υπό διερεύνηση διαστάσεων, παρέχοντας μια εικόνα για τη συνολική επίδοση των μαθητών σε διαφορετικές κλίμακες. Επιπλέον, διερευνήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις μέσες τιμές των αναπτυξιακών πηλίκων βαθμολογίες των μαθητών πριν και μετά την μουσικοκινητική παρέμβαση, χρησιμοποιώντας τόσο τον παραμετρικό έλεγχο t για ζευγαρωτές παρατηρήσεις στην περίπτωση συνολικά των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτή. Σε δεύτερο επίπεδο, αξιοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος αθροίσματος διατάξεων του Wilcoxon για τις περιπτώσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ξεχωριστά. Τέλος, εφαρμόσθηκε έλεγχος Ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, ώστε να αξιολογηθεί ο συνολικός αντίκτυπος του χρόνου που διαμεσολαβεί της παρέμβασης και η αλληλεπίδρασή του με το εάν οι μαθητές συμμετείχαν ή όχι σε αυτή, βάσει της κατάταξής τους στην πειραματική ή στην ομάδα ελέγχου.Το σύνολο των ελέγχων στατιστικών υποθέσεων πραγματοποιήθηκε για επίπεδο σημαντικότητας 5% (α = 0,05) και για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 26.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

3. Αποτελέσματα

Μέσω των σχετικών ελέγχων t για ζευγαρωτές παρατηρήσεις, προκύπτει ότι η μουσικοκινητική παρέμβαση είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των υπό μελέτη γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν στο μουσικοκινητικό πρόγραμμα, παρουσίασαν σημαντική βελτίωση της ικανότητάς

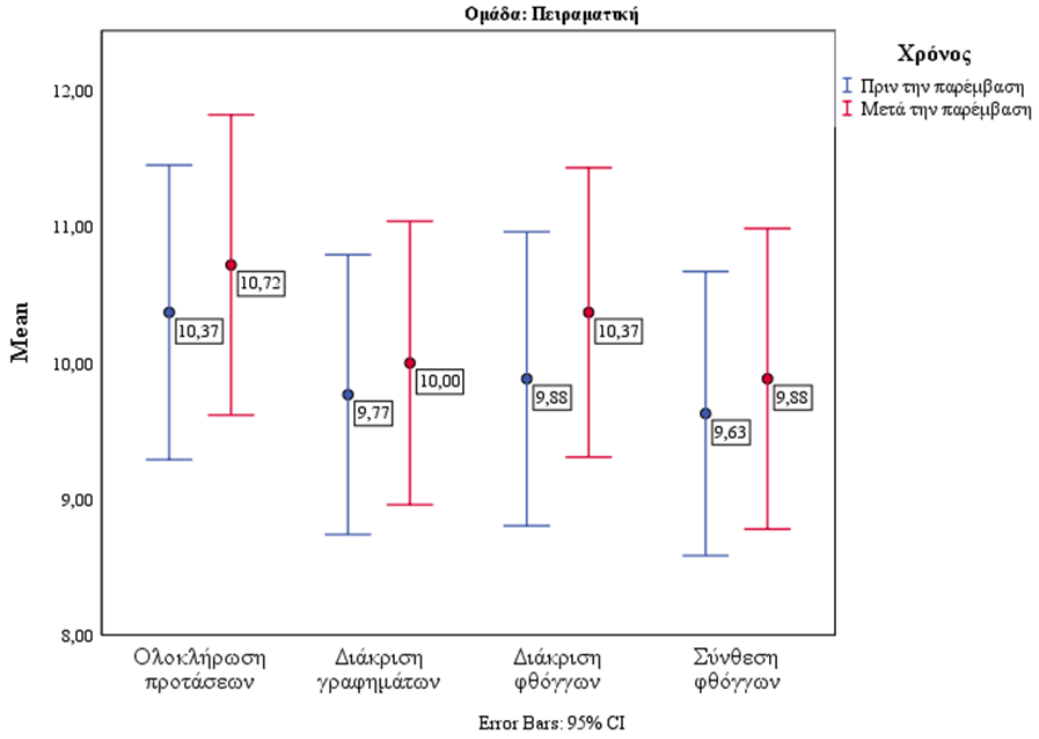
τους να ολοκληρώνουν προτάσεις μετά την παρέμβαση (t(42) = 4,322, p<0,001), με τη σχετική μέση βαθμολογία του αναπτυξιακού πηλίκου να αυξάνεται από 10,37 (Τ.Α. = 3,52) πριν την παρέμβαση σε 10,72 (Τ.Α. = 3,59) μετά από αυτή, υποδηλώνοντας την ουσιαστική θετική επίδραση μουσικοκινητικού προγράμματος στην ικανότητα των μαθητών για ολοκλήρωση προτάσεων, η οποία αποτελεί μια κρίσιμη γλωσσική ικανότητα που περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν τόσο την συντακτική όσο και τη σημασιολογική από μέρους τους ευχέρεια κατανόησης.

Σημαντικά βελτιώθηκε, επίσης, και η ικανότητα διάκρισης γραφημάτων από μέρους των μαθητών (t(42) = 2,496, p = 0,017), η οποία αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής, με τη μέση βαθμολογία του αναπτυξιακού πηλίκου να αυξάνεται από 9,77 (SD = 0,3,34) πριν την παρέμβαση σε 10,00 (SD = 3,38) μετά την παρέμβαση. Η ικανότητα διάκρισης γραφημάτων περιλαμβάνει την αναγνώριση διαφορετικών γραπτών συμβόλων, και η βελτίωσή της υποδηλώνει την θετική επίδραση του μουσικοκινητικού προγράμματος στην ενίσχυση των οπτικών ικανοτήτων επεξεργασίας των μαθητών και στην προσοχή που αυτοί επιδίδουν στη λεπτομέρεια.

Σε ό,τι αφορά στην ικανότητα διάκρισης φθόγγων των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση, ο σχετικός έλεγχος t για ζευγαρωτές παρατηρήσεις καταδεικνύει την αποτελεσματικότητά της (t(42) = 3,251, p = 0,002). Η μέση βαθμολογία του αναπτυξιακού πηλίκου της συγκεκριμένης διάστασης αυξήθηκε από 9,88 (SD = 3,51) σε 10,37 (SD = 3,45), με το αποτέλεσμα αυτό να υπογραμμίζει την αποτελεσματικότητα του μουσικοκινητικού προγράμματος στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών, καθώς η αυξημένη ικανότητα διάκρισης φθόγγων συνεπάγεται την ικανότητα ακρόασης και αναγνώρισης διαφορετικών ήχων στην προφορική γλώσσα, που αποτελεί θεμελιώδη πτυχή της ικανότητας αποτελεσματικής επικοινωνίας. Παράλληλα η σημαντική βελτίωση στην ικανότητα διάκρισης φθόγγων των μαθητών, οδηγεί στο συμπέρασμα της ενίσχυσης της ευχέρειας ακουστικής επεξεργασίας από μέρους τους που είναι σημαντική για τη δομημένη ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας τους στο μέλλον.

Ομοίως, η ικανότητα σύνθεσης φθόγγων των μαθητών που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα, παρουσίασε, επίσης, σημαντική βελτίωση (t(42) = 2,886, p = 0,006) μετά την παρέμβαση (Μ.Ο. = 9,88, Τ.Α. = 3,59) σε σχέση με πριν από αυτή (Μ.Ο. = 9,63, Τ.Α. = 3,39). Δεδομένου ότι η ικανότητα σύνθεσης φθόγγων αφορά στην ανάμειξη μεμονωμένων ήχων για το σχηματισμό λέξεων, η βελτίωση της υποδηλώνει ότι το μουσικοκινητικό πρόγραμμα υποστήριξε τους μαθητές στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών ικανοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας και σχηματισμού λέξεων.

Γράφημα 1: Μέσες τιμές αναπτυξιακού πηλίκου των μαθητών που συμμετείχαν στην μουσικοκινητική παρέμβαση

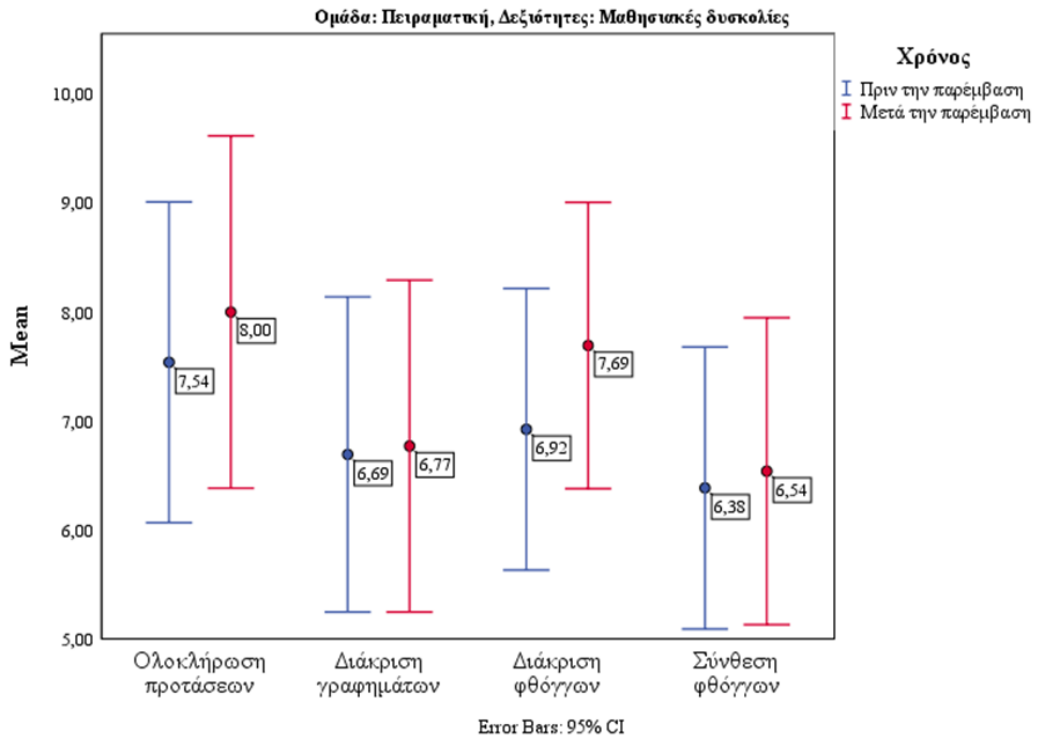


Πίνακας 1: Έλεγχοι t για ζευγαρωτές παρατηρήσεις της διαφοράς των τιμών του αναπτυξιακού πηλίκου των μαθητών που συμμετείχαν στην μουσικοκινητική παρέμβαση

	t	B.E	p
Ολοκλήρωση προτάσεων	4,322	42	<0,000
Διάκριση γραφημάτων	2,496	42	0,017
Διάκριση φθόγγων	3,251	42	0,002
Σύνθεση φθόγγων	2,886	42	0,006

Αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα της μουσικοκινητικής παρέμβασης, στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ξεχωριστά, παρατηρούνται ορισμένες διαφοροποιήσεις στα σχετικά αποτελέσματα των ελέγχων αθροίσματος διατάξεων του Wilcoxon. Αρχικά, σε ό,τι αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προκύπτει ότι βελτιώθηκε σημαντικά η ικανότητα τους για ολοκλήρωση προτάσεων και διάκριση φθόγγων (Z = 2,121, p = 0,034 και Z = 2,264, p = 0,024, αντίστοιχα). Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση το μέσο αναπτυξιακό πηλίκο ισούται με 7,54 (T.A. = 2,43) πριν την παρέμβαση και με 8,00 (T.A. = 2,67) μετά από αυτή και στην δεύτερη με 6,92 (T.A. = 2,14) και 7,69 (T.A. = 2,18) αντίστοιχα. Αντίθετα, παρατηρήθηκε ότι οι ικανότητες διάκρισης γραφημάτων και σύνθεσης φθόγγων, ενώ παρουσιάζουν ελαφριά βελτίωση, αυτή δεν καθίσταται στατιστικά σημαντική (Z = 1,000, p = 0,317 και στις δύο περιπτώσεις).

Γράφημα 1: Μέσες τιμές αναπτυξιακού πηλίκου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην μουσικοκινητική παρέμβαση

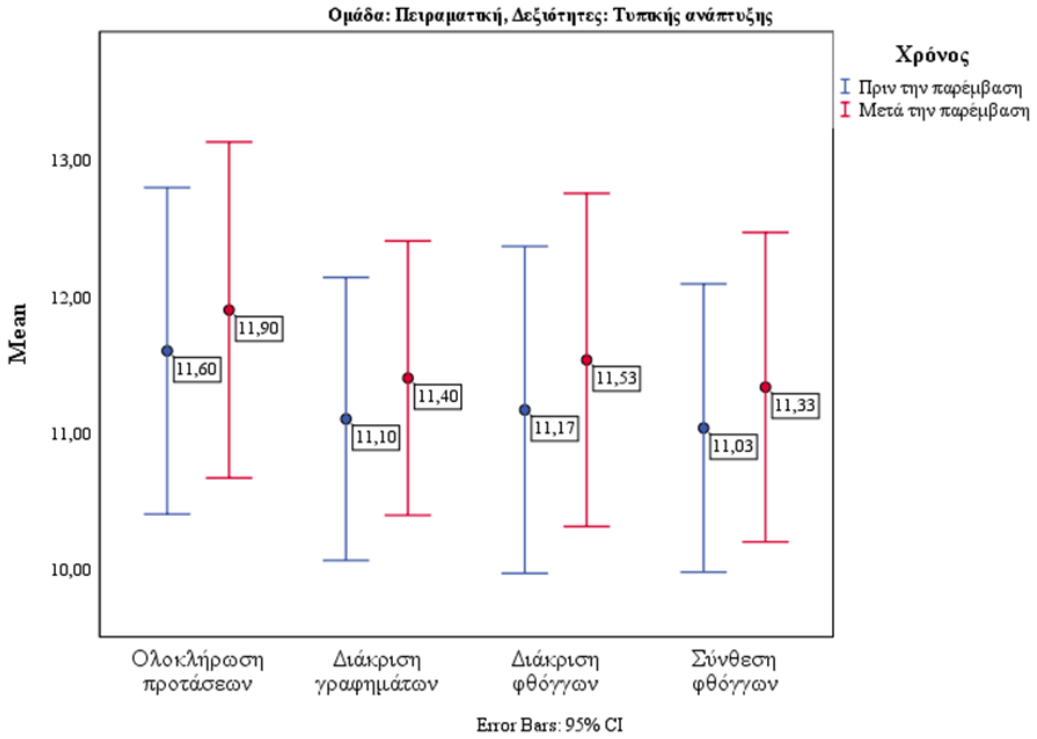


Πίνακας 1: Έλεγχοι Wilcoxon της διαφοράς των τιμών του αναπτυξιακού πηλίκου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην μουσικοκινητική παρέμβαση

	Z	p
Ολοκλήρωση προτάσεων	2,121	0,034
Διάκριση γραφημάτων	1,000	0,317
Διάκριση φθόγγων	2,264	0,024
Σύνθεση φθόγγων	1,000	0,317

Στον αντίποδα και αναφορικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, παρατηρείται η καθολική στατιστικά σημαντική βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους που σηματοδοτεί την αποτελεσματικότητα της μουσικοκινητικής παρέμβασης. Σε ό,τι αφορά τις μέσες βαθμολογίες του αναπτυξιακού πηλίκου, αυτές αυξάνονται σταθερά κατά 0,30 μονάδες για το σύνολο των υπό μελέτη διαστάσεων, με εξαίρεση εκείνη της διάκρισης φθόγγων, όπου η σχετική βελτίωση είναι ακόμη μεγαλύτερη με το μέσο αναπτυξιακό πηλίκο να αυξάνεται κατά 0,36 μονάδες. Όπως αποτυπώνεται μέσων των αντίστοιχων ελέγχων αθροίσματος διατάξεων του Wilcoxon, οι σημαντικές βελτιώσεις που σημειώθηκαν στην ικανότητα των μαθητών για ολοκλήρωση προτάσεων (Z = 3,000, p = 0,003), διάκριση γραφημάτων (Z = 2,264, p = 0.024), διάκριση φθόγγων (Z = 2134, p = 0,033) και σύνθεση φθόγγων (Z = 2,496, ρ = 0,013), υπογραμμίζουν τις δυνατότητες που παρέχουν μουσικοκινητικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση των θεμελιωδών γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Γράφημα 1: Μέσες τιμές αναπτυξιακού πηλίκου των μαθητών τυπικής ανάπτυξης που συμμετείχαν στην μουσικοκινητική παρέμβαση

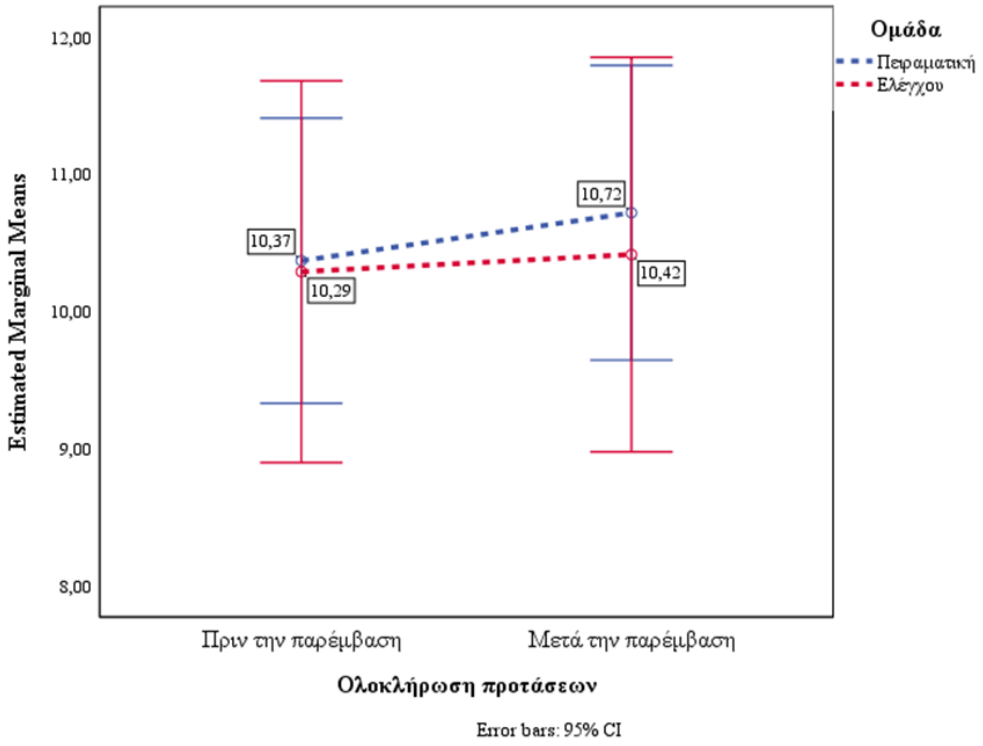


Πίνακας 1: Έλεγχοι Wilcoxon της διαφοράς των τιμών του αναπτυξιακού πηλίκου των μαθητών τυπικής ανάπτυξης που συμμετείχαν στην μουσικοκινητική παρέμβαση

	Z	p
Ολοκλήρωση προτάσεων	3,000	0,003
Διάκριση γραφημάτων	2,264	0,024
Διάκριση φθόγγων	2,134	0,033
Σύνθεση φθόγγων	2,496	0,013

Τα αποτελέσματα των ελέγχων Ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, αξιολογούν τον συνολικό αντίκτυπο του χρόνου που διαμεσολαβεί της παρέμβασης και την αλληλεπίδρασή του με το εάν οι μαθητές συμμετείχαν ή όχι σε αυτή (πειραματική ομάδα έναντι ομάδας ελέγχου). Εστιάζοντας αρχικά στην ικανότητα ολοκλήρωσης προτάσεων από μέρους των μαθητών, παρατηρείται η στατιστικά σημαντική επίδραση της παρέμβασης ($F = 10,039$, $p = 0,002$). Ωστόσο, η αλληλεπίδραση μεταξύ του χρόνου που διαμεσολάβησε της παρέμβασης και της ομάδας που ανήκαν οι μαθητές δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F = 2,240$, $p = 0,139$), υποδηλώνοντας ότι παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της ικανότητας ολοκλήρωσης προτάσεων των μαθητών ανεξάρτητα από το αν αυτοί παρακολούθησαν το μουσικοκινητικό πρόγραμμα παρέμβασης ή όχι.

Γράφημα 1: Μέσες τιμές αναπτυξιακού πηλίκου της ολοκλήρωσης προτάσεων των μαθητών βάση της συμμετοχής τους ή όχι στην μουσικοκινητική παρέμβαση

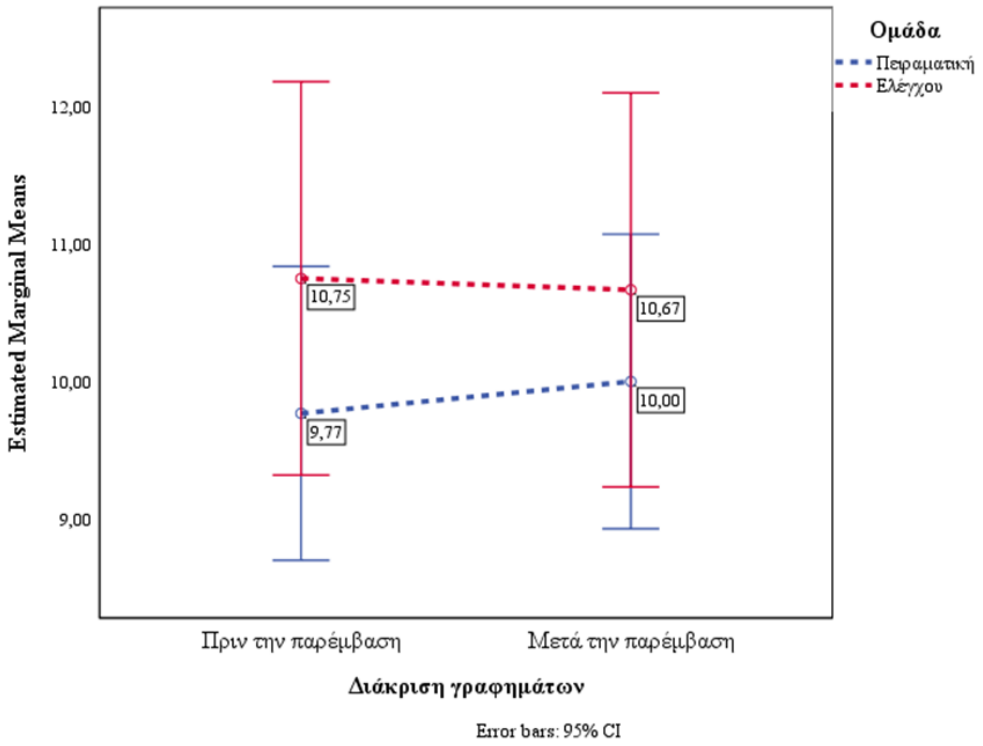


Πίνακας 1: Έλεγχος (ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις της διαφοράς των τιμών του αναπτυξιακού πηλίκου της ολοκλήρωσης προτάσεων των μαθητών βάση της συμμετοχής τους ή όχι στην μουσικοκινητική παρέμβαση

	F	p
Παρέμβαση	10,039	0,002
Παρέμβαση*Ομάδα	2,240	0,139

Αναφορικά με την ικανότητα διάκρισης γραφημάτων των μαθητών, προκύπτει ότι η επίδραση του χρόνου που διαμεσολάβησε της παρέμβασης δεν ήταν στατιστικά σημαντική (F = 1,273, p = 0,263), ενώ η αλληλεπίδραση της παρέμβασης και της ομάδας που ανήκαν οι μαθητές ήταν στατιστικά σημαντική (F = 5,706, p = 0,020). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα οφείλεται στο γεγονός ότι ενώ οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, βελτιώνουν σημαντικά την ικανότητα διάκρισης γραφημάτων μετά την παρέμβαση, ο σχετικός χρόνος που μεσολαβεί δεν είναι το ίδιο ευνοϊκός και για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που δεν συμμετέχουν στο μουσικοκινητικό πρόγραμμα, καθώς η από μέρους τους σχετική ικανότητα παρουσιάζει ελαφριά περιστολή.

Γράφημα 1: Μέσες τιμές αναπτυξιακού πηλίκου της διάκρισης γραφημάτων των μαθητών βάση της συμμετοχής τους ή όχι στην μουσικοκινητική παρέμβαση

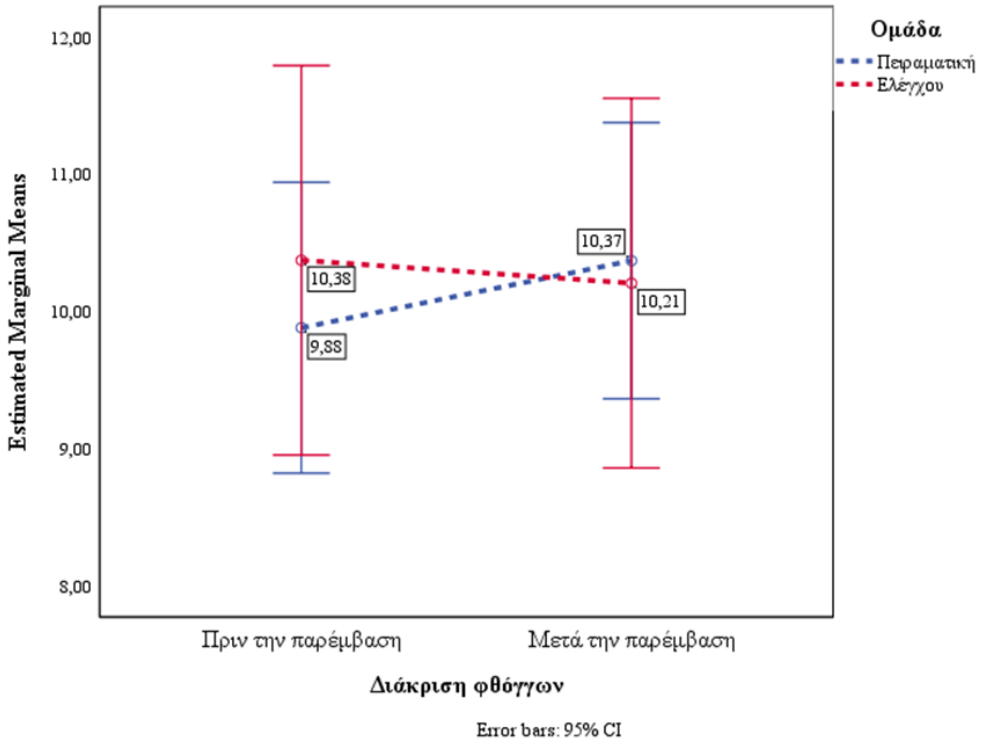


Πίνακας 1: Έλεγχος (ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις της διαφοράς των τιμών του αναπτυξιακού πηλίκου της διάκρισης γραφημάτων των μαθητών βάση της συμμετοχής τους ή όχι στην μουσικοκινητική παρέμβαση

	F	p
Παρέμβαση	1,273	0,263
Παρέμβαση*Ομάδα	5,706	0,020

Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα που αφορούν την ικανότητα διάκρισης φθόγγων των μαθητών. Παρατηρείται ότι η επίδραση του χρόνου που διαμεσολαβεί της παρέμβασης δεν καθίσταται στατιστικά σημαντική ($F = 0,977$, $p = 0,327$), ενώ αντίθετα η αλληλεπίδραση της συμμετοχής ή μη στο μουσικοκινητικό πρόγραμμα και του χρόνου είναι στατιστικά σημαντική ($F = 4,050$, $p = 0,048$). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ενισχύει την παραδοχή ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ωφελήθηκαν από τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, της οποίας μάλιστα η ικανότητα διάκρισης φθόγγων παρουσίασε περιστολή.

Γράφημα 1: Μέσες τιμές αναπτυξιακού πηλίκου της διάκρισης φθόγγων των μαθητών βάση της συμμετοχής τους ή όχι στην μουσικοκινητική παρέμβαση

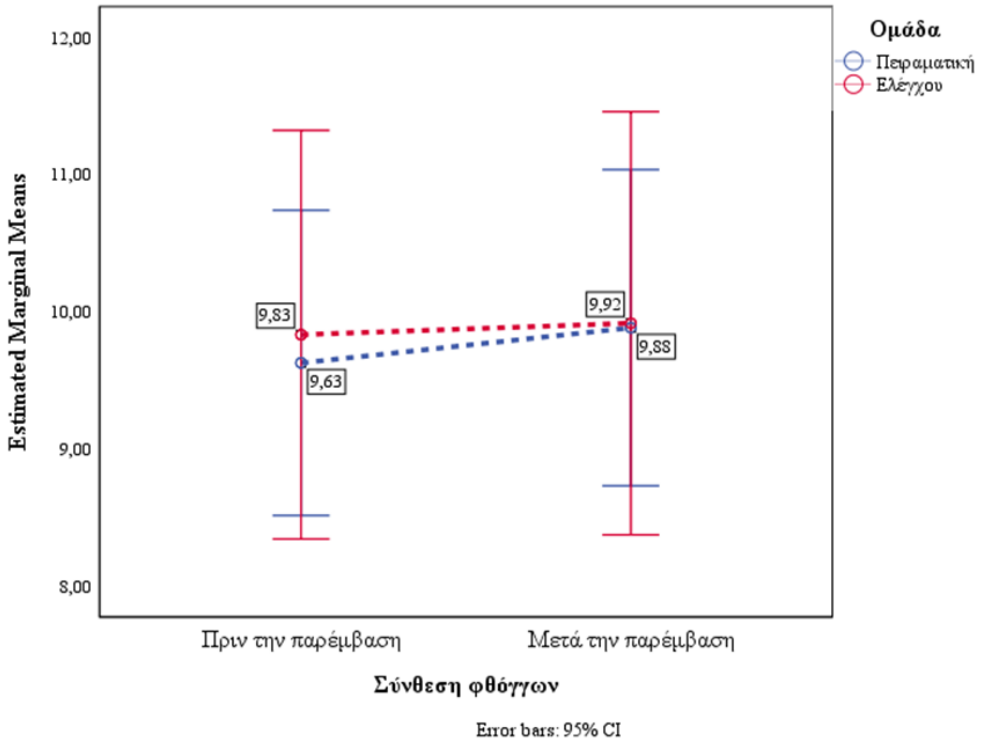


Πίνακας 1: Έλεγχος (ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις της διαφοράς των τιμών του αναπτυξιακού πηλίκου της διάκρισης φθόγγων των μαθητών βάση της συμμετοχής τους ή όχι στην μουσικοκινητική παρέμβαση

	F	p
Παρέμβαση	0,977	0,327
Παρέμβαση*Ομάδα	4,050	0,048

Τέλος, η ικανότητα των μαθητών για σύνθεση φωνημάτων βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά μετά την παρέμβαση και στο χρόνο που διαμεσολάβησε πριν και μετά από αυτή (F = 7,189, p = 0,009). Βέβαια η μη στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση χρόνου και ομάδας (F = 1,859, p = 0,177), καταδεικνύει ότι η διαμεσολάβηση του χρόνου έως την ολοκλήρωση της παρέμβασης ήταν ευεργετική για όλους τους μαθητές στην ενίσχυση της ικανότητάς τους στη σύνθεση φθόγγων, υποδεικνύοντας ομοιόμορφη βελτίωση και στις δύο ομάδες μαθητών.

Γράφημα 1: Μέσες τιμές αναπτυξιακού πηλίκου της σύνθεσης φθόγγων των μαθητών βάση της συμμετοχής τους ή όχι στην μουσικοκινητική παρέμβαση



Πίνακας 1: Έλεγχος (ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις της διαφοράς των τιμών του αναπτυξιακού πηλίκου της σύνθεσης φθόγγων των μαθητών βάση της συμμετοχής τους ή όχι στην μουσικοκινητική παρέμβαση

	F	p
Παρέμβαση	7,189	0,009
Παρέμβαση*Ομάδα	1,859	0,177

4. Συζήτηση

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων αυτής της έρευνας καταδεικνύει την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι δραστηριότητες αποδεικνύονται χρήσιμες για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά, η εξαιρετικά σημαντική αύξηση του μέσου αναπτυξιακού πηλίκου που αφορά στην ικανότητα των μαθητών ολοκλήρωσης προτάσεων υποδηλώνει όχι απλώς τη βελτίωση της, αλλά ένα αξιοσημείωτο άλμα στην σχετική ευχέρειά τους να σχηματίζουν συνεκτικές και ολοκληρωμένες προτάσεις. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα μπορεί να αποδοθεί στην πολυαισθητηριακή φύση του μουσικοκινητικού προγράμματος, που πιθανότατα βοήθησε στην ενίσχυση της διαδικασίας μάθησης μέσω ακουστικών, οπτικών και κιναισθητικών διόδων (Shams & Seitz, 2008), καθώς η ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες που συνδυάζουν μουσική και κίνηση

διεγείρει τις νευρικές συνάψεις που αφορούν στη γλωσσική επεξεργασία, διευκολύνοντας έτσι την πληρέστερη κατασκευή προτάσεων από μέρους τους.

Η αξιοσημείωτη πρόοδος που σημειώνουν οι μαθητές που παρακολούθησαν το μουσικοκινητικό πρόγραμμα, στη διάκριση γραφημάτων σηματοδοτεί την μεγαλύτερη ικανότητά τους να αναγνωρίζουν γραπτούς χαρακτήρες, με το στοιχείο αυτό να είναι κρίσιμο για την ομαλή ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, αποτελώντας τη βάση τους. Με την ταυτόχρονη ενσωμάτωση της μουσικής και της κίνησης, η μαθησιακή διαδικασία καθίσταται πιο ελκυστική, βοηθώντας τους μαθητές να εσωτερικεύσουν τα σχήματα και τους ήχους διαφορετικών γραφημάτων πιο αποτελεσματικά. Μάλιστα, όπως τονίζουν οι Goswami & Bryant (2016), η βελτίωση του εν λόγω συνόλου δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την πρώιμη ανάπτυξη των ικανοτήτων γραμματισμού, καθώς υποστηρίζει τις διαδικασίες αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης συμβόλων που είναι απαραίτητες για την ανάγνωση και την ορθογραφία.

Παράλληλα, η παρατηρηθείσα βελτίωση της ικανότητας διάκρισης φθόγγων σηματοδοτεί την καλύτερη αντιληπτότητα της διαφοροποίησης των ήχων από μέρους τους, δεξιότητα ιδιαίτερα σημαντική για τα πρώτα αναγνωστικά στάδια. Το προαναφερθέν στοιχείο σε συνδυασμό με την αύξηση του αναπτυξιακού πηλίκου που αφορά στη σύνθεση φθόγγων, δείχνει ότι οι μαθητές μετά την παρέμβαση παρουσιάζουν καλύτερη ικανότητα στο να τμηματοποιούν και να συνδυάζουν ηχητικά σήματα και ως εκ τούτου μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των διαδικασιών φωνολογικής επεξεργασίας (Tallal, 2013).

Η διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας της μουσικοκινητικής παρέμβασης στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης σε σύγκριση με εκείνους που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποδοθεί σε σειρά αλληλένδετων παραγόντων που επηρεάζουν τις από μέρους τους γνωστικές, αισθητηριακές και κινητικές ικανότητες επεξεργασίας (Drossinou Korea & Mintza, 2018). Τα σχετικά προγράμματα παρέμβασης απαιτούν ένα επίπεδο γνωστικού και κινητικού συντονισμού το οποίο εντοπίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές που παρουσιάζουν τυπική νευροαναπτυξιακή πρόοδο, επιτρέποντάς τους να επεξεργάζονται και να ενσωματώνουν αισθητηριακές πληροφορίες από τη μουσική και την κίνηση πιο αποτελεσματικά. Από την άλλη πλευρά, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εκδηλωθούν ως προβλήματα με την ακουστική επεξεργασία, τον κινητικό συντονισμό, την προσοχή και τις εκτελεστικές λειτουργίες, καθιστώντας μικρότερο το υπαρκτό όφελος από τη συμμετοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε μουσικοκινητικά προγράμματα (Altenmueller, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Agostine et al. (2022) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά χρειάζεται να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια για να επεξεργαστούν τις προσφερόμενες αισθητηριακές εισροές και να συντονίσουν τις κινήσεις τους, με αποτέλεσμα την από μέρους τους ταχύτερη κόπωση και μειωμένη εμπλοκή στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες.

Τέλος, το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του χρόνου διαμεσολάβησης της παρέμβασης και της συμμετοχής ή μη των μαθητών σε αυτή, στην από μέρους τους ικανότητα διάκρισης γραφημάτων και φθόγγων, υποδηλώνει ότι το μουσικοκινητικό πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο για τους μαθητές που το παρακολούθησαν, δεδομένης της αντίστροφης συμπεριφοράς της σχετικής ικανότητας των μαθητών που δε συμμετείχαν στην παρέμβαση. Στη βάση αυτή, κρίνεται ότι, λόγω της ίδιας της δομής και της φύσης της, η παρέμβαση παρείχε στους συμμετέχοντες επιπλέον

υποστήριξη και κίνητρο για να βελτιώσουν τις ικανότητές οπτικής και ακουστικής αντίληψης τους.

5. Συμπεράσματα

Βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης, καταδεικνύεται ότι η ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων μουσικής και κίνησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να βελτιώσει αποτελεσματικά διάφορες πτυχές της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών. Παρόλα αυτά τα ευρήματα τονίζουν την παρουσία διαφοροποιήσεων στον βαθμό βελτίωσης της γραφο-φωνολογικής ικανότητας των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες. Ενώ και οι δύο ομάδες ωφελήθηκαν από την συμμετοχή τους στην μουσικοκινητική παρέμβαση, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές έδειξαν γενικά πιο σταθερή πρόοδο στις αξιολογούμενες γλωσσικές δεξιότητες, στοιχείο που υποδηλώνει ότι ενώ οι μουσικοκινητικές παρεμβάσεις έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν τη γλωσσική ανάπτυξη ευρέως, μπορεί να είναι απαραίτητες εξατομικευμένες προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η ουσιαστική ενσωμάτωση των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων σύμφωνα με το πλαίσιο του ΕΠΕ, πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τρόπο διαφοροποιημένο σε σχέση με εκείνους της τυπικής ανάπτυξης.

Η μελέτη υπογραμμίζει τα πολύπλευρα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές από την ενσωμάτωση των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στη βάση αυτή απαιτείται μακρόπνοος σχεδιασμός και συνεχής υποστήριξη των σχετικών δραστηριοτήτων, ενώ κρίνεται απαραίτητη και η δημιουργία και εφαρμογή επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς με στόχο την απόκτηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων και γνώσεων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο για την θεωρητική μελέτη της αξίας της εφαρμογής προγραμμάτων μουσικής και κινητικής δραστηριότητας στην εκπαιδευτική πρακτική, όμως παρόλα αυτά θα πρέπει να προσεγγίζονται με προσοχή καθώς, η δειγματοληψία χαρακτηρίσθηκε από αδυναμία πρόσβασης σε μεγαλύτερο και περισσότερο διαφοροποιημένο δείγμα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, στοιχείο που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων και την κατανόηση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερη κλίμακα. Επιπλέον, η περιορισμένη διαθεσιμότητα πόρων και υλικών, δεδομένης της οποίας πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, δεν ευνόησε την ολοκληρωμένη εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στην εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, εξωγενείς παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών, αποτελούν παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων και γενικά των επιπτώσεων των προγραμμάτων ενίσχυσης γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Κουλάκογλου, Κ. (2017). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., & Παρασκευοπούλου, Π. (2011). Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης Νέα Έκδοση 2011. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 5-39.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1999). Αθηνά Τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.

Agostine, S., Erickson, K., &D'Ardenne, C. (2022). Sensory experiences and children with severe disabilities: impacts on learning. *Frontiers in Psychology*, *13*, 875085.

Altenmueller, E. (2007). Musical learning in individuals with disabilities. *Neurosciences in music pedagogy*, 229-262.

Bolduc, J. (2008). The Effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities among Preschool Children: A Literature Review. *Early Childhood Research & Practice*, *10*(1), n1.

Drossinou Korea, M., &Mintza, E. (2018). Specific learning difficulties, pedagogical and teaching interventions in musical school: Myths and reality. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*, *1*(10), 102-109.

Goodkin, D. (2004). *Play, sing and dance: an introduction to Orff Schulwerk*. New York: Schott Music Publishers.

Goswami, U., & Bryant, P. (2016). *Phonological skills and learning to read*. Routledge.

Gromko, J. E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of research in music education*, *53*(3), 199-209.

Juntunen, M. L., & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, *21*(2), 199-214.

Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and human behavior*, *31*(5), 354-364.

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral cortex*, *19*(3), 712-723.

Musiek, F. E., Chermak, G. D., & Weihing, J. (2014). Auditory training. *Handbook of central auditory processing disorder*, *100*, 157-200.

Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, *36*, 227-232.

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological science*, *15*(8), 511-514.

Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in cognitive sciences*, *12*(11), 411-417.

Standley, J. M. (2008). Does music instruction help children learn to read? Evidence of a meta-analysis. *Update: Applications of research in music education*, *27*(1), 17-32.

Tallal, P. (2013). Fast ForWord®: the birth of the neurocognitive training revolution. *Progress in Brain Research*, *207*, 175-207.

Tierney, A., & Kraus, N. (2014). Auditory-motor entrainment and phonological skills: precise auditory timing hypothesis (PATH). *Frontiers in human neuroscience*, *8*, 949.

Trainor, L. J., Shahin, A. J., & Roberts, L. E. (2009). Understanding the benefits of musical training: effects on oscillatory brain activity. *AnnalsoftheNewYorkAcademyofSciences*, *1169*(1), 133-142.

Η συμβολή της μουσικής στην αντιμετώπιση προβλημάτων μαθητών Δημοτικού με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού

Ζιάγκου Μάνθα

Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν συχνά ελλείμματα στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και την κατανόηση και επεξεργασία συναισθημάτων. Ωστόσο, τα παιδιά με ΔΑΦ διατηρούν ένα φυσικό ένστικτο, μια άθικτη αντιληπτική ικανότητα και ανταπόκριση στη μουσική, με ένα έντονο ενδιαφέρον, που μόνο θετικές βιωματικές εμπειρίες θα μπορούσε να δημιουργήσει για τη ζωής τους. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις που συμβάλουν στην βελτίωση των ελλειμματικών συμπεριφορών τους. Μία από αυτές είναι και η Μουσικοθεραπεία. Η παρούσα μελέτη, που αποτελεί μέρος μεταπτυχιακής εργασίας, έρχεται να επιβεβαιώσει και να ενισχύσει παρόμοιες δημοσιευμένες έρευνες, που έχουν καταγράψει σημαντικά αποτελέσματα στα παιδιά με ΔΑΦ. Πρόκειται για μια ποιοτική μελέτη φαινομενολογικής προσέγγισης που έχει στόχο να διερευνήσει τη συμβολή της μουσικής στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών εντεκάχρονου μαθητή με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται και αναλύεται μια μελέτη περίπτωσης. Μεθοδολογικά χρησιμοποιήθηκε ο τριγωνισμός, με τη χρήση συνεδριών Μουσικοθεραπείας, παρατήρησης και συνεντεύξεων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 24 ατομικές συναντήσεις Μουσικοθεραπείας, με έναν μαθητή Δημοτικού Σχολείου που βρίσκεται στο

φάσμα του Αυτισμού. Το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας συμπλήρωσε, συστηματοποίησε και κωδικοποίησε τις παρατηρήσεις των βιντεοσκοπημένων συνεδριών. Διεξήχθησαν επίσης ατομικές συνεντεύξεις τόσο με τους γονείς όσο και με εκπαιδευτικούς του παιδιού, βασισμένες σε ημιδομημένο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση σε όλους τους τομείς, και συγκεκριμένα στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την μείωση του άγχους αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική αλληλεπίδραση.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτισμός, Μουσική, Μουσικοθεραπεία, Επικοινωνία, Παρέμβαση

Abstract

Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) often have deficits in verbal and non-verbal communication, socialisation and understanding and processing of emotions. However, children with ASD retain a natural instinct, an intact perceptual ability and responsiveness to music, with a keen interest that can only create positive experiential experiences for their lives. According to the international literature, there are many approaches that contribute to improving their deficit behaviours. One of them is Music Therapy. The present study, which is part of a master's thesis, comes to confirm and strengthen similar published research that has documented significant results in children with ASD. It is a qualitative study using a phenomenological approach that aims to investigate the contribution of music in addressing problematic behaviours of an eleven-year-old student with ASD. Specifically, a case study is presented and analysed. Methodologically, triangulation was used, using Music Therapy sessions, observation and interviews. During the study, 24 individual Music Therapy sessions were conducted with one primary school student on the Autism spectrum. The researcher's personal diary completed, systematized and coded the observations of the video-recorded sessions. Individual interviews were also conducted with both parents and teachers of the child, based on a semi-structured questionnaire. The results showed significant improvement in all areas, specifically in enhancing self-esteem, reducing anxiety and social and emotional interaction.

Keywords: Autism, Music, Music therapy, Communication, Intervention

Αυτισμός

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια νευρολογική αναπτυξιακή διαταραχή που μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στο λόγο, τη σκέψη, το συναίσθημα, την ικανότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Ωστόσο, το νοητικό επίπεδο του αυτιστικού ατόμου κυμαίνεται από τα ανώτερα επίπεδα νοημοσύνης μέχρι και τις βαρύτερες μορφές νοητικής στέρησης (Λυγεράκη κ.α., 2017). Είναι μια διαταραχή που υπάρχει από την γέννηση του παιδιού, αλλά εμφανίζεται και εξελίσσεται από τον τρίτο χρόνο της ηλικίας του. Οι τελευταίες έρευνες καταγράφουν τη συχνότητα της αυτιστικής διαταραχής σε 16 στα 10.000 παιδιά. Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι η αναλογία αγοριών – κοριτσιών είναι 4 προς 1, ενώ η διαταραχή παρουσιάζεται σοβαρότερη στα κορίτσια (Παπαδάτος, 2010).

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία και το DSM-V του 2013, μιλούν για Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Το διαγνωστικό εργαλείο DSM-V μιλάει ξεκάθαρα για επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαισίων και γιαπεριορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες (DavidLohr, W., & Tanguay, P., 2013).

Η αυτιστική συμπεριφορά συνδέεται με διαταραχές που αφορούν στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την κοινωνική επικοινωνία και τη φαντασία:

I. Τα παιδιά χαρακτηρίζονται από επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση με ενήλικες και συνομηλίκους σε πολλαπλά περιβάλλοντα. Είναι απόμακρα, απομονωμένα παιδιά (Ghasemtabaretal., 2015), που δεν αναγνωρίζουν τους ανθρώπους στο περιβάλλον τους και δεν μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις μαζί τους (Fimmigan & Starr, 2010). Έχουν περιορισμένο αριθμό ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων αλλά και των δικών τους.

II. Παρουσιάζουν δυσκολίες στις λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορες, από την έλλειψη των λεκτικών επικοινωνιακών συμπεριφορών και επιστρατεύουν μη λεκτικές συμπεριφορές για να αλληλεπιδράσουν με το κοινωνικό περιβάλλον τους (επαφή με τα μάτια, έκφραση του προσώπου και στάσεις του σώματος) (Ghasemtabar et al., 2015). Ωστόσο ένα μεγάλο πλήθος παιδιών υπολείπονται και στη μη λεκτική επικοινωνία. Δυσκολεύονται να κάνουν χειρονομίες και να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους στο λόγο. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δυσκολίες στην αδρή και λεπτή κινητικότητα. Παρουσιάζουν, επίσης, δυσκολίες στον επικοινωνιακό λόγο (αντιστροφή, ηχολαλία, προσωδία). Είναι χαρακτηριστικό ότι θέλουν να επικοινωνήσουν, αλλά παρουσιάζουν πρόβλημα στον τρόπο με τον οποίο θα το κάνουν (Βογινδρούκας, 2005). Είναι πιθανό να αναπτύξουν τη γλώσσα καθυστερημένα ή να μην την αναπτύξουν καθόλου. Επίσης έχουν δυσκολία στο να κατανοήσουν την μη λεκτική επικοινωνία και στη μεταφορική χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου.

III. Τέλος, χαρακτηρίζονται από ακαμψία στην σκέψη. Παρουσιάζουν δυσκολία στο φανταστικό και συμβολικό παιχνίδι. Αναπτύσσουν επαναλαμβανόμενη στερεοτυπική συμπεριφορά. Δηλαδή επαναλαμβανόμενες, χαρακτηριστικές, ομοιόμορφες και με τελετουργικό τρόπο κινήσεις και στάσεις των μελών του σώματος ή και ολόκληρου του σώματος (Κρουσταλλάκης, 2005). Παρουσιάζουν έντονη προσκόλληση σε αντικείμενα ή θέματα. Ενοχλούνται με τις αλλαγές, ενώ έχουν την τάση να ακολουθούν ρουτίνες, που τους προσφέρουν σιγουριά, χαλάρωση και ευχαρίστηση (Attwood, 2015).

Μουσική

Η μουσική είναι παρούσα σε όλους τους ανθρώπινους πολιτισμούς και ακούγεται από άτομα κάθε ηλικίας, φυλής και εθνικής καταγωγής. Μπορεί να μην είναι απαραίτητη για την επιβίωση, όπως είναι το φαγητό ή η αναπνοή, αλλά, όπως και η ομιλία, είναι τρόπος έκφρασης που λειτουργεί υποστηρικτικά στην γνωστική, σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των ανθρώπων. Έχει σημαντικές θεραπευτικές ιδιότητες, οι οποίες είναι παγκοσμίως αναγνωρισμένες και αποδεκτές. Για χιλιάδες χρόνια αποτελούσε σημαντικό μέρος των θεραπευτικών λειτουργιών για τους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο (Horden, 2016).

Η μουσική αποτελείται από τέσσερα βασικά στοιχεία: ρυθμό, μελωδία, αρμονία και ηχόχρωμα. Μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις των ανθρώπων και τα συναισθήματα (Panda et al., 2020) και να δημιουργεί μια μοναδική σύνδεση μεταξύ του ανθρώπου και των συναισθημάτων του (Reybrouck & Eerola 2017).

Μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις των ανθρώπων και τα συναισθήματα (Panda et al., 2020) και δημιουργεί μια μοναδική σύνδεση μεταξύ του ανθρώπου και των συναισθημάτων του (Reybrouck & Eerola 2017). Επιπλέον, ενισχύει τη μνήμη, αυξάνει τη δημιουργικότητα και την παραγωγικότητα και δημιουργεί καλύτερη ψυχολογία και διάθεση. Αποτελεί το καλύτερο χαλαρωτικό και ξυπνά πρωτόγνωρα συναισθήματα.

Θα ήταν ανούσιο να λέγαμε ότι τα παιδιά στο φάσμα αλληλεπιδρούν λιγότερο ή περισσότερο με την χρήση της μουσικής (Janzen & Thaut, 2018). Τα αυτιστικά παιδιά εκφράζονται με ήχους. Οι ήχοι προκαλούν εντύπωση, με αποτέλεσμα το παιδί να επιθυμεί την αλληλεπίδραση με το πρόσωπο ή το μουσικό όργανο που τους δημιουργεί. Η μουσική περιέχει την προσδοκία των ήχων και η χρονική οργάνωση των ήχων δίνει μορφή και σημασία στη μουσική (Alvin, 1978).

Έρευνες έδειξαν ότι στα άτομα με ΔΑΦ, η μουσική λειτουργεί πιο δυναμικά από τα λόγια και οι αυτοσχεδιαστικές τεχνικές επικοινωνίας μπορούν να τα βοηθήσουν να εκφραστούν συναισθηματικά (Zlatopolsky, 2017).

Έρευνα των Bahrami, Thomas, Bahrami & Naghizadeh (2017) έδειξε πως ενσωματώνοντας τη μουσική σε προγράμματα αποκατάστασης, όχι μόνο επιτυγχάνεται η ανάρρωση, αλλά παρατηρείται σταδιακή βελτίωση και όφελος ακόμη και μετά το τέλος της θεραπείας. Η μουσική βοηθάει τον άνθρωπο σε πολλά επίπεδα. Αποτελεί το καλύτερο χαλαρωτικό, επειδή καταφέρνει να επηρεάσει το συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου και να συμβάλει στη ηρεμία του. Η μοναδική ικανότητα της μουσικής να ξυπνά συναισθήματα, οι τεχνικές πολυπλοκότητας που εμφανίζει, αλλά και η ρυθμική ζωτικότητα που αποπνέει, αποτελούν ένα μέρος από τις απεριόριστες πλευρές που έχει (Ramaswami & Silverman, 2019).

Μουσικοθεραπεία

Είναι ένα είδος εκφραστικής ψυχοθεραπείας που με τη βοήθεια της μουσικής αποσκοπεί σε θεραπευτικούς στόχους. Η διαφορά με την ψυχαγωγία που προσφέρει το άκουσμα ή το παίξιμο της μουσικής είναι ότι η μουσικοθεραπεία αποβλέπει στην επίτευξη θεραπευτικών στόχων.

Αποσκοπεί στη διέγερση του ανθρώπινου εγκεφάλου χρησιμοποιώντας διάφορες μορφές μουσικών δραστηριοτήτων, όπως η ακρόαση, το τραγούδι, το παίξιμο και ο ρυθμός (Köhler et al., 2020). Μπορεί να διεγείρει την αντίδραση του σώματος με τον ήχο, με σκοπό να ενεργοποιήσει το σώμα και το μυαλό.

Η μουσικοθεραπεία σε κλινικά περιβάλλοντα αποτελεί ένα ελκυστικό μέσο για την αντιμετώπιση των θεραπευτικών αναγκών του πελάτη. Ως μορφή ψυχοθεραπείας, διεγείρει τη μη λεκτική έκφραση και επικοινωνία και επιτρέπει την ανάδυση διαφόρων τρόπων αμοιβαίας αλληλεπίδρασης. Ως μορφή συναισθηματικής επικοινωνίας, λειτουργεί στο μη λεκτικό επίπεδο της αλληλεπίδρασης (Lesaffreetal., 2017).

Η διαδικασία της μουσικοθεραπείας δείχνει ότι μπορεί να καθορίσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των αυτιστικών παιδιών. Γι’ αυτό χρησιμοποιήθηκε από πολλούς ειδικούς ως μέσο χαλάρωσης και ανακούφισης από τον πόνο, καθώς και θεραπείας τόσο σωματικών όσο και ψυχικών ασθενειών σε πολλές ιστορικές περιόδους και σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Alvin, 1981).

Η μουσικοθεραπεία στα άτομα με ΔΑΦ επικεντρώνεται στους εξής τομείς:

- στην ανάπτυξη των κοινωνικών - επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- στην κινητική – αισθητηριακή παρέμβαση
- στην ενίσχυση των γνωστικών λειτουργιών

Η μουσικοθεραπεία είναι μια τεκμηριωμένη παρέμβαση όπου η μουσική χρησιμοποιείται μέσω της σχέσης θεραπευτή – πελάτη για την προώθηση εξατομικευμένων στόχων (Bruscia, 1998). Περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα τεχνικών και δραστηριοτήτων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε σε ομάδες είτε ατομικά. Οι Reschke-Hernández (2011), το 1940, πραγματοποίησαν μια συστηματική μελέτη για τη μουσικοθεραπεία ως θεραπεία σε παιδιά με ΔΑΦ. Προσάρμοσαν τη μουσική εκπαίδευση με το τραγούδι και τον χορό για να εξετάσουν στόχους, όπως η αυτοέκφραση, η κοινωνικοποίηση, η αλληλεπίδραση τόσο σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Οι Wimpory et al. (1995) έδειξαν ότι όταν χρησιμοποιήθηκε η θεραπεία μουσικής αλληλεπίδρασης, παρατηρήθηκε βελτίωση της εμπλοκής και της οπτικής επαφής. Επίσης, μια μελέτη του Edgerton (1994) αποκάλυψε ότι η αυτοσχεδιαστική μουσικοθεραπεία οδήγησε σε σημαντική βελτίωση των επικοινωνιακών αντιδράσεων.

Οι Kim et al. (2008) έδειξαν ότι το εργαλείο της μουσικής μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επαφή και να προσφέρει στο παιδί μοναδικές ευκαιρίες μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι Kern et al. (2007) διαπίστωσαν ότι τα ατομικά προσαρμοσμένα τραγούδια φάνηκε να βοηθούν στην υποστήριξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ η Katagiri (2009) έδειξε ότι η μουσική είχε θετική επίδραση στη συναισθηματική κατανόηση.

Οι Boso et al. (2007) αναφέρουν ότι μέσω της μουσικοθεραπείας υπάρχει σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές, μουσικές και γνωστικές δεξιότητες. Παρείχαν σε οκτώ μαθητές με ΔΑΦ συνεδρίες μουσικοθεραπείας για 52 ημέρες, διάρκειας 1 ώρας. Στο πείραμα, οι μαθητές εκτέθηκαν σε διάφορες μουσικές δραστηριότητες, όπως το τραγούδι, το παίξιμο κρουστών οργάνων (π.χ. τύμπανα) και την ακρόαση μουσικής. Για να αξιολογηθεί και εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της μελέτης χρησιμοποιήθηκε μια σύντομη ψυχιατρική κλίμακα αξιολόγησης και μια κλινική κλίμακα αξιολόγησης. Επίσης, μια κλίμακα Likert χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του παιξίματος των οργάνων και του τραγουδιού.

Ο LaGasse (2014) χρησιμοποίησε τη μουσικοθεραπεία για να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές δεξιότητες 17 μαθητών με ΔΑΦ ηλικίας 6 έως 9 ετών. Οι συνεδρίες ήταν δύο φορές την εβδομάδα από 50 λεπτά η καθεμία. Η διαδικασία κράτησε πέντε εβδομάδες. Η μουσικοθεραπεία περιελάμβανε: ένα hellosong, μια αισθητηριακή δραστηριότητα, μια ομαδική δραστηριότητα, μια αισθητηριακή εμπειρία, μια εμπειρία συνεργατικού παιχνιδιού και ένα goodbyesong. Ο μουσικοθεραπευτής έδινε την δυνατότητα να παίξουν με πολλά όργανα και μόνοι τους και σε ομάδα. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων, βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο μπορεί η μουσική να βοηθήσει τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και αν οι ατομικές συναντήσεις μουσικοθεραπείας, η χρήση του κλινικού μουσικού αυτοσχεδιασμού και η ενθάρρυνση για μουσική εμπλοκή και επικοινωνία μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη του παιδιού.

Στην συγκεκριμένη έρευνα ορίστηκε ως επικοινωνία οποιαδήποτε λεκτική ή και μη λεκτική μορφή επικοινωνίας. Η βλεμματική, κινητική και μουσική επαφή, οι κραυγές, η γλώσσα σώματος, η μουσική έκφραση κ.α. είναι μερικές μορφές επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκαν. Επίσης, ως κοινωνική αλληλεπίδραση ορίστηκε οποιαδήποτε ενέργεια που προκύπτει μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου. Στο πλαίσιο αυτό, χρησιμοποιήθηκαν η σωματική εγγύτητα, η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και η αλληλεπίδραση.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε ποιοτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα μελέτη περίπτωσης (casestudymethod). Πραγματοποιήθηκαν 24 συναντήσεις μουσικοθεραπείας, οι οποίες ήταν ατομικές, εβδομαδιαίες και διάρκειας περίπου 30 λεπτών.

Το δείγμα για την παρούσα μελέτη είναι ένας εντεκάχρονος μαθητής Δημοτικού με ΔΑΦ, ο οποίος έχει λόγο, δεν εκτελεί εντολές και έχει πολλές στερεοτυπικές συμπεριφορές. Είναι το δεύτερο παιδί της οικογένειας. Έχει διαγνωστεί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Παρουσιάζει δυσκολίες στην επικοινωνία και με στοιχεία συναισθηματικής ανωριμότητας.Επιπλέον, ο συγκεκριμένος μαθητής δεν είχε κάνει ποτέ πριν συναντήσεις μουσικοθεραπείας. Ωστόσο, από τριών χρονών κάνει λογοθεραπεία και από τεσσάρων εργοθεραπεία.

Ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολία στο συναισθηματικό κομμάτι. Χαρακτηρίζεται από συναισθηματική ανωριμότητα. Ο Γιώργος δεν μπορεί να περιγράψει και να διαχωρίσει με ευκολία τα συναισθήματά του. Επίσης, δυσκολεύεται να συνδέσει συναισθήματα με αντίστοιχες καταστάσεις. Σύμφωνα τόσο με την αξιολόγηση όσο και με την γνώμη των γονέων του, χρειάζεται να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημά του, δηλαδή η αυτοεκτίμησή του.

Όσον αφορά τον προφορικό λόγο παρατηρείται δυσκολία τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση αυτού. Ο λόγος του είναι σε πολύ καλό επίπεδο, με δυσκολία όμως στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του. Οι προτάσεις του είναι ελλειπτικές, με απλουστευμένο συντακτικό και με μορφοσυντακτικά λάθη. Γενικά απαντάει μονολεκτικά και δίνει αποσπασματικές απαντήσεις. Δυσκολεύεται στον παραγωγικό διάλογο, ενώ συχνά διασπάται και μεταπηδά σε διαφορετικό θέμα.

Η έρευνα έλαβε χώρα ατομικά σε προσωπικό χώρο, κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε το παιδί να νιώθει άνετα και οικεία. Υπήρχαν διαθέσιμα ποικίλα μουσικά όργανα που χρησιμοποιήθηκαν στις συναντήσεις, όπως πιάνο, κιθάρα, τύμπανο, μπόνγκος, μεταλλόφωνο, μελόντικα, καμπάσα, καλίμπα, μαράκες, ντέφι.

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε η Ουμανιστική – Πελατοκεντρική προσέγγιση Μουσικοθεραπείας, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία ψυχαναλυτικής κατανόησης. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στις αρχές της ανθρωπιστικής

ψυχολογίας. Δημιουργός της είναι ο CarlRogers, ο οποίος ανέπτυξε την μη-κατευθυντική συμβουλευτική, όπου ο θεραπευτής χαρακτηρίζεται από τη μη παρεμβατική διάθεσή του (Μπρούζος, 2004).

Βασικός στόχος της ουμανιστικής – πελατοκεντρικής προσέγγισης είναι η δημιουργία και εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών από τον θεραπευτή, προκειμένου να νιώσει ο πελάτης άνετα για να εκφραστεί. Ο θεραπευτής δίνει έμφαση στην ανθρώπινη πλευρά και σε αυτό που φέρνει ο πελάτης κάθε φορά στη συνεδρία (ψυχολογία). Επιπλέον, δεν επιλύει μόνο προβλήματα, αλλά βοηθάει τον πελάτη να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση, να ζει δηλαδή αυθεντικά (Corley, 1991). Η στάση και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του θεραπευτή αλλά και η ποιότητα της σχέσης του με τον πελάτη συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα της θεραπευτικής διαδικασίας (Corey, 1991, σ.205).

Το Μουσικό πορτρέτο του:

- Είναι αρκετά ρυθμικός.
- Φαίνεται να έχει καλή αντίληψη του βασικού χτύπου.
- Το παίξιμό του βασίζεται στην συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται τη συγκεκριμένη στιγμή. Δεν συμμετέχει ενεργά στο τραγούδι. Προτιμάει τον ήχο των οργάνων. Όταν θα τραγουδήσει, ο τρόπος που θα το κάνει βασίζεται στη διάθεσή του.
- Συνήθως δεν είναι συγκεντρωμένος στο «εδώ και τώρα». Μερικές φορές «χάνεται» στις σκέψεις του.
- Η διάθεσή του συνήθως είναι στο AllegroModerato. Ωστόσο, αρκετές φορές κυμαίνεται μεταξύ vivace και presto, όταν βρίσκεται σε ένταση και εγρήγορση.

Τα **ερευνητικά εργαλεία** που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

- Βιντεοσκοπημένες συναντήσεις με το παιδί και παρατήρηση-ανάλυση των δεδομένων. Η παρατήρηση βιντεοσκοπημένων συναντήσεων αποτελεί μια βιωματική προσέγγιση των γεγονότων, όπου ο ερευνητής παρατηρεί γεγονότα και κατανοεί καλύτερα στάσεις και συμπεριφορές του ατόμου που μελετά. Επιπλέον με την παρατήρηση δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να σχηματίσει εικόνες και να διατυπώσει υποθέσεις (Bell, 1997). Έχει την ευκαιρία να εξετάσει πιο διεξοδικά τη συμπεριφορά και τον λόγο του μαθητή καθώς και την εξέλιξή του με τη βοήθεια της μουσικής. Η έμφαση βεβαίως δίνεται στην ερμηνεία.
- Προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας με τις σημειώσεις από την κάθε συνάντηση.Η γραπτή απεικόνιση γεγονότων κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο και συμβάλλει σε μια διαδικασία συστηματικής καταγραφής, προβληματισμού, ερμηνείας, σχεδιασμού και θεωρητικοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών (Αυγητίδου 2011).
- Συνεντεύξεις, τόσο με τους γονείς όσο και με τη δασκάλα του παιδιού στο γενικό δημοτικό σχολείο που φοιτά. .Η συνέντευξη επιλέχθηκε ως ερευνητικό

εργαλείο, καθώς θεωρείται ένα ευέλικτο μέσο που επιτρέπει τη δημιουργία ενός κλίματος αμεσότητας ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο και που διευκολύνει μια ταχύτατη επανατροφοδότηση. Δίνει εξάλλου τη δυνατότητα προσαρμογής των ερωτήσεων στον ερωτώμενο. Έτσι επιτυγχάνεται αύξηση του αυθορμητισμού του ερωτώμενου και μείωση της παρέμβασης του ερευνητή (Bryman&Bell, 2015). Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, γιατί επιτρέπουν στο συνεντευκτή να εισχωρήσει σε μεγαλύτερο βάθος και συλλέγουν πλούσιο περιεχόμενο απαντήσεων, για το ιστορικό του μαθητή, όπως τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες κ.λ.π.

Τα **ερευνητικά ερωτήματα** που τέθηκαν είναι κατά πόσο η Μουσικοθεραπεία Ουμανιστικής Προσέγγισης σε παιδί με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας μπορεί:

- Να μειώσει τις στερεοτυπικές συμπεριφορές του παιδιού και το άγχος προσκόλλησης σε αυτές.
- Να ελαττώσει το άγχος και να απαλύνει την ψυχική απομόνωση του παιδιού.
- Να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση του παιδιού.
- Να δώσει χώρο ώστε να μετουσιωθούν τα συναισθήματα που τον επιβαρύνουν.
- Να αυξήσει την επιθυμία – ικανότητα του παιδιού για επικοινωνία.
- Να διεγείρει και να βοηθήσει στην έκφραση των συναισθημάτων του.
- Να αυξήσει την προσοχή και την συγκέντρωση του.
- Να αυξήσει τις στιγμές ησυχίας – ηρεμίας και δημιουργικής έκφρασης.
- Να μειώσει την ανυπομονησία που τον διακατέχει συνεχώς.

Ερευνητικοί στόχοι

Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν:

- Δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με την μουσικοθεραπεύτρια.
- Αποδοχή και επαφή με τη μουσική.
- Επικοινωνία μέσω της μουσικής.
- Ενθάρρυνση διάλογου.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου.
- Ενίσχυση κοινωνικών – επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
- Υποστήριξη και επεξεργασία συναισθημάτων.
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.
- Αύξηση της προσοχής και της συγκέντρωσης.
- Διαχείριση του άγχους.

- Περιορισμός της ανυπομονησίας (Να είναι συγκεντρωμένος και να περιμένει τη σειρά του).

Αποτελέσματα παρατήρησης

Με βάση τα αποτελέσματα της παρατήρησης φαίνεται πως η μουσική τελικά λειτούργησε ως ένας συνδετικός κρίκος για να μπορέσει ο Γιώργος να εκφραστεί, να επικοινωνήσει και να δημιουργήσει.

Διέκοπτε συνέχεια το παίξιμό του για να μιλήσει. Αυτή ήταν μία από τις προκλήσεις που θέσαμε και καταφέραμε να την ελαττώσουμε σημαντικά. Η αποσπασματικότητα του μειώθηκε αισθητά από τις πρώτες συνεδρίες (7η συνεδρία).

Επιπλέον ελαττώθηκαν τα θέματα ανταγωνισμού και υπεροχής από τους άλλους. Εξακολουθεί βέβαια να θέλει να είναι πρώτος και καλύτερος σε όλα, και στο σχολείο και στις εξωσχολικές δραστηριότητες, όμως πλέον έχει αρχίσει να αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί πάντα να πρωτεύει και ότι πρέπει συνεχώς να προσπαθεί για το καλύτερο, χωρίς άγχος και χωρίς την υπερβολική αγωνία της πρωτιάς.

Όσον αφορά τον περιορισμό της επιθετικότητας και του θυμού, ακόμα δυσκολεύεται να τα ελέγξει, όταν χάνει ή δεν τα καταφέρνει όπως θα ήθελε, αν και έγιναν κάποια βήματα.

Η μείωση του άγχους και της αγωνίας είναι από τις συμπεριφορές όπου είναι δύσκολο να περιοριστούν. Ο Γιώργος, όταν βρίσκεται σε άγχος και αγωνία, εκφράζεται μέσα από την προσκόλλησή του σε συμπεριφορές ή θέματα καθώς ένα παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού είναι δύσκολο να ελαττώσει τις στερεοτυπικές του συμπεριφορές. Ωστόσο, είναι άξιο αναφοράς ότι έκανε πρόοδο.

Η χρήση της μουσικής ως μία «αμφίδρομη επικοινωνιακή σχέση» στο εδώ και τώρα (Wheeler, 2005, σελ. 4-5), βοήθησε πολύ τον Γιώργο. Λειτούργησε ως εργαλείο όπου ως μουσικοθεραπεύτρια και πελάτης καταφέραμε να επικοινωνήσουμε και να αλληλοεπιδράσουμε (Elliott,1995), κυρίως στις τελευταίες συναντήσεις που η ανάγκη του Γιώργου για αλληλεπίδραση και προσωπική έκφραση εκδηλώθηκε πολύ έντονα. Επιζητούσε πλέον ο ίδιος την αλληλεπίδραση σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό.

Σχετικά με την κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων, άρχισε να εκδηλώνεται κάθε φορά και περισσότερο. Εκδήλωνε συναισθήματα θυμού, έντασης, άγχους, λύπης αλλά και χαράς, ηρεμίας, λαχτάρας και ανυπομονησίας. Γενικά, σε κάθε συνάντηση εκδήλωνε μια πληθώρα διαφορετικών συναισθημάτων.

Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Οι γονείς επιβεβαιώνουν τη σημαντική εξέλιξη του Γιώργου. Ήταν πολύ ευχαριστημένοι από τη μουσικοθεραπεία. Τόνισαν αρκετές φορές πως ο Γιώργος, κατά τη διάρκεια της χρονιάς άρχισε να ελαττώνει το άγχος του και να δέχεται πιο εύκολα νέες καταστάσεις. Έδωσαν έμφαση και στην βελτίωση της ψυχικής ευχαρίστησης που προκαλούσε στο παιδί τους η μουσική ενασχόληση, αλλά και στην επικοινωνία. Όταν οι γονείς του Γιώργου ρωτήθηκαν σχετικά με την έκφραση των συναισθημάτων του, η απάντηση με εξέπληξε. Ανέφεραν χαρακτηριστικά «είναι άλλος άνθρωπος» και συμπλήρωσαν λέγοντας πως «έχει αρχίσει γενικότερα να εκφράζεται και να δείχνει τα συναισθήματά του».

Τόσο οι γονείς όσο και η δασκάλα της τάξης τόνισαν την αποδοχή της ήττας. Τη βελτίωση που παρουσίασε ο Γιώργος ιδίως σε σχέση με την αποδοχή της ήττας, επιβεβαίωσε και η δασκάλα του, η οποία ανέφερε χαρακτηριστικά: «Ο Γιώργος έχει αρχίσει να αποδέχεται την ήττα και να εκφράζεται λιγότερο ανταγωνιστικά». Επίσης, ελαττώθηκαν οι ανταγωνιστικές συμπεριφορές στο σπίτι και στο σχολείο. Η δασκάλα ανέφερε την ενίσχυση της επικοινωνίας στον προαύλιο χώρο, ειδικά τις στιγμές που τα παιδιά μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν ελεύθερα. Τέλος, μειώθηκαν οι στερεοτυπικές συμπεριφορές την ώρα του μαθήματος.

Συμπεράσματα – Περιορισμοί

Με βάση τα δεδομένα από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις παρουσιάστηκαν σημαντικές βελτιώσεις σε όλους τους τομείς που διερευνήσαμε.

Από τα ερευνητικά ερωτήματα διαπιστώθηκε ότι μειώθηκαν οι στερεοτυπικές συμπεριφορές του Γιώργου, ελαττώθηκε το άγχος και ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή του. Βελτιώθηκαν οι επικοινωνιακές του δεξιότητες, ο χρόνος συγκέντρωσής του και η έκφραση των συναισθημάτων του. Γενικά, η μουσική φαίνεται πως τελικά λειτούργησε ως ένας συνδετικός κρίκος για να μπορέσει ο Γιώργος να εκφραστεί, να επικοινωνήσει και να δημιουργήσει.

Οι συναντήσεις μουσικοθεραπείας τον βοήθησαν να ανακαλύψει έναν νέο τρόπο να υπάρχει ως ολότητα, να συνειδητοποιεί καλύτερα τα πράγματα για τον ίδιο και εν μέρει να ελέγχει τη συμπεριφορά του, να λαμβάνει λίγο περισσότερο υπόψη του τους άλλους και να επιζητά και να επιτυγχάνει την επικοινωνία.

Υπάρχουν βεβαίως και περιορισμοί στην έρευνα καθώς το μέγεθος του δείγματος δεν είναι αντιπροσωπευτικό, αφού μιλάμε για ένα άτομο. Επίσης, η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία της έρευνας μειώνονται από το γεγονός ότι η μουσικοθεραπεύτρια και η ερευνήτρια είναι το ίδιο πρόσωπο. Τα αποτελέσματα αποτελούν ενδείξεις μόνο για την πιθανή επίδραση της μουσικής στην επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ.

Η συγκεκριμένη διατριβή, μπορεί να είναι το έναυσμα και αφορμή για μελλοντικές έρευνες που θα εξετάσουν την επίδραση της μουσικοθεραπείας σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, σε συνδυασμό και με άλλες μελέτες και έρευνες. Δίνει σημαντικές πληροφορίες και προτάσεις που θα επιτρέψουν να συγκεντρωθεί μεγαλύτερη ποσότητα δεδομένων και να αποτυπώσουν πληρέστερα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, *2*, 29-48.

Βογινδρούκας, Ι. (2005). Διαταραχές επικοινωνίας και του λόγου στον αυτισμό-εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. *Διεπιστημονική Προσέγγιση Αυτισμός*, 17-33. Ζωοδόχος Πηγή.

Κρουσταλλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.

Λυγεράκη, Α., Χαριτάκη, Γ. & Αντωνίου, Α.Σ. (2017). *Η επίδραση της Μουσικοθεραπείας στην ανάπτυξη κοινωνικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό [πρακτικά συνεδρίου]*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση Χαρισματικών Παιδιών στην Ελλάδα (Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα, Επιμ.), *Αθήνα,* ΕΚΠΑ.

Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Alvin, J. (1981). Regressional Techniques in Music Therapy. *Music Therapy, 1*(I), 3-8.

Alvin, J. (1978). *Music therapy for the autistic child*. Oxford University Press.

Attwood, B. (2015). *Make Your Own Picture Stories for Kids with ASD (autism Spectrum Disorder): A DIY Guide for Parents and Carers*. Jessica Kingsley Publishers.

Bahrami, S., Thomas, M. A., Bahrami, M., &Naghizadeh, A. (2017). Neurologic music therapy to facilitate recovery from complications of neurologic diseases. *Journal of Neurology and Neuroscience*, *8*(4), 214.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Gutenberg.

Boso, M., Emanuele, E., Minazzi, V., Abbamonte, M., & Politi, P. (2007). Effect of long-term interactive music therapy on behavior profile and musical skills in young adults with severe autism. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 13(7), 709–712.

Bruscia, K. (1998). *Four excerpts: defining music therapy* (2nd ed.). Barcelona Publishers.

Bryman, A., & Bell, E. (2015). *Business research methods*. 4nd edition. Oxford University Press.

David Lohr, W.,& Tanguay, P., 2013).*DSM-5* and Proposed Changes to the Diagnosis of Autism. *Pediatric Annals*, *42*(4), 161-166. https://doi.org/ 10.3928/00904481-20130326-12

Edgerton, C.L. (1994). The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children. *Journal of Music Therapy*, 31(1), 31–62. https://doi.org/10.1093/jmt/31.1.31

Elliott, D.J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.

Fimmigan, E., &Starr, E.M. (2010). Increasing social responsiveness in a child with autism: A comparison of music and non-music interventions. *Autism*, *14*(4), 321-48. https://doi.org/ 10.1177/1362361309357747

Ghasemtabar, S.N., Hosseini, M., Fayyaz, I., Arab, S., Naghashian, H., &Poudineh, Z. (2015). Music therapy: An effective approach in improving social skills of children with autism. *Advanced Biomedical Research*, *4*, 157. https://doi.org/10.4103/2277- 9175.161584

Horden, P. (Ed.). (2016). *Music as medicine*: *The history of music therapy since antiquity*. Routledge.

Janzen, T.B., &Thaut, M.H. (2018). Rethinking the role of music in the neurodevelopment of autism spectrum disorder. *Music & Science*, *1*, https://doi.org/10.1177/2059204318769639

Katagiri, J. (2009). The effect of background music and song texts on the emotional understanding of children with autism. *Journal of Music Therapy*, *46*(1), 15–31. https://doi.org/10.1093/jmt/46.1.15

Kern, P., Wolery, M., & Aldridge, D. (2007). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *37*(7), 1264–1271. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0272-1

Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: A randomized controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(9), 1758–1766. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0566-6

Köhler, F., Martin, Z.S., Hertrampf, R.S., Gäbel, C., Kessler, J., Ditzen, B., & Warth, M..(2020). Music therapy in the psychosocial treatment of adult cancer patients: a systematic review and meta-analysis[J]. *Frontiers in Psychology*, 11,651. https://doi.org/10.3389/ fpsyg.2020.02095

LaGasse, A.B. (2014). Effects of a music therapy group intervention on enhancing social skills in children with autism. *Journal of Music Therapy*, *51*(3), 250–275.

Lesaffre, M., Maes, P., & Leman, M. (2017). *The Routledge companion to embodied music interaction*. Taylor & Francis.

Panda, R., Malheiro, R.M., and Paiva, R.P. (2020). Audio features for music emotion recognition: a survey[J]. *IEEE* Transactions on Affective Computing,*99*(1). https://doi.org/ 10. 1109/TAFFC.2020.3032373

Ramaswami, A., & Silverman, M.J. (2019). A neuroscience-based rationale for patient-preferred live music as a receptive music therapy intervention for adult medical patients: A literature review. *An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, 11*(2), 236-341. https://approaches.gr/wp-content/uploads/2019/12/Approaches-11-2 2019.pdf?fbclid=IwAR22tFhYBZQMq6SiX015Dr_9yOb8SzwYgBTsVRPW9 Gh4duI_S4i3iTINuKY#page=38

Reschke-Hernández, A.E. (2011). History of music therapy treatment interventions for children with autism. *Journal of Music Therapy*, *48*(2), 169–207. https://doi.org/10.1093/jmt/48.2.169

Reybrouck, M., & Eerola, T. (2017). Music and its inductive power: a psychobiological and evolutionary approach to musical emotions. *Frontiers in Psychology*, 8, 494.

Wheeler, B.L. (2005).Music Therapy Research *(2nd ed.).* Barcelona Publishers.

Wimpory, D., Chadwick, P., & Nash, S. (1995). Brief report: Musical interaction therapy for children with autism: An evaluative case study with two-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25*(5), 541–552. https://doi.org/10.1007/BF02178299

Zlatopolsky, A. (2017). *How music is being used to treat autism*. Theguardian. https://www.theguardian.com/music/2017/mar/01/autism-musictherapy-detroit

Μικρασιάτες πρόσφυγες στη Φλώρινα: Αναπαράσταση του βιώματος μέσα από την ταινία "Για μια κορδέλα κόκκινη"

Κουρεμένου Ειρήνη

Φιλόλογος, Στέλεχος Εκπαίδευσης

Τασσοπούλου Χριστίνα

Πληροφορικός

Βογλίδης Νικόλαος

Μαθηματικός

Περίληψη

Το σχολικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τους μαθητές του ΕΝΕΕΓΥ-Λ Φλώρινας και διαμορφώθηκε διαθεματικά μέσα από τα μαθήματα της Ιστορίας, της Πληροφορικής και του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, έγινε προσπάθεια να εξοικειωθούν οι μαθητές με την ιστορική έρευνα, να προσεγγίσουν κριτικά το παρελθόν, να το νοηματοδοτήσουν και ανανοηματοδοτήσουν, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και την ιστορική κουλτούρα, να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μες στο πλαίσιο της δικής τους καθημερινότητας και να τον αναπαραστήσουν στη δημόσια σφαίρα μέσα από μία ταινία μικρού μήκους.

Λέξεις κλειδιά: τοπική ιστορία, δημόσια ιστορία, ταυτότητα, βίωμα, αναπαράσταση, οπτικοακουστικός αλφαβητισμός, γραμματισμός

Abstract

The school program was implemented by the students of ENEEGY-L of Florina and was shaped cross-curricularly through the courses of History, Informatics and School Vocational Guidance. During the implementation of the program, an attempt was made to familiarize the students with historical research, to critically approach the past, conceptualize and reconceptualizeto cultivate their critical thinking and historical culture, to recognize themselves within the context of their own everyday life and to represent it in the public sphere through a short film.

Keywords: local history, public history, identity, experience, representation, audio-visual literacy, literacy

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της πραγματοποίησης του παρόντος σχολικού προγράμματος εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μάθηση με σκοπό την καλλιέργεια της γνώσης και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004, Oortwijnetal., 2008). Σύμφωνα με τη θεωρία της «Κοινωνικής Ανάπτυξης», η γνώση που αποκτήθηκε νοείται ως αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (Μαυροσκούφης, 2016).

Το αντικείμενο μελέτης προσεγγίστηκε μέσα από βιωματικές και διαθεματικές μεθόδους μάθησης προκειμένου να καλλιεργηθεί ο ιστορικός και παράλληλα ο οπτικός και μιντιακόςγραμματισμός (Κόκκινος, 2002). Η πραγματοποίηση της ιστορικής κατανόησης και η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης επιχειρήθηκαν μέσα από τη σύνδεση της ιστορίας με την καθημερινή ζωή (Σακκά, 2015).

Η εξοικείωση με την ιστορική έρευνα επιτεύχθηκε μέσα από την αναζήτηση σε οπτικοακουστικό υλικό, σε ψηφιακά και έντυπα ιστορικά αρχεία (Σακκά, 2015). Η διαδικασία αυτή εντάσσει τους μαθητές σε μια πολυπρισματική προσέγγιση (multiperspectivity) (Wansinketal., 2018)και στον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα της ερμηνείας μέσα από πολλαπλές οπτικές (Σακκά, 2018).

Αξιοποιήθηκαν επίσης, οι προφορικές μαρτυρίες, στο πλαίσιο της προφορικής ιστορίας, με σκοπό να φωτιστούν πτυχές της καθημερινής ζωής των απλών ανθρώπων καθώς και διαφόρων κοινωνικών ομάδων που δεν είχαν κυρίαρχη θέση στην επίσημη ιστορία. (Ρίκη Βαν Μπουσχότεν, κ.ά. 2021). Η προφορική ιστορία εντάσσεται στο πλαίσιο της πιο κοινωνικής μορφής της ιστορίας, αυτής της ιστορίας από τα κάτω με σκοπό τη μελέτη της καθημερινής ζωής των καθημερινών ανθρώπων (Κόκκινος, 1988).

Η έννοια της ιστορικής κουλτούρας εντάσσεται στο πλαίσιο της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν κι εξετάζει όχι το «τι πραγματικά συνέβη», αλλά το πώς το παρελθόν νοηματοδοτείται από το παρόν, συσχετίζεται με αυτό και διαμορφώνονται οι στάσεις της σύγχρονης κοινωνίας σε σχέση με αυτό (Σαλβάνου, 2021).

2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος

Σκοπός της θεματικής με την οποία ασχοληθήκαμε ήταν η μελέτη, η κατανόηση

και η πρόσληψη του γεγονότος της έλευσης και της εγκατάστασης των Μικρασιατών προσφύγων στη Φλώρινα, καθώς και η αναπαράσταση του μέσα από μία ταινία μικρού μήκους από τους μαθητές.

Ειδικότερα, μέσα από την υλοποίηση του προγράμματος, οι επιμέρους στόχοι αφορούσαν:

- την ενίσχυση της γνώσης της τοπικής ιστορίας με εστίαση την κοινότητα των Μικρασιατών προσφύγων της Φλώρινας
- τη μύηση στην ιστορική έρευνα και τις μεθόδους της
- την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και ιστορικής κουλτούρας
- την πρόσληψη του βιώματος των Μικρασιατών προσφύγων και την αναπαράστασή του μέσα από μια ταινία μικρού μήκους
- την καλλιέργεια και την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού καθώς και οπτικοακουστικού αλφαβητισμού.

Στο πλαίσιο του προγράμματος διενεργήθηκε σχετική έρευνα σε δημόσια και ιδιωτικά αρχεία. Επιπλέον, οι μαθητές με τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων πραγματοποίησαν ποιοτική έρευνα, συλλέγοντας, αξιολογώντας και κατηγοριοποιώντας το υλικό τους με το οποίο τροφοδότησαν τη συγγραφή σεναρίου καθώς και την παραγωγή μιας ταινίας μικρού μήκους.

3. Μέθοδος: Συμμετέχοντες, υλικό, διαδικασία

Με αφορμή τη διδασκαλία του 8ου Κεφαλαίου-Ενότητα 38: «Ο Μικρασιατικός Πόλεμος (1919-1922)» και του 9ου Κεφαλαίου - Ενότητα 44: «Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα κατά τον Μεσοπόλεμο», που διδάσκεται στο μάθημα της Ιστορίας στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ Γυμνασίου των ΕΝΕΕΓΥ-Λ, καθώς και τη διδασκαλία του 5ου κεφαλαίου: «Η Ευρώπη και ο κόσμος (20ος αιώνας)»-Ενότητα Δ: «Ο Μικρασιατικός πόλεμος (1918-1923)»-Υποενότητα 3. «Η συνθήκη της Λωζάννης» και 4. «Ένας απολογισμός της Α΄ Λυκείου του ΕΝΕΕΓΥ-Λ», πραγματοποιήθηκε το σχολικό πρόγραμμα με τίτλο «Η έλευση και η εγκατάσταση των Μικρασιατών προσφύγων στη Φλώρινα: αναπαράσταση του βιώματος μέσα από μία ταινία μικρού μήκους» στις τάξεις Δ΄ Γυμνασίου, Α΄ και Β΄ Λυκείου του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου - Λυκείου.

Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν πέντε μήνες.

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος εφαρμόστηκε η μέθοδος project βασισμένη στην ομαδοσυνεργατική μάθηση που συμβάλλει στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς και με το κοινωνικό περίγυρο (Φραγκούλης &Τσιπλακίδης, 2009). Οι μαθητές, μέσα από ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, αξιοποιώντας και τα διαθέσιμα υλικά και πόρους, πραγματοποίησαν επιτόπιες επισκέψεις, παρατήρησαν, μελέτησαν, κατέγραψαν, προσέλαβαν, νοηματοδότησαν, ανανοηματοδότησαν, αναπαράστησαν και αλληλεπίδρασαν.

Τα εργαλεία υλικού που χρησιμοποιήθηκαν ήταν χαρτιά, φύλλα εργασίας, κάρτες, βιβλία, ηλεκτρονικός υπολογιστής, ταμπλέτα, βιντεοπροβολέας,

υαλοπίνακας, πρόσβαση στο διαδίκτυο, διαδικτυακά εργαλεία web 2.0, ΤΠΕ, κάμερα, φωτογραφική μηχανή.

Το σχολικό πρόγραμμα αναπτύχθηκε μέσα από εννέα συνολικά δραστηριότητες και δεκατέσσερα φύλλα εργασίας.

4. Φάσεις Μαθησιακής Διαδικασίας

4.1 Α΄ Φάση: Αφόρμηση

Δραστηριότητα: Επισκόπηση σε προτεινόμενο οπτικοακουστικό υλικό και πηγέστου σχολικού βιβλίου

Προβολή βίντεο και καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) σχετικά με το χρονικό της προσφυγιάς και την έλευση και εγκατάσταση των Μικρασιατών προσφύγων. Προβλήθηκε σχετικό βίντεο με τίτλο: «Το χρονικό της προσφυγιάς» (Ιστορικό Αρχείο ΕΡΤ, 2023) και ακολούθησε σχετική συζήτηση με τους μαθητές.

Δόθηκε το 1ο φύλλο εργασίας με τίτλο: «Τι σημαίνει για εσένα η λέξη "πρόσφυγας";»

Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν τα παραθέματα του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο: «Ο αγώνας των προσφύγων να ριζώσουν στην Ελλάδα» (σελ. 121) και «Η αντίθεση γηγενών-προσφύγων» (Λούβη&Ξιφαράς, 2023).

Δόθηκε το 2ο φύλλο εργασίας με τίτλο: «Μελέτη και αξιοποίηση πηγών σχολικού βιβλίου».

Ακολούθησε συζήτηση και τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με την ύπαρξη Μικρασιατών προσφύγων και/ή ανάλογων συμπεριφορών στη Φλώρινα.

Με αφορμή τα παραπάνω οι μαθητές συναποφάσισαν να ασχοληθούν ερευνητικά αλλά και να εκφραστούν καλλιτεχνικά μέσα από τη δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους. Η ιδέα αυτή ενσαρκώθηκε στο πλαίσιο πραγματοποίησης του παρόντος σχολικού προγράμματος.

4.2 Β΄ Φάση: Συνέντευξη-Έρευνα σε αρχειακό υλικό

4.2.1 Δραστηριότητα 1η: Διαμόρφωση ερωτηματολογίου

Οι μαθητές κλήθηκαν να διαμορφώσουν ένα ερωτηματολόγιο μιας ημιδομημένης συνέντευξης, προκειμένου να διενεργήσουν την έρευνα σχετικά με την έλευση και εγκατάσταση των Μικρασιατών προσφύγων στην πόλη της Φλώρινας. Για το σκοπό αυτόν, δόθηκε το 3ο φύλλο εργασίας με τίτλο: «Τι θα ρωτούσατε έναν πρόσφυγα;»Μετά από τη συμπλήρωση του παραπάνω φύλλου από τους μαθητές, με τη χρήση του εργαλείου του εννοιολογικού χάρτη στην eclass, δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο.

4.2.2 Δραστηριότητα 2η: Μέθοδος των συνεντεύξεων στο πλαίσιο της προφορικής ιστορίας ως εργαλείο έρευνας.

Παρουσιάστηκε εισήγηση μέσω διαφανειών για τον τρόπο διεξαγωγής μιας ημιδομημένης συνέντευξης. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν η κατανόηση της διαδικασίας και των αρχών που διέπουν μία συνέντευξη, όπως η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα δύο μέρη. Στη συνέχεια δόθηκε το 4ο φύλλο εργασίας με

τίτλο: « Όταν παίρνω μία συνέντευξη….» και οι μαθητές, αφού χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες των δύο ατόμων, προχώρησαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων.

4.2.3 Δραστηριότητα 3η:Πραγματοποίηση συνεντεύξεων με απογόνους Μικρασιατών (2ης και 3ης γενιάς)

Μετά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων οι μαθητές τις απομαγνητοφώνησαν. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις προβλήθηκαν στην τάξη και παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια. Ακολούθησε ομαδική συζήτηση σχετικά με τις απαντήσεις που έλαβαν από τους συνεντευξιαζόμενους. Προκειμένου να διερευνηθεί, τι προσέλαβαν οι μαθητές από τις συνεντεύξεις, δόθηκε το 5ο φύλλο εργασίας με τίτλο: «Τι μας απάντησαν;»

4.2.4 Δραστηριότητα 4η: Έρευνα σε αρχειακό υλικό

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων οι μαθητές θέλησαν να γνωρίσουν το αρχειακό υλικό το οποίο φιλοξενείται τόσο σε ιδιωτικά όσο και σε δημόσια αρχεία. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιηθήκαν επιτόπιες επισκέψεις στο γραφείο του Συλλόγου Μικρασιατών Φλώρινας, όπου οι μαθητές περιηγήθηκαν σε φωτογραφικές συλλογές των Μικρασιατών προσφύγων 1ης και 2ης γενιάς, που αναπαριστούσαν πτυχές της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής στη Φλώρινα. Επίσης είχαν την ευκαιρία, να δουν το πρώτο καταστατικό ίδρυσης του συλλόγου καθώς και τον εκλογικό κατάλογο εκείνης της εποχής.

Δόθηκε 6ο φύλλο εργασίας με τίτλο: «Επίσκεψη στο σύλλογο Μικρασιατών στη Φλώρινα». Στη συνέχεια ακολούθησε επίσκεψη στην Περιφερειακή Ενότητα Φλώρινας-Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας. Στο πλαίσιο της επίσκεψης είχαν την ευκαιρία να ξεφυλλίσουν το αρχειακό υλικό της αποκατάστασης των προσφύγων (1959) και να γνωρίσουν δειγματικά το έγγραφο ενός παραχωρητηρίου. Ακολούθησε σχετική συζήτηση στην τάξη.

Δόθηκε 7ο φύλλο εργασίας με τίτλο: «Εγκατάσταση και αποκατάσταση των προσφύγων».

Στη συνέχεια προβλήθηκαν φωτογραφίες από τα ιδιωτικά φωτογραφικά αρχεία που μας παραχώρησαν οι οικογένειες Αγγελικής Γραφάκου και Κιουγιουμτζόγλου οι οποίες αναπαριστούν πτυχές της κοινωνικής ζωής και επαγγελματικής ενασχόλησης και αποκατάστασης. Ακολούθησε σχετική συζήτηση και δόθηκε 8ο φύλλο εργασίας με τίτλο: «Επαγγέλματα».

5. Γ΄ Φάση: Βιωματικές προσεγγίσεις

5.1 Δραστηριότητα

Μετά την προβολή των συνεντεύξεων των Μικρασιατών ακολούθησε συζήτηση κατά την οποία οι μαθητές αναφέρθηκαν σε δικές τους εμπειρίες, στο πλαίσιο της δικής τους καθημερινής ζωής.

Στη συνέχεια δόθηκε το 9ο φύλλο εργασίας με τίτλο: «Εγώ βιώνω…»

Πραγματοποιήθηκε εργαστήρι δημιουργικής γραφής για τη συγγραφή σεναρίου με σκοπό την αναπαράσταση και οπτικοποίηση του βιώματος, όπως οι ίδιοι οι μαθητές το προσέλαβαν και το ανανοηματοδότησαν μέσα και από την οπτική της δικής τους καθημερινότητας. Στο πλαίσιο του εργαστηρίου οι μαθητές ασκήθηκαν σε

κάποιες παραδειγματικές αφηγηματικές συνθήκες προκειμένου να προσεγγίσουν την τεχνική συγγραφής του σεναρίου.

Με την ολοκλήρωση του εργαστηρίου, δόθηκαν:

Το 10ο φύλλο εργασίας με τίτλο: «Σε ρόλο σεναριογράφου».

Το 11ο φύλλο εργασίας με τίτλο: «Φτιάχνω το δικό μου σενάριο».

Το 12ο φύλλο εργασίας με τίτλο: «Φτιάχνω τη δική μου ταινία».

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στρογγυλό τραπέζι που αφορούσε στον κινηματογράφο και με σκοπό να δοθεί στους μαθητές το ερέθισμα για ανταλλαγή εμπειριών για τον κινηματογράφο και τις προσδοκίες τους σχετικά με το παρόν σχολικό πρόγραμμα. Υλοποιήθηκε επίσης εργαστήρι «Λήψης-Μοντάζ-Ήχου και Εικόνας» με σκοπό οι μαθητές να γνωρίσουν τεχνικές συμβουλές για τη δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους.

6. Αποτελέσματα

Μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν προέκυψαν τα εξής:

Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στο σχετικό φύλλο εργασίας με τίτλο «Τι σημαίνει για εσένα η λέξη "πρόσφυγας;"», φάνηκε πως οι μαθητές προσέλαβαν την έννοια «πρόσφυγας» στην ολότητά της.

Στα φύλλα εργασίας που ακολούθησαν σχετικά με την ιστορική έρευνα, «Επίσκεψη στο σύλλογο Μικρασιατών στη Φλώρινα», «Εγκατάσταση και αποκατάσταση των προσφύγων», «Τι μας απάντησαν;», «Όταν παίρνω μία συνέντευξη….», «Τι θα ρωτούσατε έναν πρόσφυγα;» «Επαγγέλματα», φάνηκε πως οι μαθητές ανέπτυξαν ανάλογες δεξιότητες αναφορικά με την έρευνα σε αρχειακό υλικό, καθώς και σε ζητήματα διαχείρισης προφορικών συνεντεύξεων.

Μέσα από την έρευνα στα αρχεία και κυρίως μέσα από τις συνεντεύξεις κατανόησαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι Μικρασιάτες πρόσφυγες στη διαδρομή που διέγραψαν μέχρι την τελική αποδοχή και ένταξη στη νέα πατρίδα τους.

Στο πλαίσιο αξιοποίησης του φύλλου εργασίας «Εγώ βιώνω» απαντήθηκαν ζητήματα που είχαν να κάνουν με την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, την αίσθηση αποδοχής από τους συνομηλίκους τους, καθώς και της αισιόδοξης στάσης απέναντι στις δυσκολίες. Οι μαθητές αναζήτησαν εμπειρίες της δικής τους καθημερινότητας σε αντίστιξη με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι πρόσφυγες.

Οι εν λόγω δραστηριότητες, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα παραπάνω φύλλα εργασίας, συντέλεσαν τόσο στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, όσο και της κουλτούρας, αφού βοήθησαν στην συνειδητοποίηση του εαυτού των μαθητών στην πορεία του χρόνου.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στα φύλλα εργασίας «Σε ρόλο σεναριογράφου», «Φτιάχνω τη δική μου ταινία», «Φτιάχνω το δικό μου σενάριο» συντέλεσαν στη συγγραφή σεναρίου και την παραγωγή ταινίας μικρού μήκους.

7. Τελικές διαπιστώσεις

Στο παρόν σχολικό πρόγραμμα ακολουθήθηκαν μέθοδοι μη τυπικής μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιήθηκε η τοπική ιστορία και ενσωματώθηκε στην σχολική εκπαίδευση.

Οι μαθητές μυήθηκαν στην ιστορική έρευνα μέσα από την ενασχόλησή τους με το αρχειακό υλικό και μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Ανέπτυξαν δεξιότητες γραμματισμού καθώς και οπτικοακουστικού αλφαβητισμού μέσα από δραστηριότητες, όπως συγγραφή και δημιουργία ταινίας μικρού μήκους.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά και αποτελεσματικά στις όποιες απαιτήσεις του προγράμματος και συμμετείχαν ενεργά. Αντιμετώπισαν το ερευνητικό τους αντικείμενο πολυπρισματικά και διαθεματικά, γεγονός που τους βοήθησε στην καλύτερη ιστορική κατανόηση καθώς και στη διαμόρφωση μιας ιστορικής συνείδησης, συνδέοντας την ιστορία με το δικό τους καθημερινό γίγνεσθαι.

Η παραγωγή ταινίας μικρού μήκους με τίτλο «Για μια κορδέλα κόκκινη» είναι απόρροια της νοηματοδότησης και της ανανοηματοδότησης των όσων στοιχείων προσέλαβαν από τις ποικίλες πηγές και ενδεικτική της κατανόησης του εαυτού τους μες στο χρόνο.

Κοινωνικά ζητήματα αποδοχής ή μη αποδοχής, ένταξης και συμπερίληψης που σχετίστηκαν ή επηρέασαν ακόμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις των γηγενών και των προσφύγων, όπως αυτά της συνύπαρξης και των μεικτών γάμων κατά την έλευση και την εγκατάστασή τους στην περιοχή της Φλώρινας, σύμφωνα με την έρευνα, αποτέλεσαν πεδία νοηματοδότησης και ανανοηματοδότησης και αναπαράστασης προσωπικού βιώματος των μαθητών μέσα από τις δικές του καθημερινές εμπειρίες ζωής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ιστορικό Αρχείο ΕΡΤ. (2023). *Το χρονικό της προσφυγιάς.* ΕΡΤ Α.Ε.

https://archive.ert.gr/97178/.

Κόκκινος, Γ.(1988). *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Γ. (2002). Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης. *Τα Ιστορικά, 36,* 165-200.

Λούβη, Ε. &Ξιφαράς, Δ. (2023). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία.* Πατάκη.http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5204/Istoria_G-Gymnasiou_html-empl/index8_38.html

Ματσαγγούρας, Η.(2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση.*Γρηγόρης.

Μαυροσκούφης, Δ. (2016). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας, Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Κυριακίδης.

Μπουσχότεν, Ρ. Β., Δαλκαβούκης, Β. &Καλλιμοπούλου, Ε. (Επιμ.). (2021). *Προφορική Ιστορία και αντι-αρχεία. Φωνές, εικόνες και τόποι.* Ένωση Προφορικής Ιστορίας.

Σακκά, Β. (2015). Προσεγγίζοντας κριτικά το παρελθόν: Σε αναζήτηση του οπτικού, μιντιακού και ιστορικού εναλφαβητισμού. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου & Ε. Πασχαλούδη (Επιμ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της Ιστορίας* (σσ. 309-330). Επίκεντρο.

Σακκά, Β. (2018). Παλεύοντας με τον χρόνο και τις διαστάσεις του: ο ιστορικός και η τάξη του στο σημερινό ελληνικό σχολείο της δυστοπίας. Στο Α. Γεωργιάδου και Ρ. Μουντάνου (Επιμ.), *Διδάσκοντας και εμπνέοντας εφήβους: Μελέτες στα φιλολογικά μαθήματα* (σσ.245-256). Γρηγόρης.

Σαλβάνου, Α. (2021). *Πώς μαθαίνουμε Ιστορία χωρίς να τη διδαχθούμε: Ιστορική κουλτούρα, δημόσια ιστορία, ιστορική εκπαίδευση.* Ασίνη.Φραγκούλης, Ι., &Τσιπλακίδης, Ι. (2009). *Υλοποίηση σχεδίων εργασίας με χρήση του διαδικτύου: Η συμβολή τους στα κίνητρα για μάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας.Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5, 78-85.*https://doi.org/10.12681/icodl.451.

Ξενόγλωσση

Oortwijn M., Boekaerts M., Vedder P. &Strijbos J. (2008). Helping behavior during cooperative learning and learning gains: The role of the teacher and of pupils' prior knowledge and ethnic background. *Learning and Instruction: 18*, 146-159.

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. & Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, *46*(4), 495-527. https://t.ly/a_7pB.

Ανοίκειος λόγος και οικείες εικόνες: μια διδακτική πρόταση για την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές Γυμνασίου

Μενούτη Κανέλλα

Μέλος ΕΕΠ, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας,

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τσιαπλές Γεώργιος

Δρ. Φιλολογίας - εκπαιδευτικός

Περίληψη

Στόχος της ανακοίνωσης είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της δράσης που υλοποιήθηκε σε δύο Γυμνάσια της νησιωτικής Ελλάδας, προκειμένου μαθητές[4] που προέρχονται από λαϊκές τάξεις ή από οικογένειες με μεταναστευτική βιογραφία και που αντιστέκονται σε σχολικές πρακτικές να εμπλακούν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η υπόθεση εργασίας σύμφωνα με την οποία διδακτικές πρακτικές που θα ευνοούσαν την έκφρασή των εν λόγω μαθητών ως ομιλούντων υποκειμένων και τη δημιουργικότητά τους και, πιο συγκεκριμένα, πρακτικές εμπνευσμένες από τις δυνατότητες του λογοτεχνικού λόγου, θα διευκόλυναν την εμπλοκή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου, επιβεβαιώθηκε. Οι μαθητές, στην πλειονότητά τους, ακόμα κι εκείνοι που αρνούνταν να συμμετέχουν στα φιλολογικά μαθήματα στο σχολείο, κατάφεραν, όχι μόνο να παραγάγουν κείμενα δημιουργικά αλλά και να τα μοιραστούν και να αναστοχαστούν επάνω στις αντιστάσεις τους.

Λέξεις-κλειδιά: προφορική και έγγραφη σχέση με τη γλώσσα, γλωσσική διδασκαλία, παραγωγή γραπτού λόγου, ομιλούν υποκείμενο, ποιητική γραφή

Abstract

The aim of this paper is to present the results of the initiative implemented in two middle schools in a Greek island, with the goal of engaging students from working-class backgrounds or families with immigrant backgrounds, who resist school practices, in the production of written language. The working hypothesis, which proposed that teaching practices favoring the expression of these students as speaking subjects and fostering their creativity—more specifically, practices inspired by the potential of literary language—would facilitate their involvement in writing production, was confirmed. Most of the students, including those who had refused to participate in language classes at school, managed not only to produce creative texts but also to share them and reflect on their resistance.

Keywords: oral and written relationship with language, language teaching, written text production, speaking subject, poetic writing

[4] Θα χρησιμοποιήσουμε, εφεξής, το αρσενικό γένος για καθαρά πρακτικούς λόγους και χωρίς καμία πρόθεση μη υιοθέτησης της συμπεριληπτικής γραφής.

Εισαγωγή

Οι μαθητές που δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι ούτε με σχολικές πρακτικές που συνδέονται με την έγγραφη χρήση της γλώσσας ούτε με μεταγλωσσικές πρακτικές, προβάλλουν, συχνά, αντιστάσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και δυσκολεύονται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Πώς, όμως, θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις επιταγές ενός σχολικού προγράμματος που δομείται επάνω στην έγγραφη σχέση με τον κόσμο και τη γλώσσα (Lahire, 2000);

Η δράση που παρουσιάζεται εδώ έχει στόχο να εμπλέξει μαθητές με τα παραπάνω χαρακτηριστικά στην παραγωγή γραπτού λόγου, εστιάζοντας σε πρακτικές που ευνοούν την ανάδυση του υποκειμενικού λόγου και τη δημιουργικότητα. Αρχικά, θα αναφερθούμε στο πλαίσιο δράσης, έπειτα στο ερευνητικό ερώτημα και στις υποθέσεις εργασίας και, τέλος, στα αποτελέσματά της.

Η δράση αυτή αποκαλύπτει τη δυναμική των δημιουργικών διδακτικών πρακτικών και της ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας κατά τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων.

1. Πλαίσιο δράσης

Η πολυετής διδασκαλία και η επιτόπια έρευνα σε δύο νησιωτικά γυμνάσια της χώρας μάς οδήγησαν στην διαπίστωση ότι εκεί φοιτούν μαθητές που χαρακτηρίζονται, στην πλειονότητά τους, από αυτό που ο Γάλλος κοινωνιολόγος BernardLahire ονομάζει προφορική σχέση με τη γλώσσα και τον κόσμο (Lahire, 2000, Μενούτη, 2019, Menouti, 2013).

Σύμφωνα με την υπόθεση του Lahire, η σχέση αυτή χαρακτηρίζει παιδιά, κυρίως, αγροτικών περιοχών και λαϊκών τάξεων και μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία, όπως είναι οι περισσότεροι μαθητές των δύο σχολείων στα οποία υλοποιήθηκε η δράση μας. Πρόκειται, συγκεκριμένα, για παιδιά που στην καθημερινή ζωή τους συνδέονται με τον κόσμο δια της προφορικότητας, του βιώματος, της μη αποστασιοποιημένης σχέσης με τα πράγματα, χρησιμοποιώντας τον λόγο κατά την επικοινωνία και όχι αποσπασμένο από την επικοινωνιακή περίσταση, όπως συμβαίνει στο σχολείο, όπου καλούνται να αναπτύξουν, ανάμεσα στα άλλα, μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Η ενασχόληση με τη γη και τα πρακτικά της ζωής, ζωής ρυθμισμένης από τις επιταγές της εποχικότητας, τροφοδοτεί μάλλον μια πρακτική αίσθηση για τον κόσμο παρά μία νοησιαρχική πρακτική. Ανατρέχοντας στη θεωρία του Bourdieu, ο Lahire θα πει ότι οι μαθητές με προφορική σχέση με τον κόσμο και τη γλώσσα είναι δίχως «σχολική έξη» (habitusscolaire), ότι, δηλαδή, δεν έχουν αναπτύξει σχολική κουλτούρα η οποία επιτάσσει την ανάπτυξη μετα-γλωσσικών και μετά-γνωστικών ικανοτήτων, δεν είναι, με άλλα λόγια, συνηθισμένοι σε σχολικές πρακτικές και προβάλλουν «αντιστάσεις». Οι «αντιστάσεις» αυτές εκφράζονται με άρνηση να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, απαξίωσή της, μηχανιστική διεκπεραίωση των εργασιών και των ασκήσεων αλλά και με τη δυσκολία τους να εμπλακούν στην παραγωγή γραπτού λόγου (Lahire, 2000).

Ανάλογες «αντιστάσεις» παρατηρήσαμε στα δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία υλοποιήθηκε η δράση κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως πρώτης /δεύτερης γλώσσας αλλά και κατά τη διδασκαλία ξένης γλώσσας (στην περίπτωσή μας, των γαλλικών ως ξένης γλώσσας).

2. Ερευνητικό ερώτημα και υπόθεση εργασίας

Δεδομένου ότι η σχολική κουλτούρα και η μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο σχετίζονται με τη συστηματοποίηση και την έγγραφη φύση της γνώσης και ότι αυτό που ζητείται, τελικά, από τους μαθητές είναι η εξοικείωση με την παραγωγή γραπτού λόγου και τις νοησιαρχικές πρακτικές, ποιες διδακτικές επιλογές θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους μαθητές χωρίς σχολική κουλτούρα στο να εμπλακούν ενεργητικά στην παραγωγή γραπτού λόγου και να μετριαστούν, να αποδυναμωθούν, έτσι, οι «αντιστάσεις» τους;

Εκκινήσαμε από την υπόθεση ότι μονοπάτια που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους μαθητές στο να εμπλακούν στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι :

- διδακτικές πρακτικές που θα ευνοούσαν την έκφρασή τους ως ομιλούντα υποκείμενα (Poché, 1996) και τη δημιουργικότητά τους
- η τέχνη και, στην περίπτωσή μας, ο λογοτεχνικός λόγος.

3. Θεωρητικό πλαίσιο και ερευνητικά εργαλεία

Οι έννοιες που οριοθέτησαν το θεωρητικό πλαίσιό μας είναι οι παρακάτω:

- Προσωπική εμπλοκή στη σχέση με τον γραπτό λόγο (Maynard&Armand, 2015)
- Ομιλούν υποκείμενο (Poché, 1996)
- Δημιουργικότητα (Winnicott, 1971·Volle, 2019· Menouti, 2022)
- Τέχνη και λογοτεχνία στην εκπαίδευση (ChrifiAlaoui, 2007· Καλογήρου, 2008, 2016· Todorov, 2006˙Φρυδάκη, 2003 και Φρυδάκη&Παπαγεωργάκης, 2022).

Θα συνοψίσουμε και θα συνθέσουμε τα θεωρητικά περιεχόμενά μας.

Σύμφωνα με τις Maynard και Armand (2015), προτείνοντας στους μαθητές ποικίλες και ενδιαφέρουσες γραπτές εργασίες, ευνοώντας, δηλαδή, την «πραξεολογική διάσταση της σχέσης με τον γραπτό λόγο», ευνοείται, μεταξύ άλλων, και η συναισθηματική εμπλοκή με αυτόν. Με άλλα λόγια, οι ενδιαφέρουσες και ποικίλες προτεινόμενες από τους εκπαιδευτικούς γραπτές εργασίες ενδυναμώνουν την επιθυμία και τη γενικότερη διάθεσή των μαθητών να γράφουν εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Στόχος μας ήταν, λοιπόν, να προτείνουμε στο δείγμα των μαθητών μας μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα που θα διέφερε από εκείνες που πραγματοποιούνταν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Μια τέτοια δραστηριότητα θα μπορούσε να είχε στόχο να τους ωθήσει να εκφραστούν ως ομιλούντα υποκείμενα, δηλαδή ως υποκείμενα με συγκεκριμένες πολιτισμικές αναφορές, γλώσσα, ιστορία, ασυνείδητο (Poché, 1996). Να μιλήσουν, δηλαδή, για τη ζωή τους, για ό,τι αισθάνονται ως οικείο τους και να επενδύσουν σε μία διαδικασία δημιουργικής παραγωγής γραπτού λόγου, δηλαδή λόγου πρωτότυπου που συνυφαίνει την πραγματικότητα με τη φαντασία (Winnicott, 1971, Volle 2019, Menouti, 2022), δια μέσου της τέχνης. Λόγου που αναπτύσσεται εντός του «δυνητικού χώρου» (Winnicott, 1971) που είναι ο χώρος για τη δημιουργική εμπειρία

της ζωής, εκεί που η εσωτερική ψυχική πραγματικότητα και η εξωτερική πραγματικότητα συνυπάρχουν και εκδηλώνονται μέσω του παιχνιδιού, της τέχνης, της ποίησης, του θρησκευτικού βιώματος, κτλ.

Αντιμετωπίζουμε, εδώ, την τέχνη, όχι ως εκπαιδευτικό εργαλείο που στοχεύει στη αναφορικότητα και τον γλωσσικό λειτουργισμό αλλά ως οδό για το ανοίκειο, την έκπληξη, το διαφορετικό, την πρωτοτυπία, για ένα «αλλού», για την επιθυμία λόγου (ChrifiAlaoui, 2007). Εξάλλου, όλα τα έργα τέχνης φέρουν την επιθυμία επικοινωνίας, «εμπεριέχουν κάποια μορφή προθετικότητας και τη βούληση του καλλιτέχνη-δημιουργού για επικοινωνία» (Χατζησαββίδης, 2002,111). Αντιμετωπίσαμε, με άλλα λόγια, την τέχνη όπως ο Todorov (2006) τη λογοτεχνία, δηλαδή, ως ένα μέσο που επιτρέπει τον λόγο για τον κόσμο και ως ένα μέσο ανάδυσης της επιθυμίας λόγου και απεύθυνσης σε άλλους με τρόπο «ανοίκειο».

Οδός για την πραγμάτωση όλων όσων αναφέρθηκαν, θεωρήθηκε η ευαισθητοποίηση επάνω στον λογοτεχνικό λόγο «που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερο βαθμό δημιουργικότητας και πολυσημίας από ότι ο μη λογοτεχνικός λόγος» (Χατζησαββίδης, 2002, 110). Ο λογοτεχνικός λόγος και δη η ποιητική λειτουργία (Jacobson, 1960) του λόγου επιτρέπουν τη δυνατότητα «αποκλίνουσας» (Sklovskij, 1985˙ Cohen, 1966) χρήσης της γλώσσας, τη δυνατότητα, δηλαδή, να ιδωθεί και να ειπωθεί το οικείο αλλιώς, με τρόπο «ανοίκειο»: με μεταφορές, αντιθέσεις, υπερβολές, υπαινικτικά, απρόσμενα. Η «ανοικείωση» είναι έννοια που συνέλαβαν οι Ρώσοι φορμαλιστές και η οποία, στη δράση μας, αναδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη. Συγκεκριμένα, «η ανοικείωση είναι η χειραφέτηση των λέξεων από την τετριμμένη τους σημασία και η παραγωγή μιας νέας σημασίας μέσα από μια νέα μορφή, ιδιαίτερα μια δυσπρόσιτη, μια αποκλίνουσα μορφή» (Sklovskij, 1985, 31). Ας μην ξεχνάμε ότι η πραγματικότητα, στην ποίηση, νοείται από ό,τι δεν είναι. Το φυτό φυτρώνει, ανθοβολά, τεντώνει τα πέταλά του και φανερώνει τη ζωή του κόσμου, δηλαδή τον ίδιο τον κόσμο (Bousquet, 1966)[5]. Στην ποίηση ένα φυτό φανερώνει τον ίδιο τον κόσμο.

Ο πειραματισμός με το «ανοίκειο» του λόγου παραπέμπει στην έννοια της ποιητικής. Η ποιητική αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ως τρόπος εξερεύνησης και κατανόησης των δυνατοτήτων του λογοτεχνικού λόγου (Φρυδάκη, 2003) και ως «εννοιολογικό εργαλείο για τον διδάσκοντα» (Φρυδάκη, 2003, 257). Εργαλείου που του επιτρέπει να «προχωρήσει σε διαφορετικές επιλογές σκοπών και σε νέες δραστηριότητες» (Φρυδάκη, 2003, 257). Η ανοικείωση μπορεί να επιτρέψει «τη σύνδεση ανάμεσα στην αποκλίνουσα έκφραση και τη σημασιολογική ανοικείωση που προκαλεί» (Φρυδάκη, 2003, 129), με άλλα λόγια, το παιχνίδι με τις λέξεις και την έκπληξη που προκαλεί ο κόσμος που αυτό αποκαλύπτει.

Η «αμηχανία» απέναντι στον ποιητικό λόγο είναι σημαντική, όπως έχει ήδη επισημάνει η Καλογήρου (2016). Προκειμένου μάλιστα να αρθεί αυτή η «αμηχανία» η ερευνήτρια προτείνει, ως πρόσφορο μέσο διδασκαλίας της ποιητικής γραφής, την διακαλλιτεχνική προσέγγιση (Καλογήρου 2016) -κάτι το οποίο πραγματοποιήσαμε κι εμείς με την παρούσα δράση.

Εάν, λοιπόν, ενθαρρύναμε και βοηθούσαμε τους μαθητές μας να εκφράσουν γραπτά το οικείο με τρόπο ανοίκειο, να εξερευνήσουν, δηλαδή, και να πειραματιστούν επάνω σε νέα μέσα έκφρασης της πραγματικότητας και να

[5]Η μετάφραση πραγματοποιήθηκε από τους γράφοντες.

μοιραστούν αυτή την εμπειρία με άλλους, θα συμμετείχαν στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου; Θα εκφραζόντουσαν ως ομιλούντα και δημιουργικά υποκείμενα για τον κόσμο που τους περιβάλλει; Πώς θα αντιμετώπιζαν τη νέα αυτή εμπειρία και πώς θα την αποτύπωναν στον λόγο τους;

Για την κατανόηση του επιπέδου εμπλοκής των μαθητών-ομιλούντων υποκειμένων στην παραγωγή γραπτού λόγου χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία: τα ίδια τα κείμενά τους και το focusgroup με τους συμμετέχοντες που ακολούθησε τη δράση σε ένα πλαίσιο συλλογικού αναστοχασμού.

Πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων που συλλέχθηκαν (Τσιώλης, 2018).

4. Η δράση

Η δράση τιτλοφορήθηκε «Στο νησί μου από άλλον δρόμο: μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της ποιητικής γραφής σε μαθητές του Γυμνασίου» και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια μιας μέρας, τον Μάιο 2024, σε μια αίθουσα που παραχωρήθηκε από τη διεύθυνση του τοπικού Τμήματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ένα δείγμα 38 μαθητών δύο Γυμνασίων κλήθηκε να ονομάσει και να περιγράψει το οικείο περιβάλλον του με τρόπο ανοίκειο.

Πλαισιώθηκαν από τους δύο γράφοντες εκπαιδευτικούς-ερευνητές, τον Γιώργο Τσιαπλέ, φιλόλογο, που υπηρετεί σε ένα από τα δύο Γυμνάσια και την ΚανελλίναΜενούτη, που δίδαξε Γαλλικά, για πολλά συναπτά έτη, στο άλλο.

Η δράση δεν αποτέλεσε ένα γεγονός ακαριαίο, δεν πραγματοποιήθηκε δηλαδή σε μια και μοναδική στιγμή μέσα στον χρόνο. Οι μαθητές συμμετείχαν σε αυτή με έναν τρόπο «μυητικό», ακολουθώντας συγκεκριμένα βήματα. Η «μύηση» συνίσταται στη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη: με πρώτη ύλη την ορατή πραγματικότητα οι μαθητές μεταβαίνουν από την κυριολεκτική χρήση του λόγου στην μεταφορική και την ανοίκεια χρήση του.

Συγκεκριμένα, η δράση δομήθηκε σύμφωνα με τα παρακάτω στάδια :

1 Αρχικά, οι μαθητές κλήθηκαν να φωτογραφίσουν το οικείο περιβάλλον τους, φυσικό ή/και οικογενειακό/φιλικό: μέλη της οικογένειας, αντικείμενα του σπιτιού, φίλους, ζώα -κατοικίδια ή όχι- λουλούδια, τη θάλασσα, μια εικόνα που βλέπουν πολύ συχνά, αν όχι, καθημερινά.

2 Λίγες μέρες πριν από τη δράση, εργάστηκαν, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, επάνω στο πεζόμορφο ποίημα (poèmeenprose) του Αργύρη Χιόνη «Τα αιωνόβια δέντρα», από το βιβλίο του *Όντα και μη όντα*. Το συγκεκριμένο κείμενο επιλέχθηκε:

- λόγω της μορφής (πεζό κείμενο), η οποία είναι οικεία στους μαθητές, αφού η συντριπτική πλειονότητα των κειμένων που ανθολογούνται στα βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τουλάχιστον των δυο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου, ανήκουν σε ποικίλα είδη του πεζού λόγου,

- λόγω του ότι το πεζόμορφο ποίημαδιατηρεί όλα εκείνα τα στοιχεία που το διαφοροποιούν από τον πεζό λόγο: ποιητική γλώσσα, υπαινικτικό λόγο, σύντομη έκταση,

- λόγω του θέματος: τα δέντρα, κάτι πολύ οικείο στους μαθητές των αγροτικών περιοχών, αντιμετωπίζονται από τον Χιόνη σαν κάτι ανοίκειο, καθώς αποκαλύπτονται πλευρές που φωτίζει το βλέμμα του ποιητή. Αποτέλεσε, έτσι, ένα πρώτο δείγμα γραφής και «επιστροφής στο οικείο, από άλλον δρόμο». Εξάλλου «για να γίνει η σχέση των μαθητών με τη – λογοτεχνική και μη – ανάγνωση σημείο αναφοράς για τη ζωή τους, χρειάζεται να συνδεθεί άμεσα, βιωματικά με το σύνολο της δραστηριότητάς τους να γίνει μέρος της κοινωνικής τους εμπειρίας» (Φρυδάκη, 2003, 254).

Πρέπει, εδώ, να σημειωθεί ότι έγινε μία προσπάθεια από τους φιλολόγους που δίδαξαν το εν λόγω κείμενο στην τάξη, πριν από την υλοποίηση της δράσης, ώστε η «συνάντηση» με το κείμενο να πραγματοποιηθεί με όρους του «ερμηνευτικού διαλόγου» (Φρυδάκη, 2003). Όχι δηλαδή «μέσα από τις τυπικά μεταγλωσσικές ερμηνευτικές δραστηριότητες που ασκούνται εργαλειακά, αλλά μέσα από τις δραστηριότητες με ενεργητικό ανταποκριτικό χαρακτήρα που ασκούνται με όρους διαλόγου ανάμεσα στη φωνή του συγγραφέα και τη φωνή του ερμηνευτή -ή των ερμηνευτών» (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022, 155).

3 Την ημέρα της δράσης, συναντήθηκαν, για πρώτη φορά, οι μαθητές των δύο σχολείων στη μεγάλη αίθουσα του Τμήματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συνοδευόμενοι από δύο διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Είχαν μαζί τους μία από τις φωτογραφίες που ήδη είχαν βγάλει και οι οποίες αναπαρίσταναν το οικείο, για αυτούς, περιβάλλον.

4 Ακολούθησε η γνωριμία: ορίστηκε ένας συμβολικός «χώρος» ανάπτυξης της υποκειμενικότητας, που αποτυπώθηκε ένυλα σε ένα μικρό χαλί το οποίο στρώθηκε μπροστά από τα θρανία στα οποία είχαν καθίσει οι μαθητές. Ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες ότι όποιος θα «ανέβαινε» σε αυτό το χαλί θα μιλούσε για τον εαυτό του στους άλλους.

5 Προτού ξεκινήσει η δράση και προκειμένου να γνωριστούν οι μαθητές μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς-συνοδούς του άλλου Γυμνασίου, «ανεβήκαν», ο καθένας ξεχωριστά, στο χαλί για να πούνε το όνομά τους, να δείξουν στην ολομέλεια τη φωτογραφία που είχαν επιλέξει και να μιλήσουν για ό,τι αυτή αναπαριστά. Συμμετείχαν τα μισά, περίπου, παιδιά και όλοι οι εκπαιδευτικοί (οι οποίοι είχαν φέρει τη δικιά τους φωτογραφία).

6 Έπειτα παρουσιάστηκαν στον προτζέκτορα οι δύο φωτογραφίες των εκπαιδευτικών-ερευνητών που οργάνωσαν τη δράση, οι οποίες συνοδεύτηκαν από δυο κείμενα-poèmesenprose, γραμμένα από τους ίδιους. Θέλαμε, έτσι, να προτείνουμε στους συμμετέχοντες ακόμα ένα παράδειγμα λογοτεχνικού λόγου, ποιητικής λειτουργίας, «περίεργης και απρόσμενης ματιάς στα πράγματα», μετά από το παράδειγμα του Χιόνη, και να τους ενθαρρύνουμε να δοκιμάσουν ένα άλλο βλέμμα στα πράγματα. Παρακάτω τα κείμενα και οι φωτογραφίες των εκπαιδευτικών:



«Το περι-φερρό-δεντρο»

Το περι-φερρό-δεντρο

Το περιφερρόδεντρο είναι αειθαλές και ανθοβόλο.

Τα κατάστρωμα κρατάει τα φύλλα του, βρέξει χιονίσει, με γαλήνη και με φουρτούνα, στην τραμουντάνα και το ανεμοβόρι, τον μαΐστρο ή τον σιρόκο.

Τα φύλλα αυτά έχουν επισκευάσει και στεριώσει μάστοροι από τα πέρατα της γης, ικανοί σιδεράδες.

Εκεί κάθονται οι επιβάτες της τοπικής γραμμής και περιφέρονται από το ένα λιμάνι στο άλλο, κοιτάζοντας τη θάλασσα στην αιώνια κίνησή της.

Σαν άνθη σκορπίζονται στο απαλό αεράκι του λιμανιού.

(Κ.Μενούτη)



«Κα(ρα)βο-κύρης»

Κα(ρα)βο-κύρης

Δεν του άρεσαν ποτέ τα ταξίδια. Μόνο ναυτία του προκαλούσαν. Γι' αυτό και συνήθιζε να κοιμάται στην πλώρη, τυλιγμένος γύρω από τον εαυτό του, σαν ένα εξωτικό φίδι.

Γνώριζε όμως πώς να κρατά ενωμένη τη γη με τη θάλασσα.

Κανείς δεν ξέρει ποιος τον πρωτοέφτιαξε. Οι παλιοί ναυτικοί συνήθιζαν να λένε ότι πλέχτηκε από τις ψιλοκουβέντες των επιβατών και τις κλωστές των μαντιλιών που έριχναν ως θυσία στους θεούς της θάλασσας.

Όσοι θέλουν να φύγουν μακριά πρέπει πρώτα να λύσουν ελπίδες και υποσχέσεις που έδεσαν πάνω του. Αλλιώς θα τις σπάσει η φουρτούνα και τότε ο ταξιδιώτης αναγκάζεται να ζει συνεχώς πάνω στο κύμα.

(Γ. Τσιαπλές)

7 Εξηγήσαμε την έννοια της λέξης-βαλίτσα (Galisson, 1991), λέξης που προκύπτει από την ώσμωση δύο ή περισσότερων λέξεων και που αποτελεί έναν τρόπο δημιουργικής σχέσης με τη γλώσσα, (πχ. «το περιφερρόδεντρο» και «ο κα(ρα)βοκύρης», στα παραδείγματά των κειμένων μας). Η λέξη-βαλίτσα ήταν βασικό εργαλείο της δράσης μας και αποτέλεσε το παράδειγμα ποιητικής λειτουργίας του λογοτεχνικού λόγου.

8 Οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν το ίδιο, να ονομάσουν, δηλαδή, την πραγματικότητά τους, ό,τι αναπαριστούσε η φωτογραφία τους ή ένα μεμονωμένο στοιχείο της εικόνας, με άλλον τρόπο, μέσω μιας λέξης-βαλίτσας και να εξηγήσουν τι αποκαλύπτει το νέο όνομά της.

9 Παρουσίασαν επάνω στο χαλί, με «ανοίκειο λόγο», ό,τι πιο οικείο σε αυτούς.

10 Η ολομέλεια συζήτησε για τη δράση στο πλαίσιο διαλογικού αναστοχασμού.

5. Αποτελέσματα

Παρακάτω θα αναφερθούμε στα δεδομένα του αναστοχασμού και των κειμένων των μαθητών.

5.1. Διαλογικός αναστοχασμός (focusgroup): Από την πρωτόγνωρη εμπειρία αντιμετώπισης της γλώσσας ως δυνατότητα δημιουργίαςστην οικειοποίησή της και τον αναστοχασμό

Ο διαλογικός αναστοχασμός που ακολούθησε τη δράση φανέρωσε την πορεία της εμπλοκής των συμμετεχόντων στη διαδικασία, τα στάδια παραγωγής «ανοίκειου» λόγου και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή οι μαθητές αισθάνθηκαν αμηχανία μπροστά σε ό,τι τους ζητήθηκε, δηλαδή, μπροστά στη νέα δραστηριότητα και στις απαιτήσεις του έγγραφου λόγου. Αυτό φάνηκε, επίσης, από το γεγονός ότι αμέσως μετά το τέλος της διαδικασίας, όταν τους ζητήσαμε να μιλήσουν σχετικά με την εμπειρία που είχαν, σωπάσαν και χρειάστηκε χρόνος και επεξηγήσεις επάνω στο αρχικό ερώτημα για να αρχίσουν, τελικά, να εκφράζονται. Υποθέτουμε ότι χρειάστηκε χρόνος για να συνειδητοποιήσουν το ανοίκειο του χαρακτήρα της δράσης. Όταν πήραν τον λόγο,

όλοι αναφέρθηκαν σε μια νέα εμπειρία «που δεν την είχαμε ξαναζήσει». Όσοι μίλησαν σχετικά, συμφώνησαν ότι στην αρχή δεν μπορούσαν να γράψουν, δεν είχαν ιδέες. Πράγματι, χρειάστηκε, κατά τη δράση, να εξηγήσουμε στους μαθητές εκτενώς και επανειλημμένα το τι περιμέναμε από εκείνους.

Σε ερώτηση σχετική με τις δυσκολίες της δραστηριότητας, αναφέρθηκαν, ορισμένοι, στην ομοιοκαταληξία, κάτι το οποίο δεν είχε ζητηθεί από τους μαθητές, κάνοντας έτσι, ίσως, έμμεση αναφορά στον *apriori* ακαδημαϊκό τρόπο θέασης ενός ποιήματος και, εν γένει, του λογοτεχνικού κειμένου, που αντιμετωπίζει τη λογοτεχνία ως κατασκευή κειμένου. Η εν λόγω οπτική έχει επηρεάσει το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο και είναι εμπνευσμένη, κυρίως, από τη θεωρία των Ρώσων φορμαλιστών (Φρυδάκη, 2003).

Όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφερθούν στους τρόπους με τους οποίους κατάφεραν, τελικά, παρά τις δυσκολίες, να γράψουν, αναφέρθηκαν σε στοιχεία της υποκειμενικότητάς τους, δηλαδή στη φαντασία τους («βάλαμε φαντασία για να περιγράψουμε την εικόνα πιο βαθιά») καθώς και σε μεταγνωστικές στρατηγικές («σκέφτηκα το ποίημα του Χιόνη που μας είχαν διαβάσει»). Κατάφεραν, έτσι, να αποστασιοποιηθούν από τη δράση και να μιλήσουν για αυτή με κριτήρια σχολικής κουλτούρας.

Τέλος, μετά το πέρας αυτής της εμπειρίας, ορισμένοι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν να γράφουν «περίεργα» κείμενα, ενώ άλλοι όχι.

5.2. Κείμενα μαθητών: προς την ανοίκεια συγγραφή του οικείου

5.2.1 Τεκμήριο εμπλοκής στη διαδικασία: το πλήθος των κειμένων αλλά και οι αποκλίσεις από το ζητούμενο της εργασίας

Όλοι οι μαθητές έγραψαν. Ακόμα κι εκείνοι που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους, αρνούνταν είτε να γράψουν είτε να εκφραστούν προφορικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη.

Δεν ακολούθησαν, όμως, όλοι οι μαθητές τις οδηγίες. Οι αποκλίσεις από το αναμενόμενο αποτέλεσμα φανερώνουν, το ανοίκειο του γραπτού αποκλίνοντα-λογοτεχνικού λόγου, λόγου, όμως, που προσπάθησαν να οικειοποιηθούν με όχημα την υποκειμενικότητά τους.

Για παράδειγμα, αντί να αναζητήσουν τις συνδηλώσεις μιας λέξης και να αποκαλύψουν μια άλλη αντίληψη του κόσμου, ένα «κρυμμένο» σημαινόμενο ή να αναφερθούν υπαινικτικά σε κάτι, αποκάλυψαν ένα σημαίνον (έμβιο ον ή αντικείμενο) που δεν φαίνεται στη φωτογραφία. Σε μία προσπάθεια να δουν «αυτό που δεν φαίνεται», να βρουν, δηλαδή, νέα σημαινόμενα, κινήθηκαν μάλλον κυριολεκτικά και προσπάθησαν να δουν πίσω από αντικείμενα, πίσω από ό,τι δεν εικονίζεται, πίσω από ό,τι δεν ακούγεται. Έδειξαν, έτσι, μια πρόθεση να δουν κάτι άλλο, έστω, ένα σημαίνον, και να γράψουν. Ενδεικτικά:

«Δεν είμαστε μια απλή παρέα. Είμαστε μια παρέα με πολλά μυστικά που δεν μπορεί να δει κανείς.»

«Χιλιάδες άνθρωποι περνάνε από αυτό το χώμα κάθε μέρα μη δίνοντας σημασία στο τι υπάρχει από κάτω.»

Η απόκλιση αυτή από την οδηγία, ίσως, αποτελεί τεκμήριο εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία, μια εκκίνηση για κάτι διαφορετικό, ακόμα κι αν, τελικά, οι

μαθητές παρέμειναν στο σημείο εκκίνησης που είναι η ενασχόληση με το σημαίνον και όχι η αποκλίνουσα έννοια.

5.2.2 Πρωτοτυπία των λεκτικών κατασκευών και ανάδυση υποκειμενικότητας αποκαλύπτουν την εμπλοκή στην παραγωγή γραπτού λόγου

Ο κάθε μαθητής δημιούργησε τη δικιά του λέξη-βαλίτσα. Η αρχική αμηχανία που εκφράστηκε με απορίες σχετικά με τη φύση της εργασίας, αποδεικνύουν την προσωπική εμπλοκή, παρά το ανοίκειο της εργασίας.

Παραδείγματα:

Το αγγίλεμα (άγγελος+ηλιοβασίλεμα)

Ανεμοδρόμος

Το καραβόδεντρο

Το φωτοκούτι

Αναμνησογράπτης

Λουλουδοφόρεμα

Η ραυτοελιά

Ο ηλιοβασιλιάς

Το πεταλόδεντρο

Ο ταξιδρόμος

Ολυμ(πνοιο)νίκης

Υπήρξαν και δύο περιπτώσεις χρήσης της ομοιοκαταληξίας και έμμετρου λόγου. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αναδείχθηκαν ως δημιουργοί που δρουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ελεύθερα. Το αποκλειστικό τους ερέθισμα για την παραγωγή γραπτού λόγου ήταν η φωτογραφία που οι ίδιοι τράβηξαν και προτίμησαν ανάμεσα σε πολλές. Δεν υπήρχε κάποιο λογοτεχνικό έργο με το οποίο θα έπρεπε να αλληλεπιδράσουν συνθέτοντας τα δικά τους κείμενα. Το κείμενο του Αργύρη Χιόνη λειτούργησε επικουρικά και καθοδηγητικά, όχι όμως δεσμευτικά ως προς την επιλογή της μορφής με την οποία οι μαθητές θα μπορούσαν να εκφραστούν.

Αξίζει, εδώ, να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη δράση, τόσο εκείνοι που είχαν τη πρωτοβουλία της διοργάνωσης αλλά και η πλειονότητα αυτών που συνόδευαν τους μαθητές, δεν περιορίστηκαν στον ρόλο του καθοδηγητή. Ανέλαβαν τον ρόλο του εκπαιδευτικού-δημιουργού εμπλεκόμενοι ενεργά στη δράση εξασφαλίζοντας όρους ισότιμης συμμετοχής για όλους τους εμπλεκόμενους και δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον για να εκφραστούν οι συμμετέχοντες.

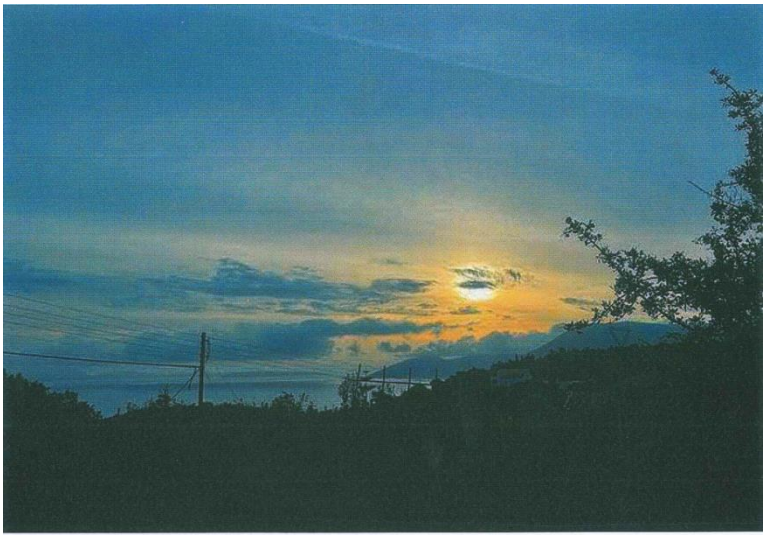
5.2.3 Απόκλιση από το κοινό σημαινόμενο: απόκλιση από κοινές πρακτικές γραφής

Υπήρχαν αρκετές περιπτώσεις μαθητών που ακολούθησαν τις οδηγίες και κατάφεραν την απόκλιση από το κοινό και αναμενόμενο σημαινόμενο, δηλαδή, την ανοικείωση. Μάλιστα, η χρήση ρημάτων «βλέπω», «μου θυμίζει», «μπορεί να μην είναι» ή η χρήση του χιούμορ, φανερώνουν μια πρώτη προσπάθεια οικειοποίησης της

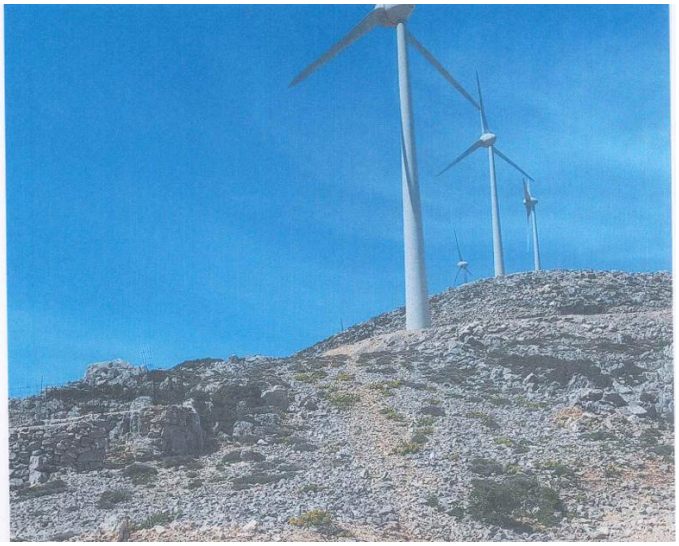
απόκλισης, του νέου σημαινόμενου και της συνδήλωσης. Ίσως και μια αμηχανία απέναντι στη νέα αντίληψη του κόσμου.

Ενδεικτικά[6]:

- «Κι αυτοί οι άνθρωποι μπορεί να μην είναι άνθρωποι, αλλά σκιές. Το φως είναι η σπίθα για να προστατευθώ[7].» «Είναι το σύμπαν, είναι το μέρος που χάνομαι, είναι κάτι δικό μου… Κι αυτά τα δέντρα είναι οι άνθρωποι του δικού μου κόσμου που με δέχονται και με αγαπούν».

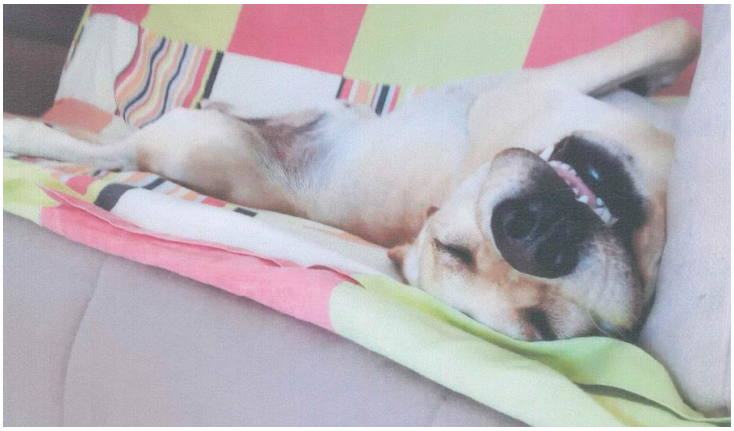


- «Στέκονται σαν δέντρα ψηλά και πηγαινοέρχονται σαν ανεμοδαρμένα φύλλα[8]».

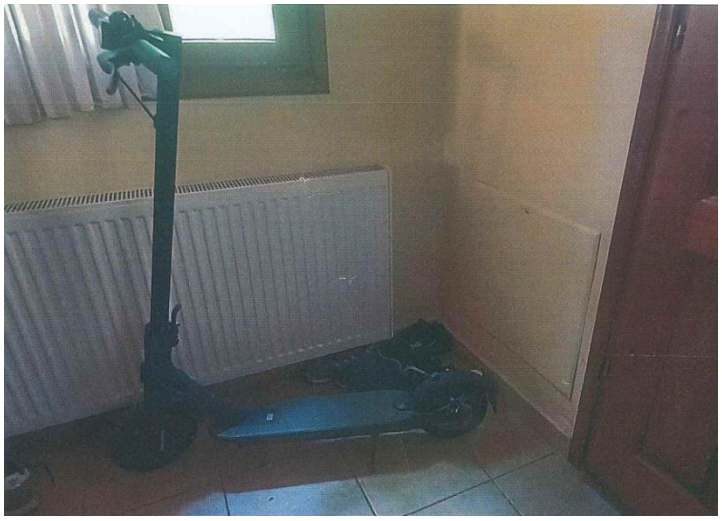


[6]Κάτω από τα εκφωνήματα παραθέτουμε τη φωτογραφία που τα συνόδευε.
[7]Για τους ανθρώπους που αχνοφαίνονται στη φωτογραφία και για το φως του ήλιου.
[8] Για τις ανεμογεννήτριες που απεικονίζονται στη φωτογραφία.

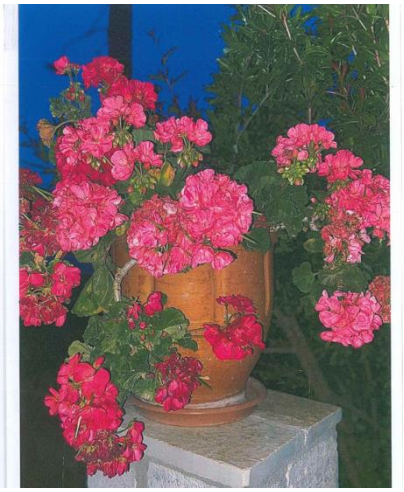
- «Είναι παιδί μα όχι σε ανθρώπινη μορφή[9].»



- «Το γκρι του πατινιού μού θυμίζει όταν ο ουρανός είναι συννεφιασμένος.»



- «Αυτή η γλάστρα με αυτό το λουλούδι μού θυμίζει τα παλιά φορέματα.»



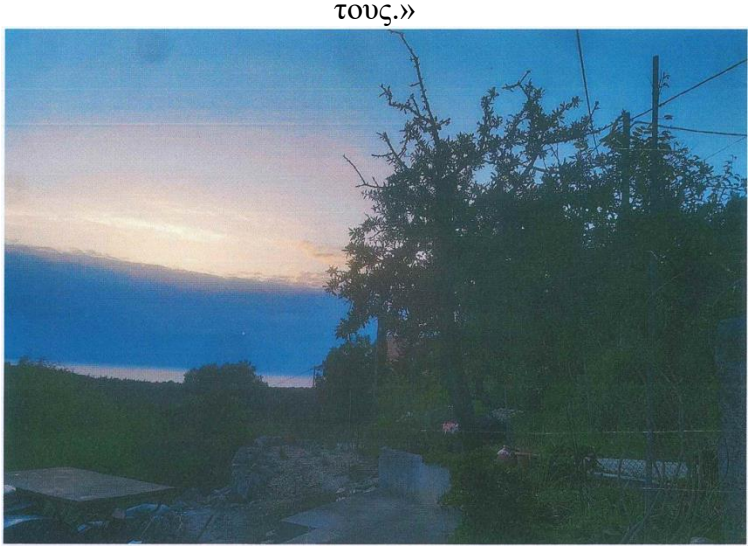
[9]Για τον σκύλο που απεικονίζει η φωτογραφία.

5.2.4 Ομιλούντα υποκείμενα και παραγωγή γραπτού λόγου: σχέση άρρηκτη

Παρατηρήθηκε, στο σύνολο των γραπτών των συμμετεχόντων, εγγραφή της υποκειμενικότητάς τους στα εκφωνήματά τους, έκφραση των συναισθημάτων τους, των προτιμήσεών τους, του εσωτερικού κόσμου τους. Συνεπώς, οι μαθητές, ο καθένας στον βαθμό που επιθυμούσε, κομίζοντας στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου στοιχεία της υποκειμενικότητάς τους, οικειοποιήθηκαν μια «ανοίκεια» για αυτούς πρακτική, τη δημιουργία κειμένου, κάτι που είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κουλτούρας.

Παραδείγματα[10]:

- «Βλέπω τα λουλούδια να ανθίζουν και δείχνουν τα όμορφα χρώματά τους.»



- «Η συντροφιά τους μου είναι πολύτιμη. Μέχρι την ημέρα που θα με εγκαταλείψουν[11].»



[10] Κάτω από τα εκφωνήματα παραθέτουμε τη φωτογραφία που τα συνόδευε.
[11] Για τα στυλό της φωτογραφίας.

- «Το πεταλόδεντρο με κοιτά με ένα χαμόγελο που με κάνει να κλαίω από την καλοσύνη του.»



6. Συμπεράσματα και προεκτάσεις

Η δράση « Στο νησί μου από άλλον δρόμο: μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της ποιητικής γραφής σε μαθητές του Γυμνασίου» ευνόησε την «πραξεολογική διάσταση της σχέσης με τον γραπτό λόγο», ακόμα και σε μαθητές με προφορική σχέση με τη γλώσσα.

Οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτήν προσπάθησαν να ξαναγράψουν την ιστορία τους: το περιβάλλον τους (ανθρώπινο, φυσικό, υλικό) αλλά και την ιστορία τους ως μαθητές. Ονόμασαν διαφορετικά την πραγματικότητά τους καταφέρνοντας να πειραματιστούν με τις λέξεις και να σημαίνοντά τους, κάτι που παραπέμπει σε σχολικές μεταγλωσσικές πρακτικές, με τρόπο δημιουργικό, δηλαδή δημιουργώντας κάτι νέο -μια νέα λέξη-, ανακαλύπτοντας μια πρωτόγνωρη ματιά σε ό,τι τους περιβάλλει, αντλώντας στοιχεία από ό,τι τους ορίζει ως ομιλούντα υποκείμενα και προτείνοντας, έτσι, ένα νέο σημαινόμενο. Ο αναστοχασμός, το πλήθος των κειμένων, η έκτασή τους και η επιθυμία ορισμένων μαθητών να συνεχίσουν να γράφουν παρόμοια κείμενα αναδεικνύουν την εμπλοκή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Η φύση των αποκλίσεων από το αναμενόμενο αποτέλεσμα αποκαλύπτει την προσπάθειά τους να εμπλακούν στη διαδικασία παραγωγής «ποιητικού» λόγου ανατρέχοντας σε πρακτικές προφορικότητας αλλά και σε σχολικές πρακτικές στις οποίες είναι συνηθισμένοι.

Παρά τις αποκλίσεις και παρά το «ανοίκειο» του χαρακτήρα της δραστηριότητας, όλοι οι μαθητές, όχι μόνο έγραψαν, όχι μόνο κατάφεραν να πειραματιστούν με την ανοικείωση και να τολμήσουν να παρουσιάσουν το δημιούργημά τους, αλλά, ορισμένοι εξ αυτών, εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν τη δημιουργική αυτή διαδικασία.

Επιβεβαιώθηκε ότι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στον γραπτό λόγο λόγω αδύναμης σχολικής κουλτούρας, ακόμα και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

όπως, για παράδειγμα, δυσλεξία, οι οποίοι συμμετέχουν περιορισμένα στα γλωσσικά μαθήματα των γυμνασιακών τάξεων, δημιούργησαν δικά τους κείμενα, απελευθερωμένοι από τις συνήθεις συμβατικότητες προσέγγισης των γλωσσικών μαθημάτων.

Ίσως, λοιπόν, εργασίες που ζητούν από τους μαθητές με προφορικότητα να εμπλακούν σε αυτές ως ομιλούντα υποκείμενα δοκιμάζοντας να πειραματιστούν δημιουργικά με ιδιότητες του λογοτεχνικού λόγου να τους οδηγήσουν στο να εξοικειωθούν με τον γραπτό λόγο και την επιθυμία γραφής. Αρκεί και οι εκπαιδευτικοί να «περιέχουν» τις αποκλίσεις και ψηλαφίσεις των μαθητών και να τις αντιμετωπίζουν περισσότερο ως προσπάθεια εμπλοκής σε κάτι ανοίκειο και λιγότερο ως αστοχία. Ίσως, μάλιστα, και ο δικός τους πειραματισμός με τη γλώσσα και το μοίρασμά του με τους μαθητές τους να επιτείνει τις επικοινωνιακές δυναμικές στην τάξη και να δώσει κίνητρα στους συμμετέχοντες.

Η σιωπή και η άρνηση, η αντίσταση του μαθητή με αδύναμη σχολική κουλτούρα, μέσα από το πρίσμα της δράσης μας δεν νοείται ως εμπόδιο αλλά ως μονοπάτι μάθησης. Το «φυλακοσχολείο», για το οποίο έγραψε ένας συμμετέχων με σοβαρά μαθησιακά προβλήματα, έγινε προοπτική ελευθερίας λόγου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καλογήρου, Τζ. (2008). Η ποίηση στο σχολείο: Σκέψεις για τη διδακτική προσέγγιση μιας «δύσκολης» όσο και «ανώφελης» τέχνης. Στο: Ξ. Σκαρτσή (επιμ.) *Πρακτικά 27ου Συμποσίου Ποίησης,Γιατί η Ποίηση*, (435-452). Περί τεχνών.

Καλογήρου Τ. (2016). Η Ποίηση ως «όραμα» και «άκουσμα»: Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες στη διδασκαλία της ποίησης. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*.https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2016.604

Μενούτη, Κ. (2019). Προς τη νοηματοδότηση μιας ευεργεσίας: το Ελληνικό Σχολείο Αγίας ΘέκληςΠαλικής. Στο: Π. Πετράτος (επιμ.), *Σύμμικτα Παλικής* (425-444). Ιακωβάτειος Βιβλιοθήκη.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο: Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.) *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης &Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Κριτική.

Φρυδάκη, Ε., Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Κριτική.

Χατζησσαβίδης, Σ. (2002). Γλώσσα και Λογοτεχνία. Ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος. Στο: Β. Αποστολίδου και Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (103-117). Τυπωθήτω.

Χιόνης, Αργ. (2023). *Όντα και μη όντα*. Κίχλη.

Ξενόγλωσση

Bousquet, J. (1966). *Langage entier*. Rougerie.

Chrifi Alaoui, D. (2007). Apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 147, 349-364. https://doi.org/10.3917/ela.147.0349.

Cohen, J. (1966). *Structure du langage poétique.* Flammarion

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots.*CLÉ International.

Jakobson, Roman (1960). Closing statements: Linguistics and

Poetics. In: Sebeok, Thomas Albert (ed.). *Style in language*. M.I.T.

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

Maynard, C. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Canadian Journal for New Scholars in Education, 6* (2), 72-80. https://www.academia.edu/31294416/Rapport_%C3%A0_l_%C3%A9crit_et_engagement_dans_la_litt%C3%A9ratie_en_contexte_de_langue_seconde.

Maynard, C. & Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19*(2), 134–160. https://doi.org/10.7202/1042853ar.

Menouti, K. (2013). *Comment conjuguer le présent du verbe « être » ? Approche anthropologique et didactique d'une situation pédagogique complexe à travers l'enseignement d'une*

langue étrangère : le cas d'une école insulaire en Grèce. [thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier 3].

Menouti, K. (2022). Enseignement grammatical : tensions et transitions chez de futurs enseignants en formation, en Grèce. *Revue TDFLE*, (81). https://doi.org/10.34745/numerev_1822.

Poché, F. (1996). *Sujet, parole et exclusion. Une philosophie du sujet parlant*. L'Harmattan.

Sklovskij, V., Ejchenbaum, B. (1985). *Γιατονφορμαλισμό.*Ερασμος.

Todorov, T. (2006). *La littérature en péril*. Flammarion.

Volle, R.-M. (2019). La créativité d'une langue à l'autre : mémoire des mots et énonciation singulière. *Revue TDFLE*, (Hors série n° 9). https://doi.org/10.34745/numerev_1375.

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité-L'espace potentiel*. Gallimard.

Σχεδιαστικός τρόπος σκέψης και ενεργός πολίτης με αειφορική σκέψη και δράση

Μοσχοπούλου Α.

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Υπ. Διδάκτωρ στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Καρακατσάνη Δ.

Καθηγήτρια στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Σύμφωνα με τους Weissenberger-Eibletal. (2019) ο αυξανόμενος ρυθμός αλλαγής στο περιβάλλον σε συνδυασμό με την επικρατούσα αβεβαιότητα σχετικά με την εκδήλωση και την εξέλιξη κάθε αλλαγής υπογραμμίζουν την ανάγκη ανάπτυξης της προσαρμοστικότητας, της ευελιξίας και της λειτουργικότητας των συστημάτων σκέψης για τη λήψη σχετικών αποφάσεων. Υπογραμμίζουν την ανάγκη να συνειδητοποιήσουμε ότι τα ανοιχτά και πολύπλοκα προβλήματα βιωσιμότητας της ανθρωπότητας είναι παγκόσμια, μη γραμμικά και συχνά τυχαία. Έτσι, η γραμμική σκέψη και η πεποίθηση ότι το όλο είναι μόνο το άθροισμα των μερών του θεωρούνται παρωχημένα. Ως εκ τούτου τονίζεται η αναγκαιότητα καλλιέργειας σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης. Σύμφωνα με τους Brown (2008) και Carrolletal (2010) αυτός ο τρόπος σκέψης επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης για δημιουργία, στην αντιμετώπιση προκλήσεων, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην ενθάρρυνση της δράσης, στη δημιουργία ιδεών, στην προώθηση της μεταγνωστικής επίγνωσης και στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Στην παρούσα εργασία, επιδιώκεται μια συγκριτική μελέτη μεταξύ του Ελληνικού Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών και του Νέου Ελληνικού Προγράμματος Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας για τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Στόχος είναι να καταδειχθεί ο βαθμός στον οποίο η σχεδιαστική σκέψη και η βιωσιμότητα προωθούνται ως τρόπος σκέψης και πρακτικής που προάγει τη δημιουργική και καινοτόμο διαχείριση της πολυπλοκότητας με έμφαση σε ανοιχτά και σύνθετα προβλήματα βιωσιμότητας. Αναλύονται επίσης οι βασικοί άξονες και τα εργαλεία της διδακτικής προσέγγισης για την υιοθέτηση και εφαρμογή των σταδίων σχεδιαστικής σκέψης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: σύστημα, σχεδιασμός, πολυπλοκότητα, αειφορία

Abstract

According to Weissenberger-Eibl et al. (2019) the increasing rate of change in the environment combined with the prevailing uncertainty about the manifestation and evolution of each change underline the need to develop the adaptability, flexibility and functionality of thinking systems to make relevant decisions. They highlight the need to realize that humanity's open and complex sustainability problems are global, non-linear and often random. Thus, linear thinking and the belief that the whole is only the sum of its parts are

considered obsolete. Therefore, the necessity of cultivating relevant knowledge and skills through the educational system and in particular the design way of thinking is emphasized. According to Brown (2008) and Carroll et al (2010) this mindset focuses on developing confidence to create, meeting challenges, cultivating empathy, encouraging action, generating ideas, promoting metacognitive awareness and creative problem solving. In the present paper, a comparative study is sought between the Greek Interdisciplinary Curriculum and the New Greek Curriculum of the Modern Greek Language for the Primary School classes. The aim is to demonstrate the extent to which design thinking and sustainability are promoted as a way of thinking and practice that promotes the creative and innovative management of complexity with an emphasis on open and complex sustainability problems. The main axes and tools of the didactic approach for the adoption and application of design thinking stages in primary education are also analyzed.

Key words: system, design, complexity, sustainability

1. Εισαγωγή

Καθώς η κοινωνικο- οικολογική πολυπλοκότητα αυξάνεται, ο Sanderson (2009) αναφέρει ότι οι κυβερνήσεις οφείλουν να αναπτύξουν ικανότητες, για να αντιμετωπίσουν τη μεγαλύτερη αστάθεια και τον αυξανόμενο κίνδυνο γύρω από την πρόβλεψη και τη χάραξη πολιτικής, ώστε να διαχειριστούν αυτές τις καταστάσεις που θα αναζητούν την ισορροπία τους. Έτσι, εξηγείται ο λόγος για τον οποίο ο KernaghanWebb (2005) υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο ένα νέο μοντέλο διακυβέρνησης που θα προάγει την αειφορία και θα ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των περίπλοκων και «αναδυόμενων πραγματικοτήτων» με πιο ευέλικτο και ικανό τρόπο (όπ. ανάφ. στο Sanderson, 2009).

2. Αειφορία: ένα περιβαλλοντικό, οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό όραμα για όλους ανεξαιρέτως

Η αειφορία ορίζεται από το Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας τόσο ως διαδικασία όσο και ως στόχος.Ο Depari (2017) υποστηρίζει ότι η ιδέα της αειφορίας συνήθως προκύπτει, όταν η ύπαρξη συγκεκριμένων όντων εκτίθεται σε συγκεκριμένα γεγονότα, όπως είναι οι πόλεμοι, η πείνα, η πολιτική αναταραχή και οι φυσικοί κίνδυνοι, οπότε εκδηλώνονται και αναπτύσσονται περίπλοκες καταστάσεις. Προσθέτει, όμως, ότι η συγκεκριμένη ιδέα απευθύνεται και στη δημιουργία νέων ευκαιριών για κάθε ανθρώπινη γενιά. Η Επιτροπή της Έκθεσης Brundtland με τίτλο «Το Κοινό μας Μέλλον» την προσδιορίζει ως «...*αυτή η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες*...» (WCED, 1987:8). ΟιCharteretal (2006) δηλώνουν πως το περιεχόμενό της αναπτύσσεται με την προσέγγιση «Τριπλού Στόχου», δηλαδή ανθρώπου, πλανήτη και κέρδους (όπ. ανάφ. στο Kumar, Rahman, Kazmi, &Goyal, 2012). Είναι χρήσιμο, επομένως, να επιχειρείται η συστηματικότερη ενασχόληση με την αλληλεξάρτηση που διαπιστώνεται να υπάρχει ανάμεσα στη φύση και τον άνθρωπο ακόμη και σε επίπεδο αναδυόμενων και απρόβλεπτων προβλημάτων. Αυτά τα προβλήματα, άλλωστε, είναι περίπλοκα, επώδυνα, ανοιχτά, απρόβλεπτα και φαίνεται να πολλαπλασιάζονται (Turner&Baker, 2019).

3. Εννοιολογικός προσδιορισμός των ανοικτών και πολύπλοκων προβλημάτων

Ο όρος των ανοιχτών και πολύπλοκων προβλημάτων χρησιμοποιείται από τον Peters (2017), για να περιγραφούν τα αναδυόμενα προβλήματα πολιτικής που δεν αντιστοιχούν σε συμβατικά και γραμμικά μοντέλα πολιτικής ανάλυσης. Αναφέρεται, δηλαδή, από τον ίδιο ότι περιέχουν μία μη γραμμική εσωτερική δυναμική που προκαλείται από πολλαπλές πιθανές αιτίες με το αίτημα της κατάλληλης διαχείρισής τους για την αποφυγή πολύ αρνητικών συνεπειών στην ίδια την κοινωνία.Ο Ritchey (2013) αναφέρει ότι παρουσιάζουν ένα απρόβλεπτο και ασταθή χαρακτήρα εξαιτίας του οποίου δεν είναι απολύτως σαφή και για αυτό δεν διακρίνονται από καθορισμένες και σταθερές περιγραφές. Αντιθέτως, είναι πολύ ακατάστατα, όπως επισημαίνει ο Horn (2001), και για αυτό ονομάζονται κοινωνικές ακαταστασίες με αδόμητη πραγματικότητα ("socialmessesandunstructuredreality"), η οποία καθιστά δύσκολη την αντιμετώπισή τους. Άλλωστε, κρίνονται από τους Lönngren, Svanström (2015) ως προβλήματα με κακή δομή, οπότε καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία και ως «ανεπαρκώς δομημένα προβλήματα» ήδη από το 1997. Οι Waddocketal (2015) συμπληρώνουν ότι η προσπάθεια διευθέτησής τους δεν ολοκληρώνεται ποτέ πλήρως, από τη στιγμή που δεν εντοπίζονται διασαφηνισμένα κριτήρια επίλυσης και τα εμπλεκόμενα μέλη μπορούν να διατηρούν μία διαφορετική οπτική για το ίδια ζήτημα και αυτό να προκαλεί ένα τεράστιο εύρος πιθανών λύσεων.Τα ανοικτά και πολύπλοκα προβλήματα, με άλλα λόγια, έχουν ιδιότητες που τείνουν να αποκλείουν τη χρήση «τυπικών» προσεγγίσεων, ρυθμίσεων, κανόνων ή λύσεων λόγω της ιδιαίτερης και μοναδικής τους φύσης (Kreuteretal, 2004) όπως ακριβώς συμβαίνει και με προβλήματα αειφορίας.

Οι Block, Wesselink, &Gremmen (2016) αναφέρουν ότι η αειφορία μπορεί να θεωρείται ως ένα ανοιχτό και πολύπλοκο πρόβλημα. ORitchey (2013) αναγνωρίζει ότι αυτά τα προβλήματα είναι ακαθόριστα και διφορούμενα, σχετίζονται με έντονα ηθικά, πολιτικά και επαγγελματικά ζητήματα που εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα και τις περιορισμένες πιθανότητες συναίνεσής τους απέναντι στη συγκεκριμενοποίηση του προβλήματος και στον τρόπο αντιμετώπισής τους. Περισσότερο απ' όλα, όμως, υποστηρίζεται ότι τα ανοικτά και πολύπλοκα προβλήματα αειφορίας δεν παραμένουν αμετάβλητα και στατικά, αφού είναι σύνολα σύνθετων, αλληλεπιδραστικών ζητημάτων που εξελίσσονται σε ένα δυναμικό κοινωνικό πλαίσιο. Τα παραδείγματα είναι άφθονα κάνοντας λόγο για την κλιματική αλλαγή, τους πρόσφυγες, την τρομοκρατία, τον ψηφιακό πόλεμο, τη γήρανση του πληθυσμού και την απώλεια της βιοποικιλότητας. Σύμφωνα με τον Head (2008), αυτό το χαρακτηριστικό εγείρει μεγάλες δυσκολίες τόσο για μια σαφή ανάλυση όσο και για την επινόηση πρακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Οι προσπάθειες της δημόσιας εκπαίδευσης σε αυτόν τον τομέα είναι ένα σημαντικό βήμα προς τη διευκόλυνση μιας ευρείας συμμετοχής για τη χάραξη μιας βιώσιμης κοινωνικής πολιτικής (Geczi, 2007).

4. Εννοιολογικό πλαίσιο για την Εκπαίδευση στην Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ)

Ο Sterling (2001:4) αναφέρει ότι «...*δεν μπορεί να υπάρξει αειφόρος ανάπτυξη εκεί που δεν πραγματοποιείται μάθηση...*», οπότε η εκπαίδευση είναι το «διαβατήριο» ενός έθνους για μια κοινωνία που έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει και να πετύχει στόχους αειφορίας. Ειδικότερα, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αντιμετωπίζεται από τους Hopkinsetal (2002) ως το ολιστικό και διεπιστημονικό πλαίσιο που ενσωματώνει τις έννοιες της ανθρώπινης, της κοινωνικής και της οικονομικής ανάπτυξης συνδυαστικά με τις περιβαλλοντικές ανησυχίες. Ο Δημητρίου

(2009) αναφέρει ότι η διάσκεψη του Κιέβου (2003) συνέβαλε στην εφαρμογή της ΕΑΑ, άρα υιοθετήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας κάθε ευρωπαϊκής χώρας το έτος του 2005. Ηέννοια της ΕΑΑ μπορεί να παρουσιάστηκε ως κάτι νέο, όμως η Φλογαΐτη (1998) επισημαίνει ότι οι στόχοι και το περιεχόμενό της είναι η μετεξέλιξη της ΠΕ. Τονίζει την πολυπλοκότητα των προβλημάτων του πλανήτη και εντάσσει νέες θεματικές ενότητες, όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, η εκπαίδευση για την ειρήνη και ο ρατσισμός με σκοπό μια αλλαγή προς το καλύτερο. Ως εκ τούτου, χρειάζεται να εντοπιστεί εκείνο το διδακτικό μοντέλο που μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών ως βασικών συντελεστών της βιώσιμης κοινωνικό-περιβαλλοντικής ανάπτυξης (Monte &Reis, 2021). Σύμφωνα με τον Alietal (2017), το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να καθορίσει τα πλαίσια ανάπτυξης της και την εφαρμογή διαφόρων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που να θα την προάγουν ως γνωστικό αντικείμενο.

5. Εννοιολογικός προσδιορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος αειφορικού περιεχομένου

Τα Αναλυτικά Προγράμματα ορίζονται από τους Βρεττό& Καψάλη (2014) ως επίσημα έγγραφα τα οποία συντάσσονται εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας. Το Υπουργείο παιδείας αναλαμβάνει να τα εκδώσει, από τη στιγμή που έχουν ληφθεί οι σχετικές υπουργικές αποφάσεις. Αναφέρουν ότι αυτά τα έγγραφα κωδικοποιούν εκείνους τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και εκείνες τις εκπαιδευτικές προθέσεις που έχουν θεσμοθετηθεί και των οποίων η επίτευξη είναι μία σταθερή επιδίωξη του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους Λιαράκου&Φλογαΐτη (2007), τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ διαμορφώνουν το παιδαγωγικό της πλαίσιο, οπότε αυτή διακρίνεται από μία δυναμική και εξελισσόμενη πορεία, μία ολιστική, συστημική, διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, την καλλιέργεια αξιών, την κριτική σκέψη και τον προσανατολισμό στη δράση. Βέβαια, δεν παραλείπεται η εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης και η συνεργατική μάθηση με επακόλουθο την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον μαθητή/την μαθήτρια και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ωστόσο, η Φλογαΐτη (2007) υποστηρίζει πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα της ΕΑΑ προωθεί τη συστημική σκέψη ως εκείνη που προάγει τη μελέτη των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αυτό προκύπτει από τη στιγμή που οι σχέσεις μεταξύ των στοιχείων του συστήματος προσδιορίζονται και κατανοούνται καλύτερα μέσω της συστημικότητας.

Ο Conklin (2005) υπαγορεύει πως το κύριο χαρακτηριστικό της αειφορίας είναι η δυσκολία κάποιου να την καταλάβει, ώστε να βρει μια λύση στα σχετικά αειφορικά ζητήματα και προβλήματα που αναδύονται. Οι προσπάθειες της δημόσιας εκπαίδευσης, όμως, δεν σταματούν.Η παρούσα εργασία πραγματεύεται μία συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στις αρχές του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης (Design Thinking) και είναι κατάλληλη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως θα αναπτυχθεί και παρακάτω.

6. Ο Σχεδιαστικός τρόπος σκέψης στην εκπαίδευση

Οι Mentzer, Becker & Sutton (2015) αναφέρουν ότι ο Σχεδιαστικός τρόπος σκέψης εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως μία στρατηγική διδασκαλίας, που πρόκειται να απασχολήσει την παρούσα εργασία. Οι Lee&Wong (2015) ισχυρίζονται πως αυτή η στρατηγική διδασκαλίας βασίζεται στη θεωρία του JohnDewey σχετικά με τη βιωματική μάθηση, στη θεωρία του Κοινωνικού Κονστρικτιβισμού του Vygotsky, στη θεωρία των Πολύπλοκων και

Προσαρμόσιμων Συστημάτων, στις εκπαιδευτικές ιδέες του Freire και στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης του JackMezirow.

Η σχεδιαστική σκέψη ορίζει, κατά την Kelly (2012), έναν συγκεκριμένο προσανατολισμό που περιλαμβάνει την ενεργή επίλυση προβλημάτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες και την ικανότητά τους να δημιουργούν μία αλλαγή ύστερα από δική τους δράση. Στην πραγματικότητα, οι Scheer & Plattner (2011) δηλώνουν ότι η σχεδιαστική σκέψη είναι ο κρίκος που λείπει μεταξύ των θεωρητικών ευρημάτων στην κοινωνική κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης και της εφαρμογής τους. Πρόκειται για μια στρατηγική διδασκαλίας, μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες αποκτούν γνώση γύρω από κοινωνικο-περιβαλλοντικά προβλήματα αειφορίας και ασκούνται στους τρόπους διαχείρισής και εξομάλυνσής τους (Monte & Reis, 2021). Παρατηρείται από τους Parker et al (2020) ότι κάνει τους ανθρώπους να σκέφτονται ενώ ανακαλύπτουν, να ερμηνεύουν, να δημιουργούν ιδέες, να πειραματίζονται, να εξελίσσονται και να παράγουν πρωτότυπα των ιδεών τους. Είναι μια δημιουργική ανθρωποκεντρική διαδικασία συνεργατικής αλληλεπίδρασης που ακολουθεί επαναληπτικούς κύκλους για την ανατροφοδότηση καινοτόμων ιδεών και δοκιμών με σκοπό την τελειοποίησή τους. Κατά τον Noel et al (2016) αναπτύσσεται με επίκεντρο την περιέργεια, την πλαισίωση και την επαναπλαισίωση προβλημάτων, την ανάπτυξη και την υποβολή των σωστών ερωτήσεων.

Οι Carroll et al (2010) εξηγούν ότι η σχεδιαστική σκέψη, όπως εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, είναι μια προσέγγιση στη μάθηση που εστιάζει στην ανάπτυξη της **δημιουργικής αυτοπεποίθησης** των μαθητών και των μαθητριών. Καλλιεργείται η **ενσυναίσθηση**, προωθείται η δράση, ενθαρρύνεται ο οραματισμός, αναπτύσσεται η μεταγνωστική επίγνωση και προάγεται η δημιουργική επίλυση προβλημάτων. με μοναδικό σκοπό ένα βελτιωμένο μελλοντικό αποτέλεσμα. Αντιμετωπίζεται **ως μία επαναληπτική διαδικασία** στην εκπαίδευση με πρώτο στάδιο ανάπτυξής της την ενσυναίσθηση.Ο Lutnæs (2021) ξεκαθαρίζει ότι δεν επιδιώκεται η χρήση μιας ενιαίας και σωστής απάντησης για τη διαχείριση των ανοιχτών και πολύπλοκων προβλημάτων ή η επαναλαμβανόμενη εφαρμογή μιας δοκιμασμένης μεθόδου, ανεξαρτήτως των συνθηκών και των επιμέρους καταστάσεων. Έχει επιλεγεί η προσαρμοστικότητα σύμφωνα με την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι ανοιχτοί/-ές σε νέες κατανοήσεις και στην πολυπλοκότητα των πραγματευόμενων ζητημάτων στην προσπάθειά τους να επιτύχουν μια ολιστική κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης, όπως υπαγορεύεται από τους Christensenetal (2019). Άλλωστε, αυτό συνάδει με τον σκοπό της σχεδιαστικής σκέψης, όπως αυτός εξηγείται από τον Lahey (2017), ως μίας διδακτικής προσέγγισης που επιτρέπει την καινοτομία μέσω του συνδυασμού δημιουργικών και αναλυτικών προσεγγίσεων.

Σύμφωνα με τον TimBrown (2008), η πραγματευόμενη διδακτική προσέγγιση διαπνέεται από την αναζήτηση νέων ιδεών και καινοτόμων λύσεων σε πολύπλοκα προβλήματα δεδομένου ότι θεωρείται ως μια καινοτόμος προσέγγιση που βοηθά στην αντιμετώπιση της αβεβαιότητας. Κρίνεται ως μία διαδικασία κατανόησης των αναγκών και γρήγορης εύρεσης αποδεκτών λύσεων, οπότε περιέχονται σ' αυτή πειραματικές διαδικασίες. Βασίζεται στις ανάγκες, στις επιθυμίες, στις εμπειρίες ή στις προτιμήσεις των σχεδιαστών και υιοθετείται η εφαρμογή και η οπτικοποίηση σκέψεων ως μία προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων. Περιλαμβάνεται, δηλαδή, η συνεργατική αλληλεπίδραση και γίνεται αποδεκτή η διεπιστημονική συνεργασία, αφού υποστηρίζει τη μετασχηματιστική καινοτομία. Άλλωστε, συντελεί στην παραγωγή ευφάνταστων λύσεων, ικανών να καταστήσουν τη σχεδιαστική προσέγγιση

διδασκαλίας σημαντική για την κατανόηση και την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των προβλημάτων του πραγματικού κόσμου.

Οι Christensen et al (2019) αναγνωρίζουν ότι αυτό είναι ένα επιχείρημα για να γίνει ο σχεδιασμός μέρος της γενικής εκπαίδευσης και να διευκολυνθεί η επίγνωση της περίπλοκης και «αμφιλεγόμενης» φύσης των προβλημάτων. Όλες οι προκλήσεις του πραγματικού κόσμου είναι ανοικτές και πολύπλοκες, ισχυρίζονται, και έτσι οι μαθητές και οι μαθήτριες θα είναι καλύτερα εξοπλισμένοι/ες για το μέλλον τους, εάν αναπτύξουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα προβλήματά τους ως ανοιχτά και πολύπλοκα (Lutnæs, 2021). Οι Lawson&Dorst (2009), άλλωστε, δηλώνουν ότι η ανάληψη ανοιχτών και πολύπλοκων προβλημάτων βρίσκεται στον πυρήνα της σχεδιαστικής σκέψης, αφού πρόκειται για το σύνολο πολλαπλών και αντικρουόμενων αντιφάσεων μεταξύ των ενδιαφερομένων.

7. Διαδικασίες σχεδιασμού

Βάσει των Scheer et al (2012), η διαδικασία του Σχεδιαστικού τρόπου σκέψης ως διδακτική προσέγγιση ορίζεται στην παρούσα μελέτη από τις παρακάτω φάσεις:

1.Η Κατανόηση και η Παρατήρηση (Επέκταση)

Το πρώτο βήμα στη διαδικασία σχεδιασμού για κάθε μαθητή/ μαθήτρια είναι να χτιστεί η ενσυναίσθηση για την κατανόηση του προβλήματος ή της πρόκλησης.

2.Η Σύνθεση (Ενοποίηση)

Είναι η φάση στην οποία όλες οι πληροφορίες πρέπει να ερμηνευτούν και να συμπυκνωθούν από τους εμπλεκόμενους/ -ες σε ουσιαστικές ιδέες. Περιλαμβάνονται δεξιότητες κριτικής σκέψης και ερμηνείας για τη συμπύκνωση πολλών πληροφοριών σε μια συναρπαστική άποψη.

3.Ο Ιδεασμός (Επέκταση)

Ο ιδεασμός είναι η διερεύνηση των πνευματικών οριζόντων των μαθητών/ μαθητριών. Χρειάζεται να είναι ευφάνταστος/ -η και να δημιουργεί πολλές ιδέες για την επίλυση του εξεταζόμενου προβλήματος. Ο καταιγισμός ιδεών στην ομάδα βοηθά για την οικοδόμηση των ιδεών και στον συλλογικό μετασχηματισμό της γνώσης σε δραστικές ιδέες επίλυσης προβλημάτων.

4.Το Πρωτότυπο (Ενοποίηση)

Η φάση του πρωτοτύπου έχει να κάνει με τον πειραματισμό, ώστε οι ιδέες να γίνουν απτές, εφαρμόσιμες και δοκιμασμένες. Η υλοποίησή τους προσφέρει τη δυνατότητα να μάθει κανείς περισσότερα για αυτές και έτσι να αντιληφθεί τις δυνατότητές που έχουν. Ο στόχος της δημιουργίας πρωτοτύπων είναι να μοιράζεται κάποιος/ κάποια ιδέες με άλλους, να οδηγείται η αφηρημένη φαντασία του σε κάτι ποιο απτό με πραγματικές διαστάσεις στον φυσικό κόσμο.

5.Η Δοκιμή (Επέκταση)

Δοκιμή σημαίνει η δοκιμαστική εφαρμογή μιας ιδέας, δηλαδή, μιας πιθανής λύσης που δημιουργείται μέσω της διαδικασίας του σχεδιασμού, προκειμένου να γίνει ανατροφοδότηση για όλους τους εμπλεκόμενους. Η ανατροφοδότηση μπορεί να προέρχεται από άλλα άτομα, από ειδικούς, από αρχάριους, από χρήστες ή από όλους όσους εμπλέκονται στο πλαίσιο του προβλήματος.

6.Η Επανάληψη

Αυτή η διαδικασία ακολουθεί αυτά τα έξι βήματα που βασίζονται το ένα πάνω στο άλλο, διατηρώντας παράλληλα μια κυκλική και επαναληπτική φύση (Scheer, etal, 2012).

Μεθοδολογικό πλαίσιο και επιλογή ερευνητικής μεθόδου

8. Ερευνητικός σκοπός

Το ενδιαφέρον αυτού του πονήματος είναι να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για να αξιοποιήσουν τη θετική, καταλυτική επίδραση της σχεδιαστικής σκέψης και έτσι να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία των μαθητών και των μαθητριών για τη διαχείριση των ανοιχτών και πολύπλοκων προβλημάτων αειφορίας. Το ερώτημα, όμως, είναι εάν μπορεί να προσαρμοστεί η σχεδιαστική σκέψη ως διδακτική προσέγγιση στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κάτι το οποίο επιχειρείται να απαντηθεί στο ερευνητικό μέρος της παρούσας διατριβής και την ίδια στιγμή συνιστά την καινοτομία της συγκεκριμένης έρευνας Πρόκειται για μία ποιοτική μελέτη στο πλαίσιο της οποίας επιχειρείται όχι μόνο η νατουραλιστική και ερμηνευτική προσέγγιση του εξεταζόμενου αντικειμένου αλλά και η συλλογή μίας ποικιλίας ερευνητικού υλικού από την εφαρμογή. Στην παρούσα εργασία έχει αξιοποιηθεί μία μέθοδος ποιοτικής έρευνας, η θεματική ανάλυση. Επιδιώκεται να περιγραφεί και να παρουσιαστεί εάν εντοπίζεται η δυνατότητα προώθησης του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως μια διδακτική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας η οποία προωθεί τη δημιουργική και καινοτόμα διαχείριση των ανοιχτών και πολύπλοκων προβλημάτων αειφορίας. Ειδικότερα η θεματική ανάλυση θα αναδείξει το εξής: εάν προτείνονται τρόποι μαθητικής δραστηριοποίησης, σκοποί, στόχοι, μέθοδοι διδασκαλίας και τεχνικές με ερείσματά τους βασικές αρχές και στάδια του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης.

9. Ερευνητικά ερωτήματα

Ως εκ τούτου προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Εμφανίζονται διαστάσεις που διακρίνουν τον σχεδιαστικό τρόπο σκέψης στο περιεχομένου του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών και του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Παρουσιάζονται βασικά χαρακτηριστικά των πολύπλοκων και προσαρμόσιμων συστημάτων αειφορίας στο περιεχομένο του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών και του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Προσδιορίζονται οι επιδιώξεις της διδασκαλίας για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο περιεχόμενο του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών και του Νέου Προγράμματος Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Ποια διδακτική μεθοδολογία προωθείται σε επίπεδο βασικών συντελεστών διεξαγωγής της διδασκαλίας, διδακτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων στο περιεχόμενο των δύο Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

Ωστόσο, να διευκρινιστεί ότι έχει επιλεγεί το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, από τη στιγμή που διαμορφώνει τον τρόπο σκέψης μαθητών/ μαθητριών και καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των διδακτικών ωρών στο ωρολόγιο πρόγραμμα (Καψοκαβάδης, 2003).

10. Η θεματική ανάλυση ως ποιοτική μέθοδος έρευνας

Ο Dawadi (2020) αναφέρει ότι η θεματική ανάλυση είναι ένα είδος ποιοτικής μεθόδου έρευνας που χρησιμοποιείται από της ερευνητές για τη συστηματική οργάνωση και ανάλυση σύνθετων δεδομένων, προσδιορίζει με ακρίβεια της σχέσεις μεταξύ των εννοιών και της συγκρίνει με τα αναπαραγόμενα δεδομένα. Στην προκειμένη περίπτωση ο ερευνητής έχει αναλάβει να αναλύσει τα δεδομένα σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (Dawadi, 2020). Έχει προβεί σε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχει προσδιορίσει τα θέματα που θα διερευνήσει και έτσι έχει ξεκινήσει την ανάλυση. Αποδελτιώθηκαν σχετικές αναφορές και έτσι διαρθρώθηκε ένα σύστημα αξόνων με συγκεκριμένες κατηγορίες και υποκατηγορίες.

11. Πηγές ερευνητικών δεδομένων

Οι πηγές των ερευνητικών δεδομένων για τη θεματική ανάλυση είναι το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για τις Α’, Β’, Γ’, Δ’, Ε’ & ΣΤ’ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για τις Α’, Β’, Γ’, Δ’, Ε’ & Στ’ Τάξεις του Δημοτικού.

12. Παρουσίαση δεδομένων

Αρχικά, πρόκειται να παρουσιαστεί η επεξεργασία του Διαθεματικού Πλαισίου Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, το οποίο εκδόθηκε το 2003, για τις Α’, Β’, Γ’, Δ’, Ε’ & ΣΤ’ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και βάσει των διαστάσεων του Σχεδιαστικού τρόπου Σκέψης, όπως περιγράφονται από τους Noh, Malek, &Karim, (2021). Συγκεκριμένα, παρατηρείται η ανάπτυξη ενός **πολυεπίπεδου συστήματος αξόνων**.

Αυτό το πολυεπίπεδο σύστημα αξόνων περιλαμβάνει αναφορές σε ιδιότητες των πολύπλοκων και προσαρμόσιμων συστημάτων, στην προαγωγή της συνεργασίας και της προσαρμοστικής ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών, στην καλλιέργεια της αποτελεσματικής επικοινωνίας ως απόρροιας της αυτόνομης επιλογής και μετέπειτα εφαρμογής του κατάλληλου συνδυασμού γνωσιακών διαδικασιών χωρίς να παραλείπεται η αποδελτίωση σημείων σχετικών με την ανάπτυξη της διδακτικής μεθοδολογίας και την εφαρμογή σταδίων της σχεδιαστικής σκέψης για την προαγωγή της γλωσσικής διδασκαλίας. Εντοπίζονται βασικές διαστάσεις του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης στο θεωρητικό πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως είναι η ευρηματικότητα, η δημιουργικότητα και η εναλλακτικότητα. Καταγράφεται ότι η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας είναι ένα ανθρώπινο φαινόμενο και ένα σύστημα σκέψης, οπότε ενθαρρύνεται η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και η αυθεντικότητα στο περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας για την εκμάθηση της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αρκετές ήταν και οι αναφορές στην ενδυνάμωση του μαθητή/ της μαθήτριας με σκοπό να αυτονομηθεί σε επίπεδο αναζήτησης, συλλογής, επεξεργασίας, ερμηνείας, εφαρμογής, αξιολόγησης και διαχείρισης της πληροφορίας και των πηγών άντλησής της σε γραπτή και προφορική μορφή. Ο Πίνακας 1 με τίτλο «Το σύστημα αξόνων ανάλυσης του Διαθεματικού Πλαισίου Σπουδών της

Νεοελληνικής Γλώσσας» περιλαμβάνει τις κατηγορίες ανά άξονα όπως προέκυψαν από την αποδελτίωση των επιμέρους σημείων του εξεταζόμενου κειμένου.

Πίνακας 1: «Το σύστημα αξόνων ανάλυσης του Διαθεματικού Πλαισίου Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας»

<table>
<tr><td>1ος Άξονας: Βασικές διαστάσεις του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης στον τομέα της εκπαίδευσης</td><td>2ος Άξονας: Ιδιότητες των πολύπλοκων και προσαρμόσιμων συστημάτων</td><td>3ος Άξονας: Η μελέτη της γλώσσας αντιμετωπίζεται ως ένα ανθρώπινο φαινόμενο και ως ένα σύστημα σκέψης</td><td>4ος Άξονας: Συνεργασία για την ενεργή κατανόηση ως προυποθέσεις για την εφαρμογή του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης</td></tr>
<tr><td>Ευρηματικότητα, δημιουργικότητα, εναλλακτικότητα, δημιουργική αυτοπεποίθηση και κριτική σκέψη, ανθρωποκεντρικότητα, ενσυνείδητη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, βαθύτερη κατανόηση και εξερεύνηση, η αποτυχία, η αξιολόγηση</td><td>Συστημικότητα, προσαρμοστικότητα, ετερογένεια, ετοιμότητα για αλλαγή, ανάπτυξη μεθολογικών πλαισίων έρευνας και κατανόησης των συστημάτων</td><td>Αυθεντικότητα και προβολή προβληματικών καταστάσεων, διεπιστημονική προσέγγιση Σύνδεση σχολείου και κοινωνίας</td><td>Μάθηση βασιζόμενη στην αλληλεπίδραση, στην ομαδικότητα, στην ενεργή συμμετοχή και στο αίσθημα της αποδοχής.</td></tr>
<tr><td>5ος Άξονας: Η αποτελεσματική επικοινωνία ως απόρροια της αυτόνομης επιλογής και εφαρμογής του κατάλληλου συνδυασμού γνωσιακών διαδικασιών για τη διερεύνηση ανοιχτών και πολύπλοκων προβλημάτων αοριστίας σύμφωνα με τον σχεδιαστικό τρόπο σκέψης

Αυτόνομη διαχείριση της πληροφορίας από το μαθητή/ μαθήτρια σε επίπεδο προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, η</td><td>6ος Άξονας: Η προσαρμοστικότητα των μαθητών και των μαθητριών και εξοικείωσή τους με ιδέες και νοήματα μιας εργασίας υπό τους όρους του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης

Η ανάπτυξη της προσαρμοστικής ικανότητας Εξοικείωση με διαφορετικές ιδέες Προσέγγιση διαφορετικών απόψεων και ιδεών</td><td colspan="2">7ος Άξονας: Ανάπτυξη διδακτικών μεθοδολογικών πλαισίων για την ενεργή κατανόηση και εφαρμογή του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο ρόλος του μαθητή/-τριας, η εξατομικευμένη μάθηση, η ανακαλυπτική θεωρία μάθησης, η βιωματική μάθηση, δραστηριότητες εμπέδωσης βασικών διαστάσεων του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης (π.χ. επιχειρηματολογία, χρήση Η/Υ, μεταγνώσης, ανάλυσης)</td></tr>
</table>

Από την άλλη, η επεξεργασία του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας βάσει της σχεδιαστικής διδακτικής προσέγγισης φανερώνει ότι η μάθηση ορίζεται ως μία πολύπλευρη διαδικασία δομημένης αλληλεπίδρασης μεταξύ του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος των ανθρώπων. Στηρίζεται σε βασικές αρχές των πολύπλοκων και προσαρμόσιμων συστημάτων όπως αποκαλύπτεται από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Φανερώνεται η άρρηκτη σύνδεση του κειμένου με τη σχεδιαστική σκέψη, εντοπίζεται η αρχή της ανθρωποκεντρικότητας και η προώθηση της πολιτιστικής ανάπτυξης για την ευημερία και την ευτυχία του ανθρώπου. Η θεματική ανάλυση του συγκεκριμένου κειμένου στηρίχθηκε στο σύστημα αξόνων που αναπτύχθηκε ήδη για την επεξεργασία του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών. Την ίδια, στιγμή, όμως, προκύπτουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των κατηγοριών και των υποκατηγοριών σε κάθε έναν άξονα. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι προστίθεται η ένταξη αρχών μετασχηματίζουσας μάθησης στο θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και η εξοικείωση του μαθητή/ της μαθήτριας με ένα πλαίσιο αβεβαιότητας. Ακολούθως, η αναφορά σε χαρακτηριστικά των πολύπλοκων και προσαρμόσιμων συστημάτων για την καλύτερη κατανόηση των ιδιοτήτων που έχουν τα ανοιχτά και πολύπλοκα προβλήματα είναι ιδιαιτέρως εμπλουτισμένη. Είναι γεγονός, δηλαδή, ότι η ανάπτυξη της προσαρμοστικής ικανότητας μαθητών/ μαθητριών δεν περιορίζεται σε σχετικούς σκοπούς και στόχους αλλά επεκτείνεται και σε αντίστοιχες δραστηριότητες επίτευξής τους μέσα στην σχολική τάξη. Έπειτα, οι αναφορές στην ανθρώπινη γλώσσα ως μέσου επικοινωνίας και συστήματος σκέψης έχουν τέτοιο περιεχόμενο, ώστε η γλωσσική ικανότητα να αναγνωρίζεται πλέον ως μέσο χειραφέτησης του μαθητή/ της μαθήτριας. Αντιστοίχως, εντάσσεται ο προβληματισμός ως στάδιο διαχείρισης πληροφοριών, ο ρόλος της ενσυναίσθησης για την προσέγγιση του εκάστοτε εξεταζόμενου αντικειμένου διερεύνησης και η αξία της ερευνητικής διαδικασίας. Η αναπτυσσόμενη διδακτική μεθοδολογία εμπεριέχει την ολιστική και συστημική προσέγγιση της γλώσσας ενώ δεν παραλείπεται και το ότι η γνώση εκτιμάται τώρα ως απόρροια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο

Πίνακας 2 με τίτλο «Το σύστημα αξόνων ανάλυσης του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας» περιλαμβάνει τις κατηγορίες ανά άξονα όπως προέκυψαν από την αποδελτίωση των επιμέρους σημείων του εξεταζόμενου κειμένου.

Πίνακας 2: «Το σύστημα αξόνων ανάλυσης του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας»

1ος Άξονας: Βασικές διαστάσεις του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης στον τομέα της εκπαίδευσης.	2ος Άξονας: Ιδιότητες των πολύπλοκων και προσαρμόσιμων συστημάτων, (CAS)	3ος Άξονας: Η μελέτη της γλώσσας αντιμετωπίζεται ως ένα ανθρώπινο φαινόμενο και ως ένα σύστημα σκέψης	4ος Άξονας: Συνεργασία για την ενεργή κατανόηση και εφαρμογή του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης
Δημιουργικότητα, Κριτική σκέψη, Μετασχηματίζουσα μάθηση, δημιουργία πλαισίου αβεβαιότητας, Αντικείμενο-Χρόνος-Μορφές-Μέσα Αξιολόγησης, Αυτοαξιολόγηση για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή/ την μαθήτρια	Περίοδος μετάβασης υπό της όρους προσαρμοστικότητας και παιδοκεντρικότητας για τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, τεχνικές διδασκαλίας για τη διευκόλυνση αυτής της μεταβατικής περιόδου (π.χ. δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού, διατύπωσης του λόγου δραστηριότητες αποδοχής του πολιτισμικού πλουραλισμού και οι δραστηριότητες συλλογής πληροφοριών)	Η διαθεματική προσέγγιση σε επίπεδο διασαφήνισης του λεξιλογίου, συνοχής - συσχέτισης ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων και παραγωγής προφορικού λόγου, Κειμενική πολυτροπικότητα, η γλωσσική ικανότητα ως μέσο χειραφέτησης	Μάθηση βασιζόμενη στην αλληλεπίδραση για τη διαχείριση της πολυπλοκότητάς της ως μία κοινωνική διαδικασία
5ος Άξονας: Η αποτελεσματική επικοινωνία ως απόρροια της αυτόνομης επιλογής και εφαρμογής του κατάλληλου συνδυασμού γνωσιακών διαδικασιών για τη διερεύνηση ανοιχτών και πολύπλοκων προβλημάτων αειφορίας σύμφωνα με τον σχεδιαστικό τρόπο σκέψης Καλλιέργεια της ενεργητικής διαδικασίας διερεύνησης, ανακάλυψης και προβληματισμού της γνώσης, Αναπαράσταση της πραγματικότητας	6ος Άξονας: Η προσαρμοστικότητα των μαθητών και των μαθητριών/ των μαθητριών και εξοικείωσή τους με ιδέες και νοήματα μιας εργασίας υπό τους όρους του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης. Η ανάπτυξη της προσαρμοστικής ικανότητας	7ος Άξονας: Ανάπτυξη διδακτικών μεθοδολογικών πλαισίων για την ενεργή κατανόηση και εφαρμογή του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης: Τι προβλέπεται για βασικούς συντελεστές διεξαγωγής της διδασκαλίας για την προώθηση του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης: Ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών μοντέλων, ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, ο χώρος διδασκαλίας, διδακτικές πρακτικές ψηφιακής μάθησης, διδακτικός χρόνος, Μαθησιακά Προσδοκώμενα Αποτελέσματα των Θεματικών Περιοχών ως βασικές παραμέτρους της γλωσσικής εκπαίδευσης, Προβλεπόμενη στοχοθεσία, τεχνικές- δραστηριότητες (π.χ. εκφοράς προφορικού και γραπτού λόγου, κειμενικής πολυτροπικότητας)	

13. Συμπεράσματα

Εμφανίζονται και διαπλέκονται διαστάσεις του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Την ίδια στιγμή, όμως, εντοπίζονται και ορισμένες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο Προγράμματα Σπουδών ως προς το περιεχόμενό τους. Συμβαίνει, ωστόσο, το περιεχόμενο του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών να είναι εμπλουτισμένο με διδακτικές αρχές και θεωρίες μάθησης τέτοιες, που να αιτιολογούν το ότι εντοπίζονται πιο σημαντικά βήματα προς την καλλιέργεια της σχεδιαστικής προσέγγισης στη διδασκαλία.

Αρχικά, εντοπίζονται διαστάσεις που διακρίνουν τον σχεδιαστικό τρόπο σκέψης στο περιεχομένου του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών και του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφερθούν οι διαστάσεις της συστημικότητας και της αξιολόγησης ως αναπόσπαστα μέρη κάθε ανθρώπινης δράσης και βρίσκονται στα δύο εξεταζόμενα κείμενα. Από την άλλη, η εξοικείωση του μαθητή/ της μαθήτριας με το πλαίσιο της αβεβαιότητας και η εφαρμογή βασικών αρχών μετασχηματίζουσας μάθησης εντάσσονται μόνο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Ακολούθως, παρουσιάζονται ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των πολύπλοκων και προσαρμόσιμων συστημάτων αειφορίας στο περιεχομένο των δύο Προγραμμάτων Σπουδών. Η έννοια της πολυπλοκότητας είναι μέρος της γλωσσικής

διδασκαλίας στα δύο κείμενα αλλά η επεξεργασία των συνδέσεων και των μεταβατικών σχέσεων μεταξύ των παραμέτρων ενός συστήματος για την καλύτερη κατανόηση των ανοιχτών και πολύπλοκων προβλημάτων αποδελτιώνεται μόνο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Προσδιορίζονται οι επιδιώξεις της διδασκαλίας για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών και στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάσει σταδίων ανάπτυξης του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης. Αξίζει να αναφερθεί η έμφαση για την αυτονόμηση του μαθητή/ της μαθήτριας και την ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτοελέγχου του/ της και αυτοπροσδιορισμού του/της στα δύο Προγράμματα Σπουδών. Επιδιώκεται η καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, της αλληλοαποδοχής και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/ μαθητριών σε καθένα από τα εξεταζόμενα κείμενα. Συμβαίνει, όμως, η αναφορά στη μάθηση ως μία δομημένη και πολύπλευρη κοινωνική αλληλεπίδραση να έχει βρεθεί μόνο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Παρομοίως και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αναφέρεται στο πιο πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών. Βέβαια, η ώθηση των μαθητών/ -τριων προς την απόδοση των ιδεών τους με απτό τρόπο για την ανταλλαγή απόψεων, η συγκέντρωση και η σύνθεση διαφορετικών σχολίων και απόψεων και η δυνατότητα αλλεπάλληλων δοκιμών πριν τη δημιουργία του τελικού προϊόντος δεν εντοπίζονται σε κανένα από τα δύο διερευνώμενα κείμενα αν και είναι βασικές επιδιώξεις των σταδίων λήψης σχεδιαστικών αποφάσεων στην τάξη.

Η διδακτική μεθοδολογία που προωθείται σε επίπεδο βασικών συντελεστών διεξαγωγής της διδασκαλίας, διδακτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων στο περιεχόμενο των δύο Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προάγει και την ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων για τη διαχείριση ανοιχτών και πολύπλοκων προβλημάτων αειφορίας βάσει των σταδίων σχεδιαστικού τρόπου σκέψης. Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή και μπορεί να επιλέξει μεταξύ θεωριών διδασκαλίας και μάθησης. Αναγνωρίζεται η αξιοποίηση ομαδικών και συμμετοχικών διδακτικών πρακτικών, η εφαρμογή της διαθεματικότητας και τεχνικών βιωματικής μάθησης και μορφών παιγνιώδης διδασκαλίας και στα δύο Προγράμματα Σπουδών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όμως, εντοπίζεται μόνο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών όπως και δραστηριότητες μετασχηματισμού μαθητικών ιδεών, ανάπτυξης επιχειρηματολόγιας και εύρεσης εναλλακτικών ιδεών. Η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού με γλωσσοκεντρική κατεύθυνση εντοπίζεται στο Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών ενώ η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού με κοινωνιοκεντρική, επικοινωνιακή και ολιστική κατεύθυνση φαίνεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας. Συνολικά υπάρχει η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εφαρμόζει βασικές αρχές του σχεδιαστικού τρόπου σκέψης για την εύρεση του τρόπου διαχείρισης ενός ανοιχτού και πολύπλοκου προβλήματος αλλά εντοπίζονται δυσκολίες ως προς τη συνολική και ολοκληρωμένη αξιοποίηση κάθε σταδίου της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα, Θεωρία, Έρευνα και Πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζαχαρίου, Α. &Κατσίκης, Α. (2006). Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η Συμβολή τους στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, σελ. 193- 203. Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2023). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Τεύχος Β' 684/09.02.2023 (Φ.1/Γ/81/9799/Β1/27-01-2023).

Καψοκαβάδης, Π.- Κ. (2003). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, Χριστιανοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Λιαράκου, Γ. &Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης Ελληνικής Γλώσσας*, Τόμοι Α΄& Β΄. Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Τόμος Α' (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13/3/2003).

Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 3567/Β΄/04-08-2021**,** Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ξενόγλωσση

Ali, A., Murphy, H. C., &Nadkarni, S. (2017). Sustainable development and hospitality education: Employers' perspectives on the relevance for graduate employability. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, *17*(3), pp. 159-172.

Blok, V., Gremmen, B., & Wesselink, R. (2016). Dealing with the wicked problem of sustainability: The role of individual virtuous competence. *Business & Professional Ethics Journal*, *34*(3), pp. 297-327.

Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, *86*, pp. 84-92.

Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. New York: HarperCollins.

Brundtland, G.H. (1987) *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Geneva, UN-Dokument A/42/427.

Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M. (2010). Destination, Imagination and the Fires Within: Design Thinking in a Middle School Classroom. *The Journal of Academic Development and Education*, *1*.

Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., and Hornstein, M. (2010). Destination, Imagination and the Fires Within: Design Thinking in a Middle School Classroom. *International Journal of Art & Design Education*, *29*(1), p. 37.

Christensen, M., Weiers, G., & Wolski, M. (2019). The 2019 assessment of the macroeconomic effects of the European Fund for Strategic Investments with the RHOMOLO-EIB model. *InvestigacionesRegionales-Journal of Regional Research*, *45*, pp. 5-15.

Conklin, J. (2005). *Dialogue mapping: Building shared understanding of wicked problems*. John Wiley & Sons, Inc.

Dawadi, S. (2020) Thematic Analysis Approach: A Step by Step Guide for ELT Research Practitioners. *Journal of Nelta*, *25*, pp. 62-71. Namey, E., Guest, G., Thairu, L., & Johnson, L. (2008). Data reduction techniques for large qualitative data sets. *Handbook for team-based qualitative research*, *2*(1), pp. 137-161.

Depari, A D C., (2017) Sustainability and vulnerability: Understanding the anomaly from disaster perspectives. Case study: Glagaharjo Village in Mount Merapi. *Paper Presented at 3rd International Conference of Planning in the Era of Uncertainty*, Malang, Indonesia.

Geczi, E. (2007). Sustainability and Public Participation: Toward an Inclusive Model of Democracy. *Administrative Theory & Praxis*, *29* (3), pp. 375-393.

Head, B. W. (2008). Wicked problems in public policy. *Public Policy*, *3*(2), pp. 101–118.

Hopkins, C., & McKeown, R. (2002). *Education for sustainable development:*An international perspective. *Education and sustainable development. Responding to the global challenge*. Cambridge: IUCN Commission on Education and Communication

Horn, R. E. (2001, July). Knowledge mapping for complex social messes. A speech to the Packard Foundation Conference on Knowledge Management. Ανακτήθηκεαπό: http://www. stanford. edu/~ rhorn/SpchPackard. html.

Kelley, D. (2012). How to build your creative confidence. *Retrieved from TED on March*, *30*, 2012.

Kreuter, M. W., De Rosa, C., Howze, E. H., & Baldwin, G. T. (2004). Understanding wicked problems: a key to advancing environmental health promotion. *Health education & behavior*, *31*(4), pp. 441-454.

Kumar, V., Rahman, Z., Kazmi, A., A. & Goyal, P. (2012). Evolution of sustainability as marketing strategy: Beginning of new era. *International Conference on Emerging Economies - Prospects and Challenges*, *37*, pp. 482- 489.

Lahey, J. (2017). How design thinking became a buzzword at school. The Atlantic. *4*. Retrieved from https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/01/how-design-thinking-became-abuzzword-at-school/512150/

Lawson, B., & Dorst, K. (2009). *Design Expertise*. Oxford: Architectural Press.

Lee, C.-S., & Wong, K.-S. D. (2015). Design Thinking and Metacognitive Reflective Scaffolds: A Graphic Design-Industrial Design Transfer Case Study. Papper presented at *12th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (CELDA 2015) (pp. 173–179). Dublin, Ireland.

Lönngren, J. &Svanström, M. (2015). Systems Thinking for Dealing with Wicked Sustainability Problems: Beyond Functionalist Approaches. *Paper Presented at The 7th International Conference on Engineering Education for Sustainable Development,* Vancouver, Canada.

Lutnæs, E.(2021) Exploring practices of critical design literacy: A comparative study of two lower secondary school design project, in Bohemia, E., Nielsen, L.M., Pan, L., Börekçi, N.A.G.Z., Zhang, Y. (eds.), *Learn X Design 2021: Engaging with challenges in design education*, 24-26 September, Shandong University of Art & Design, Jinan, China.

Mentzer, N., Becker, K., & Sutton, M. (2015). Engineering Design Thinking: High School Students' Performance and Knowledge. *Journal of Engineering Education*, *104*(4), pp. 417– 432.

Monte, T. & Reis, P. (2021). Design of a Pedagogical Model of Education for Environmental Citizenship in Primary Education. *Sustainability*, *13*, pp. 6000.

Noh, C.,S., Malek, A. & Karim, A. (2021). Design thinking mindset to enhance education 4.0 competitiveness in Malaysia. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE).* 10 (2), pp. 494- 501.

Peters, B. G. (2017). What is so wicked about wicked problems? A conceptual analysis and a research program. *Policy and Society*, *36*(3), pp. 385-396.

Ritchey, T. (2013). Wicked problems, Modelling Social Messes with Morphological Analysis. *Acta morphologica generalis*, *2*(1). Ανακτήθηκεαπό: https://aim-associes.com/eusa/ebook/prob-fr/pdf/wp.pdf

Sanderson, I. (2009). Intelligent policy making for a complex world: pragmatism, evidence and learning. *Political studies*, *57*(4), pp. 699-719.

Sheer, A. Noweski, C. & Meinel C. (2012). Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in Education. *Design and Technology Education*, *17 (3),* pp. 8-19.

Sterling, S., (2001). *Sustainable Education*. Bristol: Green Books.

Turner, J. R., & Baker, R. M. (2019). Complexity theory: An overview with potential applications for the social sciences. *Systems*, *7*(1), p.4.

Waddock S., Meszoely G. M., Waddell S., Dentoni D. (2015). The complexity of wicked problems in large scale change. *Journal of Organizational Change Management*, *28*(6), pp. 993–1012.

Weissenberger-Eibl, M. A., & Spieth, P. (2006, September). Knowledge transfer: Affected by organisational culture. *Paper presented at the 6th International Conference on Knowledge Management (I-Know'06)* (pp. 6-8),Graz, Austria.

Μεγάλες προκλήσεις στη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου. Μια μικρή, στοχευμένη σταχυολόγηση

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 & ΠΕ03, Σύμβουλος Εκπαίδευσης δασκάλων

Περίληψη

Η βελτίωση και η ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης των Μαθηματικών, να κάνει κάποιος Μαθηματικά, να τα κατανοεί και να βελτιώνει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις και ένα διαρκές ζητούμενο της Μαθηματικής Παιδείας. Τα Μαθηματικά γοητεύουν λίγους μαθητές και μόνο αυτούς, που είτε επειδή αποτελούν πρόκληση για το μυαλό τους είτε επειδή έχουν κλίση σε αυτά και τα καταφέρνουν. Αναμφισβήτητα, η μαθητική απόδοση στα Μαθηματικά, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, είναι χαμηλή. Για το μάθημα των Μαθηματικών, ιδιαίτερα στο Δημοτικό Σχολείο, ο διδακτικός μετασχηματισμός, η αναπλαισίωση, δηλαδή, της επιστημονικής γνώσης σε σχολική και ο αναγκαίος συσχετισμός της με την εμπειρικο-βιωματική γνώση των μαθητών είναι ισχυρό εκπαιδευτικό μέλημα. Η παρούσα εργασία θα αναφερθεί με ιδιαίτερη στόχευση σε μερικές μεγάλες προκλήσεις στη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου. Η καταγραφή και η ανάλυση των λαθών στα Μαθηματικά, η κατανόηση του σημασιολογικού κανόνα και η αξία της θέσης που πρεσβεύει το τρέχον θεσιακό αριθμητικό σύστημα, οι αλγόριθμοι των τεσσάρων πράξεων, η αναγκαία αυτοματοποίηση των αριθμητικών γεγονότων (προπαίδειας) αλλά και η «δύσκολη» μελέτη των κλασμάτων δε θα μπορούσαν να μη συμπεριλαμβάνονται σε οποιαδήποτε τέτοια σχετική λίστα προκλήσεων. Για καθεμία από τις παραπάνω περιπτώσεις, μετά από την περιγραφή και την επικύρωσή της ως διδακτικά προκλητική, θα προταθούν ενδεικτικά διδακτικά «αντίδοτα», τα οποία είναι πιθανό να άρουν τις μαθησιακές δυσκαμψίες, ώστε να συμφιλιώσουν τους μαθητές με το «επαχθές» μάθημα των Μαθηματικών.

Λέξεις-κλειδιά: Κλάσματα, θεσιακότητα, αλγόριθμος, προπαίδεια, λάθος

Abstract

Improving and enhancing the quality of Mathematics teaching and learning, to do Mathematics, to understand it and to improve problem-solving skills, is one of the greatest challenges and a constant demand of Mathematics education. Mathematics fascinates only a few students, those who either find it a challenge for their minds or have a natural inclination towards it and succeed in it. Undoubtedly, student performance in Mathematics is low in many educational systems. For the subject of Mathematics, especially in Primary School, the didactic transformation, that is, the reframing of scientific knowledge into school knowledge

and its necessary correlation with students' empirical-experiential knowledge, is a strong educational concern. This paper will focus particularly on some major challenges in the teaching and learning of Mathematics in Primary School. The recording and analysis of errors in Mathematics, understanding the semantic rule and the place value advocated by the current numeral system, the algorithms of the four operations, the necessary automation of arithmetic facts (multiplication tables), and the 'difficult' study of fractions could not be excluded from any such relevant list of challenges. For each of the above cases, after its description and validation as didactically challenging, indicative didactic 'antidotes' will be proposed, which are likely to alleviate learning difficulties, thus reconciling students with the 'burdensome' subject of Mathematics.

Keywords: Fractions, place value, algorithm, multiplication tables, error

1. Εισαγωγή- Η «δυσκολία» των Μαθηματικών

Για πολλούς ουσιαστικούς λόγους, τα Μαθηματικά ήταν και είναι το μάθημα-κλειδί στη βασική εκπαίδευση όλων των χωρών του κόσμου, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, και λογίζεται ως «πρωτεύον», χρήσιμο και σημαντικό, ακόμη και από τους μαθητές (Rompas, et al., 2023; Akhter & Akhter, 2018; Acharya, 2017; Grootenboer & Marshman, 2016; Leder, Pehkonen & Törner, 2003). Είναι απαραίτητο μάθημα του σχολικού Προγράμματος Σπουδών (Gafoor & Kurukkan, 2015) και είναι σημαντικό στην καθημερινή ζωή, καθώς και στη μελέτη άλλων μαθημάτων, υπό τη μορφή της πλάγιας μεταβίβασης μάθησης. Τα Μαθηματικά, για παράδειγμα, μπορεί να είναι σημαντικά (Breslich, 1966), επειδή βοηθούν τους μαθητές να γίνουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας, υποστηρίζοντας και υπηρετώντας τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Τα Μαθηματικά είναι μια επιστήμη που δεν μπορεί να διαχωριστεί από την ανθρώπινη ζωή και χωρίς αυτά η ζωή θα ήταν ακατανόητη και αδιανόητη και τίποτε δυνατό δεν θα ήταν στον κόσμο (Rompas, et al., 2023; Acharya, 2017; Sardar, Ravetz & Van Loon, 2015).

Σε όλες σχεδόν τις σχολικές μονάδες, ανά την υφήλιο, 12% έως 15% του μαθητικού χρόνου είναι αφιερωμένο στη διδασκαλία των Μαθηματικών, από τις πρώτες, κιόλας, τάξεις της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Tang, 2005; Russell, 1984). Για την Ελλάδα, η κατανομή του χρόνου στα 6/θέσια και άνω Δημοτικά Σχολεία, όσον αφορά στο μάθημα των Μαθηματικών, ανέρχεται σε ποσοστό 5/30 ≈ 16,7%, για την Α΄ και Β΄ τάξη, και 4/30 ≈ 13,3%, για τις υπόλοιπες, τέσσερις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Τα Μαθηματικά είναι, πιθανόν, το δεύτερο σημαντικότερο μάθημα στο σχολείο, μετά την (ελληνική) Γλώσσα και, μάλλον, θεωρείται από πολλούς (λανθασμένα, ασφαλώς), ως το πλέον δύσκολο (Roche, Gervasoni & Kalogeropoulos, 2023; Alam, Das & Das, 2018; Ramdhani, Usodo & Subanti, 2017; Bowyer & Darlington, 2016; Gafoor & Kurukkan, 2015). Τα Μαθηματικά, που, ναι μεν, πρέπει να απευθύνονται σε όλους, ως μια διαχρονική πολιτισμική κληρονομιά, δεν έχουν, όμως, τις ίδιες καθημερινές ευκαιρίες, όπως το μάθημα της Γλώσσας, για να επηρεάσουν ένα παιδί (Dean & Whiting, 1982) και μπορούν, γενικά, να μαθαίνονται μόνο στο σχολείο, ως αποτέλεσμα μιας καλής διδασκαλίας, η οποία πρέπει να είναι μια αδιάλειπτη και μια συνεχής και απαιτητική διαδικασία.

Ωστόσο, η διερμήνευση και η κατανόηση των πολλών και ποικίλων παραγόντων, που εμπλέκονται, οριοθετούν και κατευθύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών, είναι πολύ δύσκολο και πολύπλοκο εγχείρημα. Η

αντιμετώπιση αυτής της πολυπλοκότητας, που περιβάλλει την καθημερινή διδακτική πρακτική στα σχολεία και τις τάξεις των Μαθηματικών, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς προσεκτικούς σχεδιασμούς, διδακτική μαεστρία, υποστήριξη, επιστημονική και παιδαγωγική γνώση του αντικειμένου αλλά και ικανότητες αναπλαισίωσης του περιεχομένου.

Σε έρευνα (Μαστρογιάννης, 2020) διαπιστώθηκε ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (44,6%) μάλλον συμφωνεί, ενώ και σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (24,1%) συμφωνεί ότι οι μαθητές τους βιώνουν τα Μαθηματικά ως ένα δύσκολο μάθημα. Γενικά, δηλαδή, 2 στους 3 εκπαιδευτικούς (68,7%) θεωρούν ότι οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν τα Μαθηματικά, λίγο ως πολύ, ως ένα δύσκολο μάθημα. Επιπλέον, υπάρχει μια κοινή πεποίθηση ότι η πλειονότητα των μαθητών αντιπαθεί τα Μαθηματικά, εξαιτίας μιας σειράς παραγόντων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τις γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ικανότητες των μαθητών, το αντικείμενο και το μαθησιακό περιβάλλον. Σε άλλη έρευνα (Gafoor & Kurukkan, 2015), μόνο το 6% των μαθητών αναφέρει ότι του αρέσουν τα Μαθηματικά. Οι κύριοι λόγοι για να μην αρέσουν τα Μαθηματικά σχετίζονταν με τη δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου (Akhter & Akhter, 2018) και με παράγοντες που συνδέονται με τον δάσκαλο ή τη διδασκαλία.

Κατά τον Schoenfeld (2022), υπάρχουν τρεις ομάδες αιτιών που αφαιρούν τα περιθώρια συμφιλίωσης των μαθητών με τα Μαθηματικά: α) μόνο ένα μικρό μέρος αυτού που συνιστά μαθηματική επάρκεια αντιμετωπίζεται στα Προγράμματα Σπουδών, αφού, επί το πλείστον, η διδασκαλία επικεντρώνεται σε διαδικαστικές, τυπικές διεκπεραιώσεις, με αποτέλεσμα να παραμερίζονται υψηλές μαθηματικές δεξιότητες και νοητικές λειτουργίες, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, οι συμπερασματικοί συλλογισμοί και η μεταγνώση, β) οι περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας υστερούν πολύ στο να παρέχουν εκείνα τα είδη μαθησιακών περιβαλλόντων που καλλιεργούν ευέλικτους και ευρηματικούς μαθηματικούς στοχαστές (π.χ. οι μαθητές συχνά στερούνται ευκαιριών να ασχοληθούν με τα Μαθηματικά με τρόπους που υποστηρίζουν την αίσθηση της μαθηματικής δράσης και της πρωτοβουλίας) και γ) οι τάξεις είναι μικρόκοσμοι της κοινωνίας από την άποψη των προκαταλήψεων, που οι μαθητές και οι δάσκαλοι εισάγουν στην τάξη, περί της δυσκολίας των Μαθηματικών.

Μόνο ένας μικρός αριθμός μαθητών έλκεται από τα Μαθηματικά, είτε επειδή προκαλούν τη σκέψη τους είτε επειδή είναι μαθηματικά προικισμένοι και πετυχαίνουν σε αυτά (Kline, 1993). Αναμφίβολα, οι επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά είναι χαμηλές, σε πολλές χώρες (Ngesu & Simotwo, 2018). Στο μάθημα των Μαθηματικών, ιδιαίτερα στο Δημοτικό Σχολείο, είναι σημαντικός ο διδακτικός μετασχηματισμός, δηλαδή η προσαρμογή της επιστημονικής γνώσης στο σχολικό πλαίσιο (αναπλαισίωση), καθώς και η αναγκαία σύνδεσή της με την εμπειρική και βιωματική γνώση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003), ένα διδακτικό γεγονός που αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική παρακίνηση.

Σε κάθε περίπτωση, εάν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη μάθηση των Μαθηματικών δεν ξεπεραστούν, η επαγόμενη δημιουργία αρνητικών στάσεων μεταξύ των μαθητών μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις για τις επιλογές σταδιοδρομίας τους αλλά και για την ένταξη και την ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη κοινωνία (Akhter & Akhter, 2018). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές πρέπει να διερευνώνται και να εντοπίζονται νωρίς, ώστε να μπορούν να αντιμετωπιστούν το συντομότερο δυνατό. Αυτές οι δυσκολίες που εμφανίζουν οι

μαθητές στα μαθήματα των Μαθηματικών αποτελούν τεράστια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς (Saputri, Ruqoyyah & Rohaeti, 2024), ώστε αυτοί να διαμορφώσουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές συνθήκες, με σκοπό τα μαθησιακά αποτελέσματα στα Μαθηματικά να είναι ενθουσιώδη, κατανοητά, ουσιαστικά και πολλαπλώς αξιοποιήσιμα. Ειδικότερα, η σύζευξη, η συνεργασία μεταξύ των Μαθηματικών και της Διδακτικής είναι ουσιαστική και απαραίτητη, ώστε να αντληθούν οφέλη από τη συμπληρωματικότητα των αντίστοιχων ειδικών επιστημόνων, με σκοπό τη βελτίωση της Μαθηματικής Εκπαίδευσης (Thompson et al., 2014).

Τελευταία, έχουν γίνει σημαντικά βήματα, με σκοπό μια καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση αυτής της πολυπλοκότητας της διδασκαλίας και της μάθησης των Μαθηματικών (Weyers et al., 2024; Cevikbas & Kaiser, 2020; Potari, 2012). Η βελτίωση και η ενίσχυση, δε, της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης των Μαθηματικών αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις και ένα διαρκές ζητούμενο της Μαθηματικής Παιδείας (Saritas & Akdemir, 2009). Σήμερα, θεωρείται βέβαιο (Charalambous & Hill, 2012) ότι η βελτίωση της μάθησης είναι άμεσα συναρτώμενη με τη μεγαλύτερη προσοχή που πρέπει να δίνεται στην ίδια τη διδασκαλία.

Στη συνέχεια, με σκοπό να υπηρετηθεί, καλύτερα, η πεμπτουσία των Μαθηματικών, δηλαδή η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η οποία πρέπει απαραίτητα να προσεγγίζεται πλουραλιστικά από τα πρώτα μαθητικά χρόνια, θα παρουσιαστούν τέσσερις μεγάλες προκλήσεις στη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου. Αυτή η μικρή, στοχευμένη σταχυολόγηση θα περιλαμβάνει την καταγραφή και την ανάλυση των λαθών στα Μαθηματικά, τη διδασκαλία και μάθηση του τρέχοντος θεσιακού αριθμητικού μας συστήματος, την ανάπτυξη της αυτοματοποίησης των αριθμητικών γεγονότων και, φυσικά, τη μελέτη των κλασμάτων.

2. Η καταγραφή και η ανάλυση των λαθών στα Μαθηματικά

Κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και των απαραίτητων αριθμητικών υπολογισμών, εμφιλοχωρούν πολλές περιπτώσεις λάθους. Οι υπολογισμοί αποτελούν μια θεμελιώδη δεξιότητα για τη μάθηση των Μαθηματικών αλλά και για την καθημερινή ζωή, ωστόσο οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου διαπράττουν πολλές φορές λάθη (Chen et al., 2024). Τα κύρια λάθη στα Μαθηματικά (Liew et al., 2022; Siniguian, 2017; Hansen et al., 2017; Skovsmose & Penteado, 2016; Brown, Skow & the IRIS Center, 2016; Lai, 2012) μπορεί να είναι πραγματολογικά (δηλαδή λάθη σε ορολογίες, κανόνες, συγκεκριμένες λεπτομέρειες και στοιχεία), διαδικαστικά (π.χ. λανθασμένη εκτέλεση ενός αλγόριθμου, λανθασμένη εφαρμογή ενός αλγόριθμου ή λανθασμένη εκτέλεση μιας πράξης), εννοιολογικά (εννοιολογικές παρερμηνείες και συγχύσεις, π.χ. όσον αφορά στην αξία της θέσης ενός ψηφίου στο αριθμητικό σύστημα), συμπερασματικά (π.χ. λάθη εξαιτίας βιαστικών συλλογισμών) και τέλος λάθη γραφής (π.χ. στη γραμματική, στην ορθογραφία αλλά και στην κακή χρήση μαθηματικών συμβόλων). Βέβαια, τα λάθη των μαθητών στα Μαθηματικά δεν είναι, απλώς, αποτέλεσμα άγνοιας και ούτε γίνονται τυχαία (Τσικοπούλου & Φερεντίνος, 2018; Radatz, 1980), αλλά είναι αιτιώδη και γίνονται πολλές φορές συστηματικά.

Η κατανόηση και η ανάλυση των συγκεκριμένων λαθών των μαθητών, ως μια μορφή διαγνωστικής αξιολόγησης, προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τις αιτίες που προκαλούν αυτά τα λάθη (Lestiana, Rejeki & Setyawan,

2016; Brown, Skow & the IRIS Center, 2016; Lai, 2012), ώστε σε δεύτερο χρόνο να παρασχεθούν στοχευμένες και εξατομικευμένες (αν χρειαστεί) παρεμβάσεις ανατροφοδότησης, προς άρση των παρανοήσεων ή των ελλειμμάτων δεξιοτήτων των μαθητών, με σκοπό την αντιμετώπιση και αποφυγή τέτοιων ή παρόμοιων λαθών στο μέλλον.

Προς αυτήν την κατεύθυνση της μείωσης των λαθών, ο Swan (2005) θεωρεί ότι υπάρχουν δύο κοινές μέθοδοι διδακτικής αντίδρασης στις παρανοήσεις: α) αποφυγή και πρόληψη λαθών, μέσω της προειδοποίησης και υπενθύμισης των μαθητών για ενδεχόμενες παρανοήσεις, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο είναι λιγότερο πιθανό να συμβούν λάθη, αφού η «πρόληψη είναι καλύτερη από τη θεραπεία» και β) πρόκληση παρανοήσεων και αξιοποίησή τους, κατόπιν, ως ευκαιριών μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ενθαρρύνονται να κάνουν λάθη και στη συνέχεια μπορεί να μαθαίνουν από αυτά.

Η ανάλυση των λαθών των μαθητών, η οποία στη συνέχεια, πιθανόν, θα λειτουργήσει ανασχετικά στη διάπραξη νέων, μπορεί να περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα (Brown, Skow & the IRIS Center, 2016; Lai, 2012): α) συλλογή ενός δείγματος εργασιών των μαθητών, β) φωναχτή σκέψη των μαθητών, καθώς «κάνουν» Μαθηματικά, γ) καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών σε γραπτή και προφορική μορφή, δ) εντοπισμός μοτίβων μαθηματικών λαθών, ε) περιγραφή των μοτίβων που παρατηρήθηκαν με απλή γλώσσα και των πιθανών λόγων της δημιουργίας των λαθών, στ) συνέντευξη από τους μαθητές για να ερμηνευθούν, πληρέστερα, τα μοτίβα λαθών και ζ) υιοθέτηση και ενεργοποίηση στοχευμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών, οι οποίες θα αντιμετωπίσουν επιτυχέστερα τα ελλείμματα μαθηματικών δεξιοτήτων ή τις παρανοήσεις κάθε μαθητή.

Τέλος, κρίσιμη παιδαγωγική παράμετρο αποτελεί και η αποφυγή μαθηματικών λαθών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, ένα από τα πλέον αδικαιολόγητα λάθη, στο οποίο υποπίπτουν και εκπαιδευτικοί, είναι η καταστρατήγηση του συμβόλου της ισότητας. Το σύμβολο αυτό είναι δυο θέσεων, όπου οι εκατέρωθεν αυτού ποσότητες είναι μεταξύ τους ίσες. Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές, όπου σε τετράδια αλλά και στον μαυροπίνακα παρατηρούνται αριθμητικές «αρρυθμίες», όπως στο παρακάτω σχετικό παράδειγμα: 77+49 = 70+40 = 110+7 = 117+9 = 128.

3. Το τρέχον θεσιακό αριθμητικό σύστημα

Τα αριθμητικά συστήματα προσφέρεται να θεωρηθούν και να εξετασθούν ως ειδικού τύπου γλώσσες, που αναπτύχθηκαν παράλληλα με τις φυσικές, με στόχο την αποτίμηση ποσοτήτων. Γενικά, κάθε γλώσσα μπορεί να εκληφθεί ως ένα σύστημα, που αποτελείται από τουλάχιστον τρία επιμέρους σύνολα (Δρόσος, Καραζέρης & Παπαδοπετράκης, 2006): α) ένα πεπερασμένο σύνολο συμβόλων, που καλείται και αλφάβητο (π.χ. τα 24 γράμματα της ελληνικής γλώσσας ή τα 26 της αγγλικής), β) ένα πεπερασμένο σύνολο συντακτικών κανόνων. Μέσω των κανόνων αυτών, καθορίζεται η σειρά των συμβόλων, έτσι ώστε να προκύψουν ορθές ακολουθίες – λέξεις (π.χ. για τα σύμβολα – γράμματα της ελληνικής γλώσσας ε, α, ν, οι ακολουθίες εάν, ένα, ναέ, νέα είναι ορθές, ενώ οι ανε και αεν, όχι) και γ) ένα σύνολο σημασιολογικών κανόνων. Η απόδοση σημασίας σε κάθε στοιχείο ή πλήθος στοιχείων του αλφάβητου, το οποίο σχηματίζει επιτρεπτή ακολουθία, είναι ο ρόλος και η επιτελική λειτουργία που εκτελούν οι κανόνες αυτοί.

Όσον αφορά στο οικείο δεκαδικό αριθμητικό σύστημα, το αλφάβητό του είναι τα δέκα σύμβολα: {0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9}, ο μόνος συντακτικός κανόνας του δεν επιτρέπει ποτέ το 0 να είναι πρώτο, σε ακολουθίες ψηφίων (αριθμών), εκτός και αν είναι μόνο του, ενώ ο σημασιολογικός κανόνας του επιβάλλει κάθε αριθμός a να εκφράζεται μονοσήμαντα, μέσω δυνάμεων του 10, δηλαδή ως $a = \alpha_n \cdot 10^n + \alpha_{n-1} \cdot 10^{n-1} + \ldots + \alpha_2 \cdot 10^2 + \alpha_1 \cdot 10^1 + \alpha_0 \cdot 10^0$, όπου οι συντελεστές α_i είναι τα δέκα σύμβολα-ψηφία. Για παράδειγμα, ο αριθμός 40.786 αναπτύσσεται ως εξής: $40.786 = 4 \cdot 10^4 + 0 \cdot 10^3 + 7 \cdot 10^2 + 8 \cdot 10^1 + 6 \cdot 10^0$.

Το τρέχον αριθμητικό σύστημα σε σχέση με τον συντακτικό και σημασιολογικό κανόνα του, είναι θεσιακό, όπου η τάξη των ψηφίων είναι θεμελιώδους σπουδαιότητας και σημασίας, δεδομένου ότι η αξία κάθε ψηφίου εξαρτάται από τη θέση του, κατά τον σχηματισμό των αριθμών. Αυτό το ανώτερο αριθμητικό σύστημα προσφέρει ευλυγισία, σαφήνεια και ευκρίνεια στα σημαινόμενα, ενώ, μέσω του αλφάβητού του, αναπαρίστανται οποιουδήποτε μεγέθους αριθμοί (Ρασσιάς, 2003). Βέβαια, η ανάπτυξη της έννοιας της αξίας της θέσης υπήρξε αρκετά αργή, καθώς μετήλθε πολλών σταδίων, μέχρι την πλήρη, τρέχουσα ανάπτυξή της (Sharma, 1993). Γενικά, στα θεσιακά αριθμητικά συστήματα όλοι οι αριθμοί μπορούν να αναπαρασταθούν ως άθροισμα, όπου οι προσθετέοι είναι γινόμενα δυνάμεων, μιας κατάλληλα εκλεγμένης βάσης, με διάφορους και προκαθορισμένους συντελεστές, οι οποίοι και αποτελούν το αλφάβητο του αριθμητικού συστήματος. Γενικά, τέσσερις είναι οι θεμελιώδεις αρχές του ινδοαραβικού συστήματος (Papadopoulos, 2013): α) η αξία της θέσης, β) η βάση 10 του συστήματος, όπου κάθε αριστερότερη δύναμη έχει εκθέτη αυξημένο κατά 1, γ) η προσθετική ιδιότητα, όπου η συνολική ποσότητα του αριθμού είναι το άθροισμα της καθεμιάς ποσότητας που αντιπροσωπεύει κάθε μεμονωμένο ψηφίο και δ) η πολλαπλασιαστική ιδιότητα, σύμφωνα με την οποία η αξία ενός ψηφίου καθορίζεται μέσω του πολλαπλασιασμού του με τη δύναμη του 10, που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη θέση του.

Ωστόσο, τα Μαθηματικά των αριθμών δεν είναι δυνατό να αναπτυχθούν ανεπίσημα, παρά μόνο στον χώρο του σχολείου, επειδή οι καταστάσεις που απαιτούνται για την ανάπτυξή τους δεν αποτελούν μέρος της καθημερινής ζωής των περισσότερων παιδιών (Resnick, 2020). Στην περίπτωση της διδασκαλίας του δεκαδικού συστήματος, οι πολλαπλές αναπαραστάσεις μπορούν να περιλαμβάνουν σαφώς χειραπτικά υλικά, γραπτές αριθμητικές παραστάσεις, αριθμολέξεις αλλά και προφορικές αναπαραστάσεις (Cuffel, 2009; Gray & Pitta, 1999). Γενικά, μέσω της μελέτης των συνόλων, μπορεί να κατανοηθεί ο σημασιολογικός κανόνας του ινδοαραβικού συστήματος. Η σημαντικότερη συμβολή στην ανάπτυξη και κατανόηση του κανόνα του αριθμητικού μας συστήματος συντελέστηκε με τη γνωστή θεωρία του Dienes, μέσω του πολυβασικού υλικού της και της μεθόδου οικοδόμησης της έννοιας του αριθμού, μέσω ομαδοποίησης και ανταλλαγής. Ακόμη, η μελέτη συστημάτων μέτρησης, όπως επίσης και των σχετικών κερμάτων και χαρτονομισμάτων του ευρώ αλλά και η χρήση οδόμετρων μπορεί να ωφελήσει στην κατανόηση των πτυχών του δεκαδικού συστήματος. Επίσης, η ενεργοποίηση του τριπλού τρόπου αναπαράστασης της γνώσης (κάτι που θυμίζει διαδικασία εξαγωγής αποτελεσμάτων ψηφοφορίας), η συμβολική αποτύπωση ενός αριθμού με διαφορετικές μονάδες τάξης (π.χ. 4Ε+6Δ+8Μ = 3Ε+16Δ+8Μ), η μετατροπή αριθμολέξεων σε αριθμούς και το αντίθετο είναι κάποιες επιπλέον περιπτώσεις. Φυσικά, και οι διαδικασίες στρογγυλοποίησης ενός αριθμού, σε μια συγκεκριμένη τάξη ψηφίου, μπορεί να συνδράμουν ισχυρά στην προσπάθεια αποτελεσματικής διδασκαλίας του αριθμητικού μας συστήματος. Η θεσιακή αξία, επιπροσθέτως, μπορεί να αναπτυχτεί και με τη χρήση (και

«χαλασμένων» ενίοτε) υπολογιστών τσέπης (Papadopoulos, 2013; NCTM, 2000). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να βλέπουν τις τιμές που εμφανίζονται σε έναν υπολογιστή και να παρατηρούν τα ψηφία που αλλάζουν. Δίνοντας κάθε φορά «προσθετικό βήμα» 1, 10, 100 κ.ο.κ, οι μαθητές παρατηρούν, αντίστοιχα, το ψηφίο των μονάδων, των δεκάδων και των εκατοντάδων, το οποίο αλλάζει κάθε φορά. Τέλος, στη διδασκαλία του δεκαδικού αριθμητικού συστήματος μπορούν να συμβάλουν και πολλές ψηφιακές εφαρμογές (π.χ. η https://www.topmarks.co.uk/maths-games/7-11-years/place-value).

4. Η αυτοματοποίηση των αριθμητικών δεδομένων

Οι βασικοί υπολογισμοί (προπαίδεια, πρόσθεση μονοψήφιων κ.λπ.) είναι απαραίτητο να είναι γνωστοί και να ανακαλούνται αυτοματοποιημένα, κατά την εκτέλεση των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων. Τα βασικά αριθμητικά δεδομένα (δηλαδή, οι πράξεις μεταξύ μονοψήφιων αριθμών), στα οποία στηρίζονται όλοι οι υπολογιστικοί αλγόριθμοι, που ένας μικρός μαθητής καλείται να διαχειριστεί, να απομνημονεύσει και τελικά να αυτοματοποιήσει είναι 400 (100 για κάθε αριθμητική πράξη). Ωστόσο, κάποιες ιδιότητες του συνόλου των φυσικών αριθμών και των αριθμητικών πράξεων (αδύνατη διαίρεση με το 0, εφαρμογή της αντιμεταθετικής ιδιότητας, αξιοποίηση του ουδέτερου στοιχείου της πρόσθεσης και του πολλαπλασιασμού αλλά και του απορροφητικού στοιχείου του πολλαπλασιασμού) μειώνει κατά πολύ το αρχικό πλήθος.

Η αυτοματοποίηση των αριθμητικών δεδομένων θεωρείται προϋπόθεση, προαπαιτούμενο και προάγγελμα για την κατοπινή πορεία και εξέλιξη των μαθητών στα Μαθηματικά (Williams, 2014). Τα αριθμητικά δεδομένα, αποτελούν κομβική πραγματολογική μαθηματική γνώση, και η τρώση των προσκομμάτων της αυτοματοποίησής τους είναι ένα από τα πλέον κρίσιμα και εκκρεμή ζητήματα στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Αν υπάρχει αδυναμία αυτοματοποιημένης ανάκλησης, τότε τα αριθμητικά δεδομένα μπορεί να εξαχθούν ως αποτέλεσμα (χρονοβόρας και απευκταίας) διαδικαστικής μαθηματικής γνώσης (π.χ. 7x8 = 8+8+8+8+8+8+8 = 56), γεγονός που επιβαρύνει την εργαζόμενη μνήμη, δεσμεύει γνωστικούς πόρους, αυξάνει την κόπωση, κατά την εκτέλεση των υπολογισμών, ενώ προσθέτει και άγχος κατά τη μάθηση των Μαθηματικών (Μπαραλής & Μαστρογιάννης, 2019). Για την προπαίδεια, σύμφωνα με έρευνες (Soltanlou, Pixner & Nuerk, 2017; Bana & Korbosky, 1995), η καλύτερη ηλικία για αποτελεσματική αυτοματοποίηση των 100 αριθμητικών δεδομένων της (0x0 έως 9x9) είναι η ηλικία των εννέα και δέκα χρόνων των μαθητών, δηλαδή, της Τρίτης και της Τετάρτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου (πιθανόν και της Πέμπτης τάξης).

Γενικά, δύο είναι οι διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες στοχεύουν στην αυτοματοποίηση των αριθμητικών δεδομένων, υπό την ισχυρή προϋπόθεση, βέβαια, της κατανόησής τους: α) η συνεχής εξάσκηση, μέσω τεχνικών και β) οι επινοημένες στρατηγικές. Η αξιοποίηση και των δυο προσεγγίσεων είναι η επικερδέστερη και αποτελεσματικότερη πρακτική, με ταυτόχρονη καταπολέμηση, ωστόσο, της στείρας αποστήθισης και πρόκριση, οπωσδήποτε, της κατανόησης. Για την πρώτη περίπτωση (Μπαραλής&Μαστρογιάννης, 2019), η άμεση ανατροφοδότηση, η καθημερινή εξάσκηση, η πρόοδος, έστω και με μικρά βήματα κάθε φορά, η συνεχής επανάληψη των προηγούμενων, ο πλουραλισμός των προσεγγίσεων, και, τέλος, η διαρκής παρότρυνση και ο έπαινος αποτελούν κάποιες ενδεικτικές προτάσεις που μπορεί να οδηγήσουν στην επιθυμητή αυτοματοποίηση. Επιπλέον, καλές πρακτικές αποτελούν

οι χρονομετρημένες δοκιμασίες (τεστ), τα τραγούδια, οι ομοιοκαταληξίες, τα μοτίβα, η συνεχής επανάληψη για αποστήθιση, το γράψιμο των δεδομένων στο τετράδιο, πολλές φορές και για καιρό, οι συνεχείς πρόβες-απαγγελίες, οι αναρτήσεις αριθμογραμμών και πινάκων αριθμητικών δεδομένων στην αίθουσα αλλά και οι καρτέλες με δυο όψεις (flashcards), όπου στη μια πλευρά βρίσκεται το αριθμητικό δεδομένο και στην άλλη το ορθό αποτέλεσμα (για επιβεβαίωση). Ακόμη (Μπαραλής & Μαστρογιάννης, 2019), μπορεί να αξιοποιηθούν φύλλα χαρτιού, στα οποία στο αριστερό τους μέρος υπάρχουν γραμμένα πολλά αριθμητικά δεδομένα με το αποτέλεσμά τους. Οι μαθητές, αφού τα μελετήσουν, ακολούθως τα σκεπάζουν, τα ξαναγράφουν ακριβώς στη δεξιά πλευρά του χαρτιού και τα απαντούν (τεχνική Cover, Copy and Compare-CCC). Στο τέλος, συγκρίνουν τις απαντήσεις που έγραψαν, αφού φανερώσουν την αριστερή πλευρά του χαρτιού. Επιπλέον, ο δάσκαλος μπορεί να ηχογραφήσει πολλά αριθμητικά δεδομένα (χωρίς την απάντηση) σε συσκευή καταγραφής ήχου, αφήνοντας ένα κενό διάστημα, περίπου 3-4 δευτερολέπτων, μέχρι να εγγράψει τη λύση. Κατά την αναπαραγωγή αυτού του αρχείου ήχου στην αίθουσα, στο χρονικό διάστημα αυτής της μικρής παύσης, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν, ώστε να προλάβουν να πουν το σωστό αποτέλεσμα, που θα ακουστεί από την ηχητική συσκευή. Στο διαδίκτυο, επιπροσθέτως, υπάρχουν πολλές σχετικές, δωρεάν εφαρμογές (π.χ. https://www.multiplication.com/games) σε μορφή παιχνιδιού, οι οποίες μπορεί να δημιουργούν γόνιμες και ιλαρές συνθήκες, ευνοώντας την άνετη και αυθόρμητη ανάκληση των αριθμητικών δεδομένων.

Τέλος, κάποιες στρατηγικές μπορεί να αξιοποιούν την οικογένεια δεδομένων (π.χ. 9·6 = 54, 54:6 = 9 και 54:9 = 6) ή τη μετάβαση μέσω του 10 (π.χ. 9+7 = 9+1+6 = 10+7-1 = 7+3+6 = 16), η ακόμη τα αριθμητικά δεδομένα του 2, του 5 ή και του 10 (π.χ. 6·8 = 2·8+2·8+2·8 = 5·8+1·8 = 6·10-6·2 = 48). Επίσης, μια στρατηγική μπορεί να αναφέρεται στην απροβλημάτιστη εκμάθηση της προπαίδειας του 9: Οι δυο παλάμες με τα 10 δάχτυλα είναι στραμμένες προς το πρόσωπο. Κάθε δάκτυλο αντιπροσωπεύει έναν συγκεκριμένο αριθμό (από 1 έως 10). Έστω ο πολλαπλασιασμός 6·9. Αν το 6ο στη σειρά δάχτυλο γείρει μπροστά, τότε αριστερά υπάρχουν 5 δάχτυλα και δεξιά του 4. Οι δυο αυτοί αριθμοί συνθέτουν το αποτέλεσμα 54. Αν για παράδειγμα, έχουμε τον πολλαπλασιασμό 4·9, τότε κλίνεται το 4ο δάχτυλο στη σειρά. Οπότε, τα 3 δάχτυλα αριστερά του είναι οι δεκάδες του αποτελέσματος (36) και τα 6 δάχτυλα δεξιά του είναι οι μονάδες του. Ακόμη, μια άλλη διασκεδαστική στρατηγική είναι δυνατό να παρέχει όλα τα αριθμητικά δεδομένα της προπαίδειας, όταν και για τους δύο μονοψήφιους παράγοντες (φυσικούς) x και y ισχύει $5<x,y\leq 9$. Οι παλάμες είναι στραμμένες προς τον μαθητή και τα δάχτυλα είναι γροθιά. Έστω το αριθμητικό δεδομένο 7·8. Για το 7, εκτείνονται 2 δάχτυλα στο ένα χέρι, ενώ για το 8 εκτείνονται 3 δάχτυλα στο άλλο χέρι (σε κάθε περίπτωση αριθμού x = 5+a εκτείνονται a δάχτυλα). Το πλήθος των εκτεινόμενων δαχτύλων αντιπροσωπεύουν τις δεκάδες (2+3 = 5), ενώ το γινόμενο των υπόλοιπων κλεισμένων δαχτύλων σε κάθε χέρι (3·2 = 6) αθροίζεται στις δεκάδες (50+6 = 56), ώστε να προκύψει το τελικό εξαγόμενο.

5. Η μελέτη των κλασμάτων

Πολλές έρευνες και μελέτες (Dey & Dey, 2023; Lestiana, Rejeki & Setyawan, 2016; Park, Güçler & McCrory, 2013; Siegler et al., 2013; Fazio & Siegler, 2011; Μπουραζάνας, Μήλιου & Μπουραζάνα, 2008) αλλά και η καθημερινή, σχολική πραγματικότητα καταδεικνύουν ότι πολλοί μαθητές, ενήλικες αλλά ακόμη και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα κατά τη μελέτη και

κατανόηση των κλασματικών αριθμών. Οι κύριες αιτίες της πλημμελούς αντίληψης και των εννοιολογικών εμποδίων των μαθητών, που δυσχεραίνουν τη μελέτη των κλασματικών αριθμών (Dey & Dey, 2023; Lestiana, Rejeki & Setyawan, 2016; Μαστρογιάννης, 2013) μπορεί να οφείλονται στην αδυναμία γενίκευσης πολλών ιδιοτήτων των ακεραίων και στα κλάσματα (π.χ. στα κλάσματα δεν μπορεί να καθοριστεί ο επόμενος ή ο προηγούμενός τους αριθμός), στην ύπαρξη άπειρων κλασμάτων μεταξύ α/β και (α+1)/β, στη μικρή χρήση τους στην ανθρώπινη καθημερινότητα, στη δυσχέρεια ονομασίας, σύγκρισης και διάταξης των κλασμάτων, στη δυσκολία αντίληψης της ισοδυναμίας-ισότητας (μάλλον το δυσκολότερο μαθησιακό πρόβλημα) αλλά και στην ύπαρξη πολλών κανόνων και αλγοριθμικών διαδικασιών, κατά την εκτέλεση των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων (π.χ. η αναγκαία ομωνυμοποίηση κατά την πρόσθεση και αφαίρεση ετερώνυμων κλασμάτων). Επιπλέον, η αφηρημένη φύση τους, η πολύμορφη παράστασή τους, η γλωσσική ιδιαιτερότητά τους , όπως επίσης και η κακή διδασκαλία τους αποτελούν μερικούς, ακόμη, αναχαιτιστικούς παράγοντες, οι οποίοι παρεμποδίζουν τη μελέτη και την κατανόηση των κλασμάτων. Εξάλλου, και η «υποχρεωτική» διδασκαλία των κλασμάτων, με βάση αναπαραστασιακά, οπτικά μοντέλα, αποτελεί μια επιπλέον έμφυτη δυσκολία τους.

Πάντως, μια από τις σημαντικότερες παρανοήσεις των μαθητών, η οποία παρεμποδίζει και αποπροσανατολίζει τους μαθητές, ιδιαίτερα αυτούς του Δημοτικού Σχολείου, προκαλώντας τους γνωστικές περισπάσεις, κατά την «κατάκτηση» των κλασμάτων, εντοπίζεται (Huang, Huang & Lai, 2022;. Siegler et al., 2013; Fazio & Siegler, 2011) στη λανθασμένη πεποίθηση ότι τα κλάσματα δεν είναι αριθμοί, παρά μόνο μέρη ενός σχήματος ή μιας ποσότητας. Η συντριπτικά συχνή μελέτη των κλασμάτων, μέσω του μοντέλου περιοχής ή εμβαδού δημιουργεί πολλές νοητικές ανασχέσεις για την άκρως κρίσιμη κατανόηση των κλασμάτων ως αριθμών (Μπουραζάνας, Μήλιου & Μπουραζάνα, 2008). Η σύλληψη του μέρους-όλου ως μιας νέας μονάδας παρελκύεται από τις αρχαίες ακόμα εποχές, όπου το «ένα» θεωρούνταν αδιαχώριστο και αδιαίρετο και επομένως μία κλασματική ποσότητα δεν εκλαμβανόταν ως ένας αριθμός (Park, Güçler & McCrory, 2013). Με μια τέτοια θέαση των κλασματικών αριθμών ως μέρους–όλου, κανένα καταχρηστικό κλάσμα δεν έχει νόημα. Σε καμία περίπτωση, δηλαδή, δεν αναγνωρίζεται π.χ. το κλάσμα 7/5 ως αριθμός, αφού «είναι αδύνατη η κατοχή 7 κομματιών από ένα αντικείμενο το οποίο χωρίστηκε σε 5 μέρη». Η μελέτη του μέρος-όλου μπορεί να προσεγγισθεί διδακτικά, ασφαλώς, μέσω του μοντέλου του εμβαδού ή ως ένα μέρος ενός αντικειμένου, μιας συλλογής ή μιας ποσότητας που χωρίζονται σε ίσα μέρη (Lee, Bryant & Bryant, 2023; Park, Güçler & McCrory, 2013). Αυτές οι ερμηνευτικές παραδοχές είναι σημαντικές, αλλά μάλλον αποδυναμώνουν τη δυνατότητα αντίληψης των κλασμάτων ως αριθμών με συγκεκριμένα μεγέθη (Fazio & Siegler, 2010).

Είναι διδακτικά επιβεβλημένη, λοιπόν, η θεώρηση των κλασμάτων ως αριθμών. Μάλιστα, μια «καλή» διδασκαλία των κλασμάτων, η οποία αξιοποιεί τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα της διδακτικής είναι δυνατό να κλονίσει τη στερεοτυπική αντίληψη περί της δυσκολίας τους. Αυτή η δυσκολία μπορεί να αμβλυνθεί με την αντίληψη των κλασμάτων μόνο ως αριθμών αλλά και μέσω υπολογιστικών εκτιμήσεων. Για παράδειγμα, η κατανόηση της πολύμορφης παράστασης των αριθμών, δηλαδή, για παράδειγμα, ότι 1/5 = 20% = 0,2 και ότι 100% σημαίνει τα πάντα και 1% σχεδόν τίποτα, αλλά και ο εντοπισμός κλασμάτων στην αριθμογραμμή (π.χ. τοποθετήστε τους αριθμούς 1/2, 1,70, 80% και 1,25 στην αριθμογραμμή ή

γράψτε το σωστό κλάσμα στο συγκεκριμένο κουτάκι μιας αριθμογραμμής) αποτελούν κάποιες ενδεικτικές περιπτώσεις.

Ακόμη, η απόκτηση δεξιοτήτων νοερών υπολογισμών, κατ' εκτίμηση, προϋποθέτει την κατάκτηση της έννοιας του αριθμού και ταυτόχρονα παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη της έννοιας του αριθμού και επομένως για την αντιμετώπιση και αντίληψη των κλασμάτων ως αριθμών (Sowder, 2020; NCTM, 2000). Οι εκτιμήσεις, που είναι μια βασική δεξιότητα της καθημερινής ζωής και ένας καθοριστικός παράγοντας για μια μεταγενέστερη αριθμητική ικανότητα, θεωρούνται θεμελιώδεις και αναγκαίες μαθηματικές διαδικασίες (και όχι απλώς γνώσεις) στα σχολικά Μαθηματικά, καταλαμβάνοντας σημαντική θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Andrews, Xenofontos & Sayers, 2022; Wyberg, et al., 2011; Bana & Dolma, 2004). Οι μαθητές, ωστόσο, αποτυχαίνουν, γενικά, στις εκτιμήσεις (αν και η απόδοση βελτιώνεται με την ηλικία) και, σε κάθε περίπτωση, αποδίδουν καλύτερα στους υπολογισμούς (Brumm & Rathgeb-Schnierer, 2023; NCTM, 2000; Bana & Dolma 2006). Για παράδειγμα, σύμφωνα με το NCTM (2000), σε μια παλιά έρευνα, το 76% επτάχρονων παιδιών απέτυχαν να εκτιμήσουν σωστά πως το άθροισμα 12/13 + 7/8 είναι κοντά στο 2.

Φυσικά, όταν οι μαθητές ξεκινούν έναν υπολογισμό, είναι «προς το συμφέρον τους» να μπορούν να προβλέπουν (να μαντεύουν, να εκτιμούν), χονδρικά, την απάντηση, ώστε να αποφεύγονται εσφαλμένα τελικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, μπορεί να εκτιμηθεί, προκαταβολικά, ότι $1/2 + 1/3 < 1$, καθότι $1/3 < 1/2$ και $1/2 + 1/2 = 1$. Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο, μπορεί να δηλωθεί με σιγουριά ότι η πρόσθεση $1/2 + 1/3$ είναι σχεδόν ίση με 1, και οποιαδήποτε άλλη απάντηση είναι λανθασμένη. Τέλος, κάποιος μπορεί να εκτιμήσει ότι $1/4 + 1/3 > 1/2$ (επειδή $1/3 > 1/4$ και $1/4 + 1/4 = 1/2$) ή ότι $9/8 + 3/7 \approx 1{,}5$ (αφού $9/8 \approx 1$ και $3/7 \approx 0{,}5$), αλλά και $5/6 + 1/5 > 1$, καθώς $1/5 > 1/6$.

6. Συζήτηση, Συμπεράσματα προτάσεις

Από την αρχαιότητα και ιδιαίτερα από την εποχή των αρχαίων Ελλήνων, του Θαλή, του Πυθαγόρα, του Ευκλείδη, του Διόφαντου και του Αρχιμήδη, τα Μαθηματικά, ως πιστός και ανυστερόβουλος υπηρέτης της ανθρωπότητας, συμπορεύονται με τη ζωή, την οποία προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν, να απλοποιήσουν και πιθανόν και να την ομορφύνουν. Λόγω και αυτής της σημαντικότητάς τους, τα Μαθηματικά είναι κυρίαρχο μάθημα σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου και ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου αφιερώνεται στη διδασκαλία τους.

Ωστόσο, παρ' όλη αυτήν τη σπουδαιότητα των Μαθηματικών ως επιστήμης και την εξυπηρετικότητά τους, ακόμη και στην καθημερινή ζωή, για κάποιους λόγους το αντίστοιχο σχολικό μάθημα θεωρείται πολύ δύσκολο, μέχρι αντιπάθειας, από πολλούς μαθητές. Είναι αλήθεια ότι η ιεραρχική φύση τους και η αλυσιδωτή δομή τους, που δεν επιδέχεται και δεν επιτρέπει κενά γνώσης, η γλώσσα και ο λόγος τους αλλά και η φοβία και προκατάληψη προς αυτά, ως παραδοσιακά, εδραιωμένες πεποιθήσεις, δημιουργούν κάποια μαθησιακά προσκόμματα, που «δυναμιτίζουν» την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών με τα Μαθηματικά.

Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου, με σκοπό τη μείωση αυτών των μαθησιακών αγκυλώσεων, αντιμετωπίζουν πολλές διδακτικές προκλήσεις, κατά την καθημερινή διδακτική διαδικασία στο μάθημα των Μαθηματικών. Η παρούσα

εργασία ανέδειξε, αδρομερώς τέσσερις από αυτές τις προκλήσεις (τα λάθη στα Μαθηματικά, το τρέχον θεσιακό αριθμητικό σύστημα, την αυτοματοποίηση των αριθμητικών γεγονότων και τα κλάσματα) και πρότεινε σχετικές διδακτικές παρεμβάσεις, που πιθανόν να συντελέσουν, ώστε να καταστεί το «δύσκολο» και «εκλεκτικό» μάθημα των Μαθηματικών περισσότερο ενθουσιαστικό και δημοφιλές, στις σχολικές αίθουσες ανά τον κόσμο, όπως ακριβώς, δηλαδή, πρέπει να είναι και να φαίνεται στα μάτια των μαθητών.

Τελικά, η μόνη ανταποδοτική θωράκιση, η οποία θα αναδείξει τη γοητεία, τη σαγήνη, τον πλούτο, τη μεγαλοπρέπεια και, εντέλει, και την ευκολία των Μαθηματικών δεν είναι καμιά άλλη, παρά μόνο μια συστηματική και ορθολογική επένδυση στον μάχιμο εκπαιδευτικό της τάξης. Η σωστά πλαισιωμένη και μετουσιωμένη σε καθημερινές συνθήκες τάξης, αρχική του εκπαίδευση στα Πανεπιστήμια και η οργανωμένη και στοχευμένη επιμόρφωσή του, στα χρόνια της εκπαιδευτικής του υπηρεσίας, προβάλλουν ως δυο πολύ κρίσιμες ανεξάρτητες μεταβλητές, που είναι ικανές να μετασχηματίσουν το (σε πολλές περιπτώσεις) «άνυδρο» μαθηματικό τοπίο στα μαθητικά έδρανα, δημιουργώντας ισχυρές ελκυστικές, παραγωγικές και υπερβατικές συνθήκες, προσανατολισμένες στην ευκολότερη κατανόηση του μαθηματικού περιεχομένου. Αναντίρρητα, ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει (να καλυτερεύσει) τα πάντα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δρόσος, Κ., Καραζέρης, Π. &Παπαδοπετράκης, Ε. (2006). *Εισαγωγή στη Μαθηματική Λογική*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Kline, M. (1993). *Γιατί δεν μπορεί να κάνει πρόσθεση ο Γιάννης*. Αθήνα: Εκδόσεις Βάνιας.

Μαστρογιάννης, Α. (2020). *Αλγοριθμικές διαδικασίες ως κύρια μαθηματική Γνώση: Διδασκαλία και μάθησή τους στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μαστρογιάννης, Α. (2013). Κλασματική …απόσταση στο Δημοτικό σχολείο: Σύγχρονοι διδακτικοί και μαθησιακοί της εκμηδενισμοί! Στο Αλεξανδράτος Γ., Μπαραλός Γ. & Παπαδοπούλου Π. (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων με θέμα «Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις»*, Τόμος 2, 379-388. Κόρινθος, 23-24 Νοεμβρίου, 2013.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπαραλής, Γ. &Μαστρογιάννης, Α. (2019). Αυτοματοποιημένη ανάκληση αριθμητικών γεγονότων, κατά την εκτέλεση των αλγόριθμων της Αριθμητικής. Μια «δυναστευτική» πραγματολογική γνώση. *EducatioNext*, 2, 47-62.

Μπουραζάνας, Κ., Μήλιου, Ι. &Μπουραζάνα, Έ. (2008). *Κλάσματα - Ρητοί Αριθμοί. Βιβλίο Εκπαιδευτικού.* Έργο ΠΛΕΙΑΔΕΣ/Νηρηίδες, Γ΄ ΚΠΣ ΕΑ.ΙΤΥ/Υπ.Ε.Π.Θ.

Τσικοπούλου, Σ. & Φερεντίνος, Σ. (2018). Υπάρχουν λάθη στα Μαθηματικά που είναι σχεδόν αδύνατο να τα αποφύγουν οι μαθητές; *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 14, 32-47.

Ρασσιάς, Ι. Μ. (2003). *Θεωρία Αριθμών*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.

Ξενόγλωσση

Acharya, B. R. (2017). Factors affecting difficulties in learning mathematics by mathematics learners. *International Journal of ElementaryEducation*, 6(2), 8-15.

Akhter, N. & Akhter, N. (2018). Learning in Mathematics: Difficulties and Perceptions of Students. *Journal of Educational Research* (1027-9776), 21(1).

Alam, M. J., Das, R. L. & Das, D. K. (2018). Complexity level of mathematics: An index-based measurement. *International Journal of Statistics and Applied Mathematics*, 3(6), 46-50.

Andrews, P., Xenofontos, C. & Sayers, J. (2022). Estimation in the primary mathematics curricula of the United Kingdom: Ambivalent expectations of an essential competence. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(8), 2199-2225.

Bana, J. & Dolma, P. (2004). The relationship between the estimation and computation abilities of Year 7 students. In I. Putt, R. Faragher & M. McLean (Eds.), *Proceedings of the 27th annual conference of the Mathematic Education Research Group of Australasia*, 1, 63-70

Bana, J. &Korbosky, R. (1995). *Children's knowledge and understanding of basic number facts*. Perth, Australia: Mathematics, Science & Technology Education Centre, Edith Cowan University.

Bowyer, J. & Darlington, E. (2016). *Applications, applications, applications: Lecturers' perceptions of students' mathematical preparedness for STEMM and Social Science degrees*. Cambridge: Cambridge Assessment.

Breslich, E. R. (1966). Importance of Mathematics in General Education. *The Mathematics Teacher*, 59(5), 464-469.

Brown, J., Skow, K. & the IRIS Center (2016). *Mathematics: Identifying and addressing student errors*. Case Study Unit. The Iris Center.

Brumm, L. & Rathgeb-Schnierer, E. (2023). The relationship between accuracy in numerosity estimation, math achievement, and math interest in primary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1146458.

Charalambous, C. Y. & Hill, H. C. (2012). Teacher knowledge, curriculum materials, and quality of instruction: Unpacking a complex relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 44(4), 443–466.

Chen, S., Liu, D., Yan, H. & Ma, Y. (2024). The effect of a Schema-based method on correcting persistent errors in mental arithmetic: an experimental study. *Frontiers in Psychology*, 15, 1276914.

Cuffel, T. A. (2009). *Linking place value concepts with computational practices in third grade*. M.Sc Thesis. University of Central Florida, Orlando, Florida.

Dean, P. G. & Whiting, J. (1982). *Teaching and Learning Mathematics*. New York: Routledge.

Dey, S. K. & Dey, R. (2023). Teaching arithmetic of fractions using geometry. *Journal of Mathematics Education*, 3(2), 170-182.

Fazio, L. & Siegler, R. (2011). *Teaching fractions*. UNESCO's International Bureau of Education (IBE) and the International Academy of Education (IAE).

Gafoor, K. A. &Kurukkan, A. (2015). Why High School Students Feel Mathematics Difficult? An Exploration of Affective Beliefs. Paper presented *in UGC Sponsored National Seminar on Pedagogy of Teacher Education- Trends and Challenges at Farook Training College*, Kozhikode, Kerala on 18th and 19th August 2015.

Cevikbas, M. & Kaiser, G. (2020). Flipped classroom as a reform-oriented approach to teaching mathematics. *ZDM–Mathematics Education*, 52(7), 1291-1305.

Gray, E. M. & Pitta, D. (1999). A perspective on mental arithmetic. *Mathematics Teaching*, 167, 12-15.

Grootenboer, P. & Marshman, M. (2016). *Mathematics, Affect and Learning. Middle School Students' Beliefs and Attitudes about Mathematics Education*. Springer.

Hansen, A., Drews, D., Dudgeon, J., Lawton, F. & Surtees, L. (2017). *Children's Errors in Mathematics. 4th Edition (Revised & Updated)*. Learning Matters.

Huang, X., Huang, R. & Lai, M. Y. (2022). Exploring teacher learning process in Chinese lesson study: a case of representing fractions on a number line. International *Journal for Lesson & Learning Studies*, 11(2), 121-132.

Lai, C. F. (2012). *Error Analysis in Mathematics*. Technical Report# 1012. Behavioral Research and Teaching.

Leder, G. C., Pehkonen, E. &Törner, G. (2003). Setting the scene. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (1-10). Kluwer Academic Publishers.

Lee, J., Bryant, D. P. & Bryant, B. R. (2023). The effect of a tier 2 multicomponent fraction intervention for fifth graders struggling with fractions. *Remedial and Special Education*, 44(1), 28-42.

Lestiana, H. T., Rejeki, S. &Setyawan, F. (2016). Identifying students' errors on fractions. *JRAMathEdu (Journal of Research and Advances in Mathematics Education)*, 1(2), 131-139.

Liew, C. Y., Leong, S. H., Julaihi, N. H., Lai, T. W., Ting, S. U., Chen, C. K. & Hamdan, A. (2022). Children's Errors in Written Mathematics. *Mathematics Teaching Research Journal*, 14(5), 141-158.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.

Ngesu, L. &Simotwo, M. J. (2018). Factors Influencing Pupils' Performance in Mathematics at Kenya Certificate of Primary Education in Turkana Central SubCounty, Kenya. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(1), 434-437.

Papadopoulos, I. (2013). Using calculators for assessing pupils' conceptualization on place-value. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(4), 523-544.

Park, J., Güçler, B. & McCrory, R. (2013). Teaching prospective teachers about fractions: historical and pedagogical perspectives. *Educational Studies in Mathematics,* 82(3), 455-479

Potari, D. (2012). The complexity of mathematics teaching and learning in mathematics teacher education and research. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15, 97–101.

Radatz, H. (1980). Students' Errors in the Mathematical Learning Process: a Survey. *For the Learning of Mathematics*, 1(1), 16-20.

Ramdhani, M. R., Usodo, B. &Subanti, S. (2017). Student's mathematical understanding ability based on self-efficacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 909, 012065.

Resnick, L. B. (2020). From protoquantities to operators: Building mathematical competence on a foundation of everyday knowledge. In G. Leinhardt, R. Putnam & R. A. Hattrup (Eds.), *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (373-429). Routledge.

Roche, A., Gervasoni, A. & Kalogeropoulos, P. (2023). Factors that promote interest and engagement in learning mathematics for low-achieving primary students across three learning settings. *Mathematics Education Research Journal*, 35(3), 525-556.

Rompas, V. D., Wenas, J. R., Sambuaga, O. T. &Mangelep, N. O. (2023). Analysis of Students' Difficulties in Completing Operational Problems with Algebraic Forms. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(1), 2696-2703.

Russell, H. (1984). Implications of Some Results of the Second International Mathematics Study. In P. Damerow, M. Dunkley, B. Nebres & B. Werry (Eds.), *Report and papers presented in group I «Mathematics for All» at the 5th International Congress on Mathematical Education* (26-30). Adelaide, August 24-29, 1984. Unesco.

Saputri, S., Ruqoyyah, S. &Rohaeti, E. E. (2024). Analysis of Student Difficulties in Learning Mathematics in Elementary School Lower Grades. *Journal Of Educational Experts (JEE),* 7(2), 50-63.

Sardar, Z., Ravetz, J. & Van Loon, B. (2015*). Introducing Mathematics: A Graphic Guide*. London: Icon Books.

Saritas, T. & Akdemir, O. (2009). Identifying factors affecting the mathematics achievement of students for better instructional design. *International Journal of Instructional Technology and distance learning*, 6(12), 21-36.

Schoenfeld, A. H. (2022). Why are learning and teaching mathematics so difficult?. In M. Danesi (Ed.), *Handbook of cognitive mathematics* (1-35). Cham: Springer International Publishing.

Sharma, M. C. (1993). Place value concept: How children learn it and how to teach it. *Math Notebook*, 10(1-2), 3-26.

Siegler, R. & Fazio, L. & Bailey, D. & Zhou, X. (2013). Fractions: The new frontier for theories of numerical development. *Trends in Cognitive Science*, 17, 13–19

Siniguian, M. T. (2017). Students' difficulty in solving mathematical problems. International *Journal of Advanced Research in Engineering and Applied Sciences*, 6(2), 1-12.

Skovsmose, O. & Penteado, M. G. (2016). Mathematics Education and Democracy. An Open Landscape of Tensions, Uncertainties, and Challenges. In L. D. English & D. Kirshner (Eds.), *Handbook of International Research in Mathematics Education. Third Edition* (359-373). Routledge.

Soltanlou, M., Pixner, S. &Nuerk, H.-C. (2017). Contribution of working memory in multiplication fact network in children may shift from verbal to visuo-spatial: a longitudinal investigation. In A. Dowker & H.-C. Nuerk (Eds.), *Linguistic Influences on Mathematical Cognition* (164-173). Lausanne: Frontiers Media.

Sowder, J. T. (2020). Making sense of numbers in school mathematics. In G. Leinhardt, R. Putnam & R. A. Hattrup (Eds.), *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (1-51). Routledge.

Swan, M. (2005). *Standards Unit. Improving learning in Mathematics: challenges and strategies*. Nottingham: University of Nottingham.

Tang, K. C. (2005). Secondary School Mathematics Curricula. In M. Bray & R. Koo (Eds.), *Education and Society in Hong Kong and Macau: Comparative Perspectives on Continuity and Change* (225-236). Comparative Education Research Centre, Univ. of Hong Kong. Springer.

Thompson, P. W., Artigue, M., Törner, G. & de Shalit, E. (2014). Collaboration between mathematics and mathematics education. In M. Fried & T. Dreyfus (Eds.), *Mathematics and mathematics education: Searching for the common ground* (313- 333). Berlin: Springer.

Weyers, J., Koenig, J., Scheiner, T., Santagata, R. & Kaiser, G. (2024). Teacher noticing in mathematics education: a review of recent developments. *ZDM–Mathematics Education*, 56(2), 249-264.

Williams, N. B. (2014). *Automaticity and the Learning of Mathematics*. Ph.D Thesis. The University of Georgia.

Wyberg, T., Whitney, R. S., Cramer, K. A., Monson, D. S. & Leavitt, S. (2011). Unfolding Fraction Multiplication. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 17(5), 288-294.

Η χρήση της Νοηματικής Γλώσσας για την κάλυψη κοινωνικο-εκπαιδευτικών αναγκών

Μουσουλή Κωνσταντίνα-Ευθυμία

Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος

Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η νοηματική γλώσσα έχει αναγνωρισθεί επίσημα ως μία ισάξια και ισότιμη γλώσσα, δομικά διακριτή από την ομιλούμενη. Αποτελεί έναν δίαυλο επικοινωνίας, καλύπτοντας την ανάγκη για αλληλεπίδραση και επικοινωνία των ανθρώπων, κωφών και ακουόντων. Τα κωφά άτομα αποτελούν μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα η οποία εμφανίζει μεγάλη ετερογένεια. Όλοι οι κωφοί έχουν ως κύριο κοινό χαρακτηριστικό την κοινή τους γλώσσα, δηλαδή τη νοηματική γλώσσα και όχι την ελλειμματική τους ακοή. Η νοηματική γλώσσα άρχισε σχετικά πρόσφατα να ερευνάται και να επεκτείνεται, μέσω της εκπαίδευσης και της χρήσης της τόσο από κωφούς όσο και από ακούοντες πολίτες. Εμβαθύνοντας μέσα από τη συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας θα αναδειχθεί η σημασία εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας από ακούοντες, ώστε να καλυφθεί το επικοινωνιακό χάσμα με τους κωφούς συνανθρώπους τους, προωθώντας το μοντέλο της συμπερίληψης και κατανομής ίσων ευκαιριών σε όλους τους τομείς της ζωής. Η διεθνής βιβλιογραφική ανασκόπηση δίνει έμφαση στην διερεύνηση της αναγκαιότητας της νοηματικής γλώσσας, των γνώσεων, των στάσεων που είναι χρήσιμο να γνωρίζουν οι ακούοντες εργαζόμενοι και πολίτες, καθώς επίσης και στον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα συμβάλλουν στην παροχή κατάλληλης πρόσβασης, φροντίδας υγείας, ένταξης και συμμετοχής κωφών ατόμων. Γίνεται ακόμη, αναφορά σε ερευνητικά προγράμματα και ενέργειες που προβάλλουν την αναγκαιότητα και τη σημασία εκπαίδευσης των ακουόντων και σε δράσεις για την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας. Τέλος, σημειώνεται πως η εκπαίδευση γύρω από την Κώφωση, τον τρόπο επικοινωνίας θα συμβάλλει στην πρόσβαση, στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των ακουόντων, ώστε να ασχοληθούν σε μεγαλύτερο βαθμό με θέματα συμπερίληψης και προσβασιμότητας όλων των πολιτών.

Λέξεις-κλειδιά: Νοηματική γλώσσα, εκπαίδευση, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον

1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της Κώφωσης

Η Κώφωση αποτελεί την πιο κοινή αισθητηριακή διαταραχή, επηρεάζοντας το 5% του παγκόσμιου πληθυσμού (Felicite, 2020 · Sheffield & Smith, 2018). Ο όρος Κώφωση αναφέρεται στην ολοκληρωτική απουσία της ακοής ή ελάττωσή της κατά τέτοιον βαθμό, ώστε η διάκριση των ήχων να είναι αδύνατη (Varshney, 2016). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ), η Κώφωση αποτελεί αναπηρία που αναφέρεται στην πλήρη απώλεια της ακοής, δηλαδή στην αδυναμία του ατόμου να ακούσει όπως κάποιος άλλος με φυσιολογική ακοή. Ειδικότερα, το άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ακοή, αδυνατεί να συμμετέχει και να

παρακολουθεί τη ροή των συζητήσεων και συναντά εμπόδια ακόμη και στην ακρόαση των δυνατών θορύβων (WHO, 2021). Αντίστοιχα, οι IDEA ορίζουν την Κώφωση ως αδυναμία κατανόησης της λεκτικής γλώσσας, καθώς το άτομο δυσκολεύεται να επεξεργαστεί τις γλωσσικές πληροφορίες μέσω της ακοής, ανεξαρτήτως από το εάν χρησιμοποιεί ή όχι ακουστική ενίσχυση (IDEA, 2021). Γενικότερα, η απώλεια ακοής έχει ορισθεί ως αναπηρία, η οποία σχετίζεται με τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των ατόμων, στοιχεία που επιφέρουν συνέπειες στην εκπαίδευση και επικοινωνία τους (Varshney, 2016).

Η ακουστική αναπηρία μπορεί να εμφανιστεί σε οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα (Nieman & Esther, 2020) και προκύπτει από βλάβη στο ακουστικό κύκλωμα, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται το εξωτερικό ακουστικό κανάλι, ο μηχανισμός αγωγιμότητας ήχου, ο κοχλίας, το κοχλιακό νεύρο αλλά και τα κεντρικά ακουστικά μονοπάτια (Lasak et al., 2014). Η βλάβη που παρουσιάζεται μπορεί να επηρεάσει το ένα αυτί, με την Κώφωση να αποκαλείται μονόπλευρη, ή και τα δύο αυτιά, όπου η απώλεια ακοής ορίζεται ως αμφοτερόπλευρη (Κουρμπέτης και συν., 2007 · Lasaketal., 2014). Περνώντας στην αιτιολογία της συγκεκριμένης αναπηρίας, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως αυτή εκτείνεται στο φάσμα γενετικών, κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Shieffed & Smith, 2018 · Walls et al., 2020).

Ειδικότερα, οι συγγενείς αιτίες μπορούν να οδηγήσουν σε απώλεια ακοής κατά τη γέννηση ή αμέσως μετά από αυτή, σε αντίθεση με τις επίκτητες, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την απώλεια ακοής σε οποιαδήποτε ηλικία. Στις τελευταίες, συμπεριλαμβάνονται διάφορες μολυσματικές ασθένειες και χρόνιες λοιμώξεις του αυτιού, η λήψη συγκεκριμένων φαρμάκων, ο τραυματισμός στο κεφάλι ή στο αυτί, η έκθεση σε υπερβολικό θόρυβο, αλλά και η γήρανση (WHO, 2021).

Γενικότερα, η Κώφωση χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια, στοιχείο που δημιουργεί πολλαπλούς τρόπους περιγραφής και κατηγοριοποίησης της συγκεκριμένης αναπηρίας (Shieffed & Smith, 2018). Παρακάτω, περιγράφεται αναλυτικά η οριοθέτηση της Κώφωσης με βάση τον βαθμό της ακουστικής απώλειας, την περιοχή του αυτιού που παρουσιάζεται η βλάβη, την ηλικία εμφάνισης της αναπηρίας αλλά και τα μοντέλα που τη χαρακτηρίζουν.

1.2 Συστήματα και τρόποι επικοινωνίας των ατόμων με Κώφωση

Η επικοινωνία αποτελεί πρωταρχική πηγή της ανθρώπινης ανάπτυξης (DomagałaZyśk & Podlewska, 2019) και αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να μεταφέρει και να λαμβάνει σκέψεις, εμπειρίες, γνώσεις, ανάγκες, επιθυμίες και συναισθήματα (Τσιναρέλης, 2004). Τα άτομα με απώλεια ακοής, εξαιτίας της μειωμένης ακρόασης, παρουσιάζουν διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες αναφορικά με την ανάπτυξη της επικοινωνίας τους (Domagała-Zyśk & Podlewska, 2019). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνονται τρία βασικά συστήματα που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία και επικοινωνία των ατόμων με Κώφωση. Στα συστήματα αυτά συγκαταλέγεται η προφορική προσέγγιση, η ολική μέθοδος επικοινωνίας αλλά και η δίγλωσση-διπολιτισμική προσέγγιση (Moores, 2009). Ειδικότερα, η προφορική μέθοδος αξιοποιεί τις υπάρχουσες δυνατότητες του προφορικού λόγου των ατόμων (Trezek, 2017), καθώς οι μαθητές χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ομιλία για να εκφραστούν. Παράλληλα, αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα γλωσσικά μηνύματα με τη χρήση της χειλεανάγνωσης, της υπολειμματικής ακοής, αλλά και με τη βοήθεια συστημάτων ενίσχυσης του ήχου (Knoors & Marschark, 2012 · Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Η διδασκαλία

δηλαδή, πραγματοποιείται μέσω της ομιλίας και χωρίς τη διαμεσολάβηση χειρονομιών ή νοημάτων (Κουρμπέτης και συν., 2007). Γενικότερα, η συγκεκριμένη προσέγγιση προετοιμάζει τα άτομα για την ανάπτυξη των διαθέσιμων ικανοτήτων ακρόασης, ανάγνωσης και ομιλίας με στόχο την κατανόηση της προφορικής επικοινωνίας αλλά και την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων ομιλίας (Trezek, 2017).

Το δεύτερο σύστημα επικοινωνίας αποτελεί η ολική μέθοδος, η οποία αναφέρεται στη συνδυασμένη χρήση του οπτικού, ακουστικού και φωνητικού καναλιού κατά τη διδασκαλία και επικοινωνία των μαθητών με Κώφωση (Spencer & Marschark, 2010). Η συγκεκριμένη μέθοδος αναγνωρίζει και χρησιμοποιεί οποιοδήποτε μέσο επικοινωνίας, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η νοηματική γλώσσα, ο προφορικός και γραπτός λόγος, η χειλεανάγνωση, η δακτυλογραφή, η σηματοδότηση, οι χειρονομίες και οι οπτικές εικόνες (Berke, 2013 · Knoors & Marschark, 2012). Με άλλα λόγια είναι διαθέσιμα όλα τα κανάλια και όλοι οι τρόποι επικοινωνίας, με στόχο οι μαθητές να μπορούν να επιλέξουν τον καταλληλότερο τρόπο ή τον συνδυασμό αυτών που ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες τους (Knoors & Marschark, 2015 · Moores, 2009). Επομένως, η φιλοσοφία της ολικής προσέγγισης προωθεί την άποψη πως η μέθοδος οφείλει να προσαρμοστεί στους μαθητές και όχι το αντίστροφο (Berke, 2013). Υποστηρίζει δηλαδή, πως οι μαθητές αποτελούν μοναδικές προσωπικότητες που έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε όλους τους τρόπους επικοινωνίας (Moog & Geers, 2003), ενώ ταυτοχρόνως αποβλέπει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, και όχι αποκλειστικά στην ενίσχυση της ομιλίας (Spencer & Marschark, 2010).

Το τελευταίο σύστημα, η δίγλωσση-διπολιτισμική προσέγγιση, κρίνει αναγκαία τη χρήση τόσο της νοηματικής όσο και της ομιλούμενης και γραπτής γλώσσας στη διδασκαλία των μαθητών με Κώφωση. Η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζεται στην άποψη πως οι Κωφοί έχουν ως μητρική γλώσσα τη νοηματική, με αποτέλεσμα η ομιλούμενη να αποτελεί τη γλώσσα που καλείται να διδαχθεί (Mayer & Leigh, 2010). Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, η νοηματική γλώσσα διδάσκεται και καλλιεργείται συστηματικά και αποτελεί τη βάση για τη διδασκαλία της ομιλούμενης γλώσσας, η οποία προσεγγίζεται κυρίως μέσω του γραπτού λόγου (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Επομένως, η δίγλωσση-διπολιτισμική προσέγγιση στοχεύει στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και των δύο γλωσσών, δίνοντας ταυτοχρόνως έμφαση στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Tang, 2017). Τα παραπάνω, έχουν ως αποτέλεσμα οι μαθητές να κινούνται ευέλικτα μεταξύ δύο παράλληλων «κόσμων», της Κοινότητας των Κωφών, αλλά και της κοινωνίας των ακουόντων (Mayer & Leigh, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως τα άτομα με Κώφωση παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο επικοινωνίας, τον οποίο επιλέγουν να χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή και διαβίωση (Möbus, 2010). Ειδικότερα, ορισμένοι από αυτούς προσφεύγουν στη αποκλειστική χρήση της νοηματικής γλώσσας (Domagała-Zyśk & Podlewska, 2019), ενώ άλλοι επικεντρώνονται στην επικοινωνία μέσω του προφορικού λόγου (Möbus, 2010). Ωστόσο εντοπίζονται άτομα, τα οποία εκτός από την κύρια προτίμηση επικοινωνίας τους, καταφεύγουν και στη χρήση άλλων επιλογών (Domagała-Zyśk & Podlewska, 2019). Τα συγκεκριμένα άτομα δηλαδή, χρησιμοποιούν κατά τις αλληλεπιδράσεις και διασυνδέσεις τους τόσο τη νοηματική γλώσσα όσο και τον προφορικό και γραπτό λόγο (Möbus, 2010).

1.3 Νοηματική γλώσσα

Η νοηματική γλώσσα αποτελεί μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας, η οποία χρησιμοποιείται από ορισμένα άτομα με Κώφωση για την έκφραση των σκέψεων ,των επιθυμιών, των αναγκών και των συναισθημάτων τους (Bantupalli & Xie, 2018). Σύμφωνα με την Παγκόσμια Ομοσπονδία Κωφών, εντοπίζονται παγκοσμίως περισσότερες από 200 νοηματικές γλώσσες, οι οποίες χρησιμοποιούνται από 70 εκατομμύρια ανθρώπους με απώλεια ακοής (World Federation of the Deaf, 2021). Οι συγκεκριμένες μέθοδοι επικοινωνίας αποτελούν φυσικές γλώσσες, οι οποίες αναπτύχθηκαν αυθόρμητα από άτομα με ακουστική αναπηρία (Sandler & Lillo-Martin, 2001) και εξελίχθηκαν σε φυσικά δομημένα συστήματα που διέπονται από ένα σύνολο γλωσσικών κανόνων. Οι κανόνες αυτοί, διαφοροποιούνται από τους αντίστοιχους των ομιλούμενων γλωσσών (Bragg et al., 2019), καθώς οι νοηματικές γλώσσες παρουσιάζουν ξεχωριστές φωνολογικές, μορφολογικές και συντακτικές δομές (Sandler & Lillo-Martin, 2012). Ειδικότερα, η κάθε νοηματική γλώσσα ενσωματώνει χειρονομικά (Stokoe, 2005) αλλά και μη χειρονομικά στοιχεία (Baker & Padden, 1978), σε αντίθεση με τις ομιλούμενες, οι οποίες περιλαμβάνουν φωνημικές ιδιότητες. Στα χειρονομικά στοιχεία συγκαταλέγονται το σχήμα του χεριού, η θέση της παλάμης σε σχέση με το σώμα, αλλά και η κίνηση που πραγματοποιεί το χέρι (Stokoe, 2005). Αντιθέτως, στα μη χειρονομικά στοιχεία συμπεριλαμβάνονται ορισμένες κινήσεις του προσώπου, των ματιών και του κεφαλιού καθώς και η στάση του σώματος των ατόμων (Baker & Padden, 1978). Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως μέχρι σήμερα δεν εντοπίζεται κάποιος γραπτός κώδικας, παρά τις προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί για την ανάπτυξη γραπτών μορφών νοηματικών γλωσσών (Mayer, 2017). Γενικότερα, η νοηματική γλώσσα αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας που βασίζεται στο οπτικό-χειρονομικό κανάλι και χρησιμοποιείται από αρκετούς ανθρώπους με απώλεια ακοής (Bantupalli & Xie, 2018 · Pfauetal., 2012 · Sandler & Lillo Martin, 2001). Ωστόσο, εκτός από τον επικοινωνιακό σκοπό, η νοηματική γλώσσα λειτουργεί και ως δίαυλος μεταβίβασης του πολιτισμού των Κωφών, καθώς αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο ένταξης στην αντίστοιχη Κοινότητα και ευνοεί τη δημιουργία ισχυρών διασυνδέσεων μεταξύ των μελών της (Leigh et al., 2018 · Reagen, 2021, 2002).

2. Σκοπός της εργασίας, ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την εκμάθηση νοηματικής γλώσσας, κυρίως από ακούοντες πολίτες, οι οποίοι συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και έμαθαν να χρησιμοποιούν τη Νοηματική γλώσσα για ακριβή και λειτουργική επικοινωνία με τους κωφούς και βαρήκοους. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι χρήστες νοηματικής γλώσσας έχουν περιορισμένη πρόσβαση στις υπηρεσίες υγείας, στις δημόσιες υπηρεσίες, στην επικοινωνία με τους επαγγελματίεςκαι γενικότερα με τους τους ακούοντες, αλλά και με τους βαρήκοους και τους κωφούς που χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο. Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκαν ραγδαίες αλλαγές στη στάση απέναντι άτομα με Κώφωση, γεγονός που φανερώνεται από την ευρεία χρήση της νοηματικής γλώσσας σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Στη βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση παρουσιάζονται μελέτες και άρθρα σχετικά με το θέμα. Συγκεκριμένα, η συλλογή του υλικού έγινε διαδικτυακά και τοποθετείται χρονικά από το 2015-2023, ενώ ακολουθήθηκαν αυστηρά κριτήρια αποκλεισμού, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Οι λέξεις κλειδιά στις οποίες εστίασε και στηρίχτηκε η παρούσα έρευνα είναι: learning, teaching, signlanguage, socialneeds, ενώ οι βάσεις δεδομένων

που αναζητήθηκαν τα άρθρα και οι έρευνες είναι: AM DigitalLibrary, IEEE Explore, Scopus, ResearchGate. Η αρχική οδήγησε σε 46 μελέτες, ενώ ύστερα από την εφαρμογή των κριτηρίων αποκλεισμού καταλήξαμε σε 15, οι οποίες αναφέροντα σε εκπαιδευτικά προγράμματα νοηματικής γλώσσας σε πλαίσια ακούοντος πληθυσμού.

3. Αποτελέσματα

Αναφέρονται ενδεικτικά προγράμματα εκμάθησης νοηματικής γλώσσας σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα.

Στο χώρο της υγείας

Οι Bailey, Kaarto, Burkey, Bright&Sohn, (2021), αναφέρονται στο πρόγραμμα σπουδών στην Αμερική (ASL for the Pharmacy Professional), το οποίο εστιάζει στο να βοηθήσει τους φοιτητές φαρμακευτικής σχολής, ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνία με κωφούς και βαρήκοους ασθενείς. Όσον αφορά την εκπαιδευτική δραστηριότητα του προγράμματος αποτελείται από τέσσερα μαθήματα 90 λεπτών, όπου το καθένα καλύπτει διαφορετικές λέξεις, φράσεις και την κουλτούρα της πολιτιστικής ικανότητας των κωφών. Επίσης, διδάσκονταν βασικά στοιχεία της Αμερικανικής Νοηματικής Γλώσσας (ASL), συμπεριλαμβανομένου του αλφαβήτου, των αριθμών, του λεξιλογίου και της δομής των προτάσεων. Οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν με έναν Κωφό γιατρό, μέσω του Skype, και με κωφά άτομα από την τοπική κοινότητα. Σχετικά με τα αποτελέσματα, πραγματοποιήθηκε έρευνα, πριν και μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος, με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τριάντα εννέα φοιτητές πρώτου και δεύτερου έτους παρακολούθησαν την πρώτη τάξη και επομένως, ήταν επιλέξιμοι να ολοκληρώσουν μια έρευνα με σκοπό την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Από τους 39 φοιτητές, οι 38 παρακολούθησαν τη δεύτερη τάξη, οι 35 παρακολούθησαν την τρίτη τάξη και οι 34 παρακολούθησαν την τελευταία τάξη. Συνολικά 36 φοιτητές (92,3%) συμπλήρωσαν την έρευνα πριν από το μάθημα και 34 φοιτητές(87,2%) συμπλήρωσαν την έρευνα μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος. Οι έρευνες αξιολόγησαν την εμπιστοσύνη και το επίπεδο άνεσης των φοιτητών της Φαρμακευτικής σχολής του πρώτου και δεύτερου επαγγελματικού έτους, οι οποίοι περιβάλλουν την κωφή κουλτούρα και αλληλεπιδρούν με κωφούς και βαρήκοους ασθενείς. Μετά τη λήξη του προγράμματος, οι φοιτητές ανέφεραν σημαντικά βελτιωμένη εμπιστοσύνη στην επικοινωνία με τους κωφούς ασθενείς και με το διερμηνέα. Τέλος, με την ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών Αμερικανικής Νοηματικής Γλώσσας (ASL), ο γιατρός των φοιτητών αντιλήφθηκε αύξηση της εμπιστοσύνης στη συνεργασία με κωφούς ασθενείς (Bailey, Kaarto, Burkey, Bright, Sohn, 2021).

Επιπρόσθετα, μια ενέργεια εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας αποτέλεσε η διοργάνωση ενός διαδικτυακού επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα: «Νοσηλεύω στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα», από την Ένωση Νοσηλευτών Ελλάδος (Ε.Ν.Ε.), με στόχο την προαγωγή της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης των Νοσηλευτών σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαίδευσης Νοηματικής Γλώσσας Πολυχώρος ΚΙΒΩΤΟΣ. Η έναρξη των μαθημάτων έγινε το Νοεμβρίου του 2020 και διαρκούσαν 30 ώρες (15 μαθήματα). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν ήταν δωρεάν και είχαν δικαίωμα συμμετοχής όλοι οι νοσηλευτές, τηρώντας αυστηρά σειρά προτεραιότητας μεταξύ των οικονομικά τακτοποιημένων μελών της Ε.Ν.Ε. Το πρόγραμμα περιλάμβανε ομάδες 5 έως 8 ατόμων. Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, μία ομάδα νοσηλευτών θα είχε την ευκαιρία να αποκτήσει

επικοινωνιακές δεξιότητες νοηματικής γλώσσας και να τις αξιοποιήσει ευχάριστα και χρήσιμα στην αλληλεπίδραση της με κωφούς ασθενείς (Ένωση Νοσηλευτών Ελλάδος, 2020).

Στο χώρο της δημόσιας τάξης

Μία ενέργεια πραγματοποιήθηκε στη Πιερία, με επίκεντρο την αστυνομία και την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας. Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης του Αρχηγείου της Ελληνικής Αστυνομίας και η Αστυνομική Ακαδημία, σε συνεργασία με την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος (ΟΜΚΕ), οργάνωσαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αστυνομικών στη νοηματική γλώσσα, διάρκειας 90 ωρών. Εκτός από την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας, εστίασαν στη βέλτιστη τεχνολογική λύση για την πρόσβαση των κωφών σε αριθμούς έκτακτης ανάγκης και τον σχεδιασμό μιας ειδικής κάρτας επικοινωνίας, η οποία θα περιελάμβανε βασικούς κανόνες επικοινωνίας με έναν κωφό πολίτη. Είναι ένα πρόγραμμα που είχε συζητηθεί προκειμένου να διασφαλιστεί το δικαίωμα πρόσβασης, επικοινωνίας, και κατανόησης των κωφών ανθρώπων (Pierianews, 2020).

Αντίστοιχα, ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας πραγματοποιήθηκε στο αστυνομικό τμήμα του Μάνσφιλντ το 2019 από την CatherineFitzgerald. Η CatherineFitzgerald διαγνώστηκε με εκ γενετής κώφωση και αποφάσισε να βοηθήσει το αστυνομικό τμήμα με τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας, προσθέτοντας τους ένα βοηθητικό εργαλείο επικοινωνίας στο εργασιακό τους περιβάλλον. Εκτός από τα μαθήματα νοηματικής γλώσσας, τα οποία ανέλαβε να διδάσκει στους αστυνομικούς, δημιούργησε οδηγούς μετάφρασης Αμερικανικής Νοηματικής Γλώσσας (ASL), σε μέγεθος τσέπης, για τους αξιωματικούς και με δική της πρωτοβουλία, ζήτησε να διδάξει τους αξιωματικούς και το προσωπικό. Η πρωτοβουλία της βοήθησε τους αστυνομικούς να επικοινωνούν καλύτερα και εύκολα με την κοινότητα των κωφών. Ως αποτέλεσμα του συγκεκριμένου εγχειρήματος, οι αστυνομικοί του τμήματος θεώρησαν ότι είναι πολύ σημαντική η διδασκαλία της και πως το έργο της αποτελεί μία καλή δουλειά τόσο για τους ίδιους όσο και για τους κωφούς πολίτες (CBS Boston, 2019).

Στον ακαδημαϊκό χώρο

Ένα ακαδημαϊκό πρόγραμμα εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας πραγματοποιείται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσφερόταν στους προπτυχιακούς φοιτητές του 2ου έτους ως υποχρεωτικό μάθημα του χειμερινού εξαμήνου, αλλά και ως μάθημα επιλογής στο εαρινό εξάμηνο και στο 3ο έτος. Τα μαθήματα, διαβαθμισμένης δυσκολίας, έχουν ως σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και την απόκτηση απαιτούμενων θεωρητικών γνώσεων, σχετικά με τη δομή και τη χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Η μέθοδος παράδοσης των μαθημάτων είναι η διάλεξη, οι εργαστηριακές ασκήσεις επικοινωνίας, οι παρουσιάσεις με dataprojector και η χρήση ψηφιακών εφαρμογών e-class ,η επαφή και η επικοινωνία με κωφά άτομα. Επίσης, στα μαθήματα επιλογής της νοηματικής γλώσσας, οι φοιτητές μαθαίνουν την ιστορική εξέλιξη της Ελληνικής Νοηματικής γλώσσας, χρησιμοποιώντας βιντεοσκοπημένο υλικό επιπέδου γλωσσομάθειας Α1, Α2 στην ΕΝΓ και σε ζωντανούς διαλόγους και μονολόγους αντίστοιχου επιπέδου σε μικρά εργαστηριακά τμήματα, ώστε να κατακτήσουν την κειμενική δομή και την πραγματολογία, τα περιβάλλοντα χρήσης των φαινομένων και την ευελιξία ώστε να

χρησιμοποιούν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για ποικίλα θέματα καθημερινής επικοινωνίας, με έμφαση στον κατάλληλο γλωσσικό τύπο ανά περίπτωση (Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2021).

Επιπλέον, ένα αντίστοιχο ακαδημαϊκό πρόγραμμα διδασκαλίας της νοηματικής γλώσσας επιτυγχάνεται στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το εργαστηριακό πρόγραμμα παρέχει στους προπτυχιακούς φοιτητές μαθήματα σχετικά με την κώφωση, τα προβλήματα ακοής και τη διγλωσσία, αλλά κυρίως εργαστήρια εκμάθησης νοηματικής γλώσσας. Οι φοιτητές, μετά την παρακολούθηση της σειράς μαθημάτων και την επιτυχή ολοκλήρωσή τους, θα είναι σε θέση να γνωρίζουν στοιχεία και γεγονότα αναφορικά με τους Κωφούς, τη κοινότητα, τη κουλτούρα και ταυτότητά τους, καθώς και τη νοηματική γλώσσα (θεμελιώδεις αρχές, συντακτικά στοιχεία, λέξεις του λεξιλογίου, προτάσεις, απόδοση μικρών κειμένων, γλωσσολογικά και δομικά στοιχεία της νοηματικής γλώσσας). Το μάθημα βοηθάει ιδιαίτερα τους προπτυχιακούς φοιτητές να εξοικειωθούν με τη κώφωση και να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες με Κωφά άτομα (Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, 2021).

Συζήτηση-συμπεράσματα

Μέσα από την εύρεση των αποτελεσμάτων των ερευνών και των δράσεων διαφάνηκε γενικά ότι ο πληθυσμός των ακουόντων πολιτών και επαγγελματιών παρουσιάζει πρωτίστως μια σημαντική ανομοιογένεια, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα κώφωσης, βαρηκοΐας, επικοινωνίας, μέσω νοηματικής γλώσσας και γλωσσικής ανάπτυξης. Μετά από τη διεξαγωγή των δράσεων, έγινε αντιληπτό, ότι μειώνεται η ανομοιογένεια και αυξάνεται η θετική επίδοση αυτών. Στην πρώτη της φάση, η παρούσα ανασκόπηση των μελετών αναδεικνύει ένα σημαντικό έλλειμμα γνώσεων τυχαία επιλεγμένων ακουόντων, σχετικά με τη νοηματική γλώσσα, τα κωφά άτομα και το δικαίωμα των ατόμων αυτών σε ειδικό πλαίσιο. Γενικότερα, οι ακούοντες παρέχουν αποκλειστική χρήση της ομιλούμενης γλώσσας και επικοινωνίας μέσω αυτής αλλά και άλλων συναφών τρόπων, όπως η χειλεανάγνωση, ο γραπτός λόγος, κ.α., με αποτέλεσμα να τοποθετούν σημαντικά εμπόδια στην επικοινωνία. Όπως έγινε φανερό στην ανασκόπηση των ερευνών και των άρθρων, η συγκεκριμένη κατάσταση οφείλεται κυρίως στην άγνοια, στην περιορισμένη γνώση για τη σημασία και την αναγκαιότητα χρήσης της νοηματικής γλώσσας. Το παραπάνω γεγονός θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για την πυροδότηση μιας νέας, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσας έρευνας.

Από την άλλη μεριά, βρίσκονται οι ακούοντες οι οποίοι ενδιαφέρονται είτε για περισσότερο γνώση, σχετικά με την κώφωση και τη βαρηκοΐα είτε για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, δράσεις και ενέργειες κατάρτισης νοηματικής γλώσσας, προκειμένου να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν και να εντάσσουν τους κωφούς και βαρήκοους στο κοινωνικό πλαίσιο. Κατά κύριο λόγο, οι ακούοντες συμμετέχοντες είχαν θετική στάση και πρόθεση προς τα προγράμματα, με αποτέλεσμα να καταβάλλουν προσπάθεια για ένα αξιόπιστο και θετικό αποτέλεσμα Όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί, δηλαδή, αν έχουν πραγματοποιηθεί εκπαιδευτικά προγράμματα, ενέργειες και δράσεις εκμάθησης νοηματικής γλώσσας από ακούοντες πολίτες σε κοινωνικά πλαίσια (π.χ. χώρος υγείας, χώρος δημόσιας υπηρεσίας, κλπ.), στις περισσότερες από τις έρευνες και τις δράσεις της ανασκόπησης διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είχε σχετικά θετικό αντίκτυπο,

ενθαρρυντικό αποτέλεσμα και κυρίως, ιδιαίτερη επιθυμία συμμετοχής σε αυτά. Ωστόσο, τα πορίσματα των συγκεκριμένων ερευνών και δράσεων πρέπει να αξιοποιηθούν με ιδιαίτερη προσοχή, αφού ,όπως αρχικά καταδείχθηκε, αποτελούσαν μία ανομοιογενή ομάδα και δεν περιλάμβαναν όλα τα προγράμματα έναν αξιόπιστο σχεδιασμό και μία συστηματική δομή εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας.

Περιορισμοί της έρευνας

Έχει ιδιαίτερη σημασία να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι είναι αναμενόμενο ότι θα ληφθούν υπόψη από μελλοντικές έρευνες. Συγκεκριμένα, ένας περιορισμός αφορά το γεγονός, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα πρόσφατων μετα-αναλύσεων και ανασκοπήσεων ως προς το περιεχόμενο, την εκμάθηση, τη δομή, το χρονικό πλαίσιο και την αξιολόγηση, ότι η εν λόγω ανασκόπηση επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα εκμάθησης νοηματικής γλώσσας ως ξένης από ακούοντες, προκειμένου να καλυφθεί το επικοινωνιακό χάσμα ανάμεσα σε κωφούς και ακούοντες πολίτες. Βέβαια, με μια λεπτομερή προσέγγιση των ερευνών γίνεται αντιληπτό ότι τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, αποτελούν ένα μικρό ποσοστό προσπαθειών διεθνώς. Ακόμη, ένας δεύτερος περιορισμός, αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αυτών προγραμμάτων, μετά από ένα χρονικό περιθώριο από την υλοποίηση τους, ώστε να γίνει αντιληπτό, αν οι νέες γνώσει και δεξιότητες που απέκτησαν οι συμμετέχοντες, βελτιώσαν την επικοινωνία τους με τα κωφά άτομα.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά σε προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα στοχεύουν στην μείωση των περιορισμών της παρούσας έρευνας. Θα ήταν αξιοσημείωτο να σχετίζονται με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, σε χρονική απόσταση από την ολοκλήρωση αυτής, καθώς και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού. Μία σημαντική μελλοντική προσπάθεια θα μπορούσε να αφορά την διεξαγωγή παρόμοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων στο πρόγραμμα σπουδών Πανεπιστημιακών και Ανώτατων Ιδρυμάτων Εκπαίδευσης, ώστε οι μελλοντικοί πολίτες και επαγγελματίες να ευαισθητοποιηθούν αρχικά, σε θέμα περί Κώφωσης, αλλά και να διδαχθούν την νοηματική γλώσσα, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν και να αλληλοεπιδρούν με κωφούς συμπολίτες τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ένωση Νοσηλευτών Ελλάδος, (2020). «Διαδικτυακό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: «Νοσηλεύω στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα». Ανακτήθηκεαπό: http://enne.gr/18457.

Ι.Ε.Π., (2018-2019). Teaching European Signed Languages as a First Language. Ανακτήθηκε από: http://iep.edu.gr/el/evropaika/teaching-european-signed-languagesas-a-first-language.

Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). Μπορώ και με τα μάτια μου. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου, Μ., Σαββαλίδου, Φ. & Ζωγράφου, Ε. (2007). Προσεγγίζοντας την Κώφωση, Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης, ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

Ξενόγλωσση

Abdel-Khalek, A. M., & Lester, D. (2017). The association between religiosity, generalized self-efficacy, mental health, and happiness in Arab college students. Personality and Individual Differences, 109, 12– 16. doi:10.1016/j.paid.2016.12.010

Appiah, K. A., Benhabib, S., Bielskis, A., Brown, W., Δουζίνας, Κ., Kompridis, N., . . . Schwarzenbach, S. (2016). Κράτη & Πολίτες, Κοινότητα, Ταυτότητα,Διαφορετικότητα. (Γ. Μαγγίνη, & Ε. Λεοντσίνη, Επιμ.) Σμίλη.

Ashori, M., & Jalil-Abkenar, S. S. (2020). Emotional intelligence: Quality of life and cognitive emotion regulation of deaf and hard-of-hearing adolescents. Deafness & Education International, 23(2), 84–102. https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1766754

Bailey, N., Kaarto, P., Burkey, J., Bright, D., Sohn, M. (2021). Evaluation of an American Sign Language co-curricular training for pharmacy students. Curr Pharm Teach Learn. 2021 Jan; 13(1):68-72.

Baker, C., & Padden, C. (1978). American Sign Language. A Look at its History, Structure and Community. Silver Spring Md: National Association of the Deaf.

Bantupalli, K., & Xie, Y. (2018). American Sign Language Recognition using Deep Learning and Computer Vision. IEEE International Conference on Big Data (Big Data). https://doi.org/10.1109/BigData.2018.8622141

Carter, M. J., & Mireles, D. C. (2016). Exploring the Relationship Between Deaf Identity Verification Processes and Self-Esteem. Identity, 16(2), 102–114. https://doi.org/10.1080/15283488.2016.1159963

CBS Boston, (2019). High School Student Teaches Sign Language To Mansfield Police Officers. Ανακτήθηκε από: https://www.youtube.com/watch?v=U_5yfF99Og&ab_channel=CBSBoston.

CBS Evening News, (2019). Community learns sign language to engage with 2-yearoldgirl.Ανακτήθηκεαπό:https://www.youtube.com/watch?v=kSCjdyFqq28&ab_channel=CBSEveningNews.

CBS Sunday Morning, (2016). Barista learns sign language for customer. Ανακτήθηκε από:https://www.youtube.com/watch?v=6pMZBQrjcU&ab_channel=CBSSundayMorning.

Cooper, H., Okamura, L., & Gurka, V. (1992). Social activity and subjective wellbeing. Personality and Individual Differences, 13(5), 573– 583. doi:10.1016/0191-8869(92)90198-X

Cowe, T., V. (2020). Factors Associated with Help-Seeking and Self-Efficacy among a Sample of Deaf Adults. Journal of Developmental and Physical Disabilities 33, 51–63. https://doi.org/10.1007/s10882-020-09739-9

Davis, E., Waters, E., Mackinnon, A., Reddihough, D., Kerr Graham, H., Mehmet-Radji, O., & Boyd, R. (2006). Paediatric quality of life instruments: a review of the impact of the conceptual framework on outcomes. Developmental Medicine & Child Neurology, 48(4), 311-318. https://doi.org/10.1017/S001216220600067

Evans, M. K., &Deliyski, D. D. (2007). Acoustic Voice Analysis of Prelingually Deaf Adults Before and After Cochlear Implantation. Journal of Voice, 21(6), 669–682. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2006.07.005 Genther, D. J., Frick, K. D., Chen, D., Betz J., Lin, F. R. (2013). Association of hearing loss with hospitalization and burden of disease in older adults. Journal of the American Medical Association 309(22), 2322–2324. doi:10.1001/jama.2013.5912

Felicite, M. (2021). Glimpse in the World of Deaf People: Deafness and Deaf Education. IJSSHR - International Journal of Social Science and Humanities Research, 4(1), 12-30. http://www.gphjournal.org/index.php/ssh/article/view/359

Gill, T. M. (1994). A Critical Appraisal of the Quality of Quality-of-Life Measurements. JAMA: The Journal of the American Medical Association, 272(8), 619. doi:10.1001/jama.1994.03520080061045

Knoors, H., &Marschark, M. (2012). Language Planning for the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17(3), 291– 305. https://doi.org/10.1093/deafed/ens018

Kobosko, J. (2010). How Do Deaf Adolescents Experience Themselves? Deaf Identity and Oral or Sign Language Communication. Cochlear Implants International, 11(1), 319–322. https://doi.org/10.1179/146701010X12671177989552

Kumar, R., Warner-Czyz, A., Silver, C. H., Loy, B., & Tobey, E. (2015). American Parent Perspectives on Quality of Life in Pediatric Cochlear Implant Recipients. Ear and Hearing, 36(2), 269–278. doi:10.1097/aud.0000000000000108

Lasak, J. M., Allen, P., McVay, T., & Lewis, D. (2014). Hearing Loss. Primary Care: Clinics in Office Practice, 41(1), 19–31. https://doi.org/10.1016/j.pop.2013.10.003

Mayer, C. (2017). Written forms of signed languages: a route to literacy for Deaf learners? American Annals of the Deaf, 161 (5), 552-559. https://doi.org/10.1353/aad. 2017.0005

McAbee, E. R., Drasgow, E., & Lowrey, K. A. (2017). How do deaf adults define quality of life? American Annals of the Deaf, 162(4), 333–349. https://doi.org/10.1353/aad.2017.0031

Moog, J. S., Geers, A. E., Gustus, Ch., & Brenner, Ch. (2011). Psychosocial adjustment in adolescents who have used cochlear implants since preschool. Ear and Hearing, 32(1), 755– 835. 10.1097/AUD.0b013e3182014c76

Moores, D. F. (2011). Εκπαίδευση και Κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση αρχές και πρακτικές. (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Επιμ., & Χ. Λυμπεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πεδίο.

Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. AmericanPsychologist, 55(1), 56–67. doi:10.1037/0003-066X.55.1.56

Pierianews, (2020). Οι αστυνομικοί μαθαίνουν νοηματική για να έχουν «ισότιμη μεταχείριση» οι κωφοί συμπολίτες μας. Πιερία, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: https://www.pierianews.gr/2020/05/31/i-astynomiki-mathenoun-noimatiki-gia-naechoun-isotimi-metachirisi-i-kofi-sybolites-mas/.

Sandler, W., & Lillo-Martin, D. (2001). Natural Sign Languages. In Handbook of Linguistics. M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.) 2001, 533-562.

Santos, I. B., Lacerda, A., Gagné, J. P., Giselle Massi, G., Berberian, A. P., Guarinello, A. C. (2019). QUALITY OF LIFE IN DEAF SIGN LANGUAGE USERS IN SOUTHERN BRAZIL 145 PSYCHOLOGICAL DOMAIN. European Journal of Special Education Research, 5(1). http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v0i0.2668

Sapountzaki, G. &Prigkou, A-A. (2015). Poetic and Narrative Elements of Greek Sign Language: A New Perspective on Poetry for Hearing Students. 22οΔιεθνέςΣυνέδριογιατηνΕκπαίδευσηΚωφών (22nd International Congress on the Education of the DeafICED2015). Αθήνα, Ελλάδα.

Sheffield, A. M., & Smith, R. J. H. (2018). The Epidemiology of Deafness. Cold Spring Harbor Perspectives in Medicine, 9(9). doi:10.1101/cshperspect.a033258

Spencer, L. J., Tomblin, J. B., & Gantz, B. J. (2012). Growing Up With a Cochlear Implant: Education, Vocation, and Affiliation. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17(4), 483–498. doi:10.1093/deafed/ens024

Varshney, S. (2016). Deafness in India. Indian Journal Otology, 22 (2), 73-6. doi:10.4103/0971- 7749.182281

Ventegodt, S., Andersen, N. J., & Merrick, J. (2003). Quality of Life Philosophy I. Quality of Life, Happiness, and Meaning in Life. The Scientific JOURNAL, 3, 1164–1175. https://doi.org/10.1100/tsw.2003.102

Woodward, J. (1972). Implications for sociolinguistic research among the deaf. Sign Language Studies, 1, 1-7.

World Federation of the Deaf. 2021. International Week of the Deaf 2020 http://wfdeaf.org/getinvolved/wfd-events/international-week deaf/internationalweekofthedeaf/#

Yfantopoulos, J. (2001). The “social” quality of life. Archives of Hellenic medicine, 18(2), 108-113

Zahavi, M. (2015). Maintaining an attitude of gratitude with chronic illness: Positive thinking in Crohn's patients (Bachelor Thesis). University of London. doi:10.13140/RG.2.2.36113.79204

Στρατηγική βιώσιμης συμπεριφοράς: Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος ειδικής αγωγής

Σερεμέτη Λαμπρινή

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (ΠΕ03)

Παντερμαλή Μαρία

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (ΠΕ88.01)

Καραχρήστος Χριστόφορος

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (ΠΕ86)

Πατρόπουλος Αθανάσιος

Διευθυντής, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (ΠΕ86)

Σταμάτης Βασίλειος

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, (ΠΕ23)

Περίληψη

Σε έναν γρήγορα εξελισσόμενο κόσμο, είναι δεδομένο ότι ο στόχος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ειδικής αγωγής, δεν είναι πλέον μόνο η μετάδοση γνώσεων και η ενίσχυση των ατομικών δεξιοτήτων, αλλά και η προαγωγή μιας αίσθησης βιώσιμης συμπεριφοράς, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η έννοια της βιώσιμης συμπεριφοράς αφορά μια πληθώρα διαστάσεων, όπως οι τάσεις (πεποιθήσεις, αξίες), οι ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες) και οι συνέπειες (κοινωνική συνοχή, διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος), που σχετίζονται με πράξεις που στοχεύουν στο περιβάλλον, την κοινωνία και την ορθή διακυβέρνηση. Το ζήτημα της βιώσιμης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτελεί ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε μακροεπίπεδο (υπουργείο Παιδείας και διευθύνσεις εκπαίδευσης) όσο και σε μικροεπίπεδο (οργάνωση και διοίκηση σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας). Ενώ η βιώσιμη συμπεριφορά διαφέρει σημαντικά σε ατομικό επίπεδο, ιδίως λόγω εσωτερικών κινήτρων, μια ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπισή της, σε επίπεδο εκπαιδευτικού ιδρύματος, απαιτεί την ανάπτυξη μιας στρατηγικής που αφορά τις ενέργειες του ιδρύματος προς το Περιβάλλον, τη στάση του προς την Κοινωνία, και τη Διακυβέρνηση που εφαρμόζει (ESG). Μια τέτοια στρατηγική μπορεί να ενισχύσει το κύρος του εκπαιδευτικού ιδρύματος, να προάγει την υπεύθυνη συμπεριφορά μεταξύ των βασικών εμπλεκομένων και να ωφελήσει το περιβάλλον και την κοινωνία. Σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ειδικής αγωγής, η προώθηση της βιώσιμης συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τα σχολεία αυτά εξυπηρετούν μαθητές με ποικίλες και συχνά αυξημένες ανάγκες υποστήριξης. Η βιώσιμη συμπεριφορά εδώ δεν στοχεύει μόνο στην προστασία του περιβάλλοντος και στην κοινωνική ευθύνη αλλά επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της εκπαίδευσης και της καθημερινής εμπειρίας των μαθητών. Ειδικά στην Ελλάδα, όπου οι υποδομές και οι υπηρεσίες για άτομα με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι πάντα επαρκείς, η βιώσιμη συμπεριφορά μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τις συνθήκες για αυτούς τους μαθητές. Σε αυτή την εργασία, επιχειρούμε να προτείνουμε ένα πλαίσιο βιώσιμης συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να προσδιορίσουμε πιθανούς δείκτες αξιολόγησης για ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Οι δείκτες αφορούν πολλαπλές

δράσεις που καλύπτουν περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα αλλά και ζητήματα διακυβέρνησης. Μέσω του προτεινόμενου πλαισίου, οι εκπαιδευτικές μονάδες ειδικής αγωγής θα διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στη δημιουργία ενός βιώσιμου και κοινωνικά υπεύθυνου περιβάλλοντος.

Λέξεις-κλειδιά: Βιώσιμη συμπεριφορά, Περιβάλλον, Κοινωνικός αντίκτυπος, Ορθή διακυβέρνηση, Δείκτες απόδοσης.

1. Εισαγωγή

Η ανάγκη για μετασχηματισμό της εκπαίδευσης με την ευρύτερη έννοια σε εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη έχει αποκτήσει δυναμική λόγω της αυξανόμενης ανησυχίας για τις τρέχουσες περιβαλλοντικές, ηθικές, κοινωνικές και οικονομικές κρίσεις (Benavot et al., 2024). Η επίτευξη αειφόρου συμπεριφοράς είναι απόλυτα σύμφωνη με τις κατευθυντήριες γραμμές σχεδιασμού της UNESCO για την εκπαίδευση και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο σύγχρονος εκπαιδευτικός τομέας αναπτύσσει και υλοποιεί τις στρατηγικές του (Eganadel Sol, 2020· Zaleniene & Pereira, 2021). Αυτές οι στρατηγικές επικεντρώνονται κυρίως στην ανάδειξη των οικολογικών, κοινωνικών και οικονομικών διαστάσεων των προκλήσεων της αειφορίας μέσω της εμπλοκής των ενδιαφερόμενων μερών, ειδικά των μαθητών, σε βιωματική και δράση-προσανατολισμένη παιδαγωγική (Hanisch & Eirdosh, 2023). Η πληθώρα των προσεγγίσεων που ενσωματώνουν ζητήματα αειφορίας επικεντρώνεται στο ατομικό επίπεδο, δηλαδή σε μια μορφή εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη μη άμεσα μετρήσιμων δεξιοτήτων και συνηθειών που είναι απαραίτητες για τα άτομα (Reimers, 2024). Όμως, η έννοια της αειφορίας είναι εγγενώς πολύπλοκη. Μοιάζει με ένα ατελείωτο παζλ, όπου κάθε κομμάτι σχετίζεται με το άλλο και η αλλαγή του ενός μπορεί να έχει αντίκτυπο στο σύνολο του συστήματος. Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν χαρακτηριστεί πρόσφατα ως συστήματα, είτε ως ζωντανοί οργανισμοί, λόγω της ανάγκης προσαρμογής στις νέες συνθήκες (περιβαλλοντικές, κοινωνικές, τεχνολογικές), είτε ως επιχειρήσεις, δεδομένου ότι η νέα εκπαιδευτική πολιτική τείνει να τα ωθήσει προς την αυτονομία (διοικητική και οικονομική). Πράγματι, ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι ένα σύνολο που αποτελείται από βασικούς ενδιαφερόμενους, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των γονέων, των δασκάλων, του προσωπικού και της τοπικής κοινότητας, έχει συγκεκριμένη δομή, λειτουργίες και στόχους. Υπό αυτή την έννοια, υπάρχει ανάγκη εφαρμογής της στρατηγικής εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στο επίπεδο του εκπαιδευτικού ιδρύματος και όχι μόνο στο ατομικό επίπεδο. Ακολουθώντας την προσέγγιση της υπόθεσης ότι η αειφόρος συμπεριφορά αποτελεί μακροπρόθεσμη αξία για το σύνολο του εκπαιδευτικού ιδρύματος, οι κατευθυντήριες γραμμές σχεδιασμού της εκπαίδευσης πρέπει να επικοινωνούν, υιοθετώντας ευρέως αποδεκτά πρότυπα, τις κοινωνικές, περιβαλλοντικές και διακυβερνητικές διαστάσεις του ιδρύματος. Με αυτόν τον τρόπο, η φήμη του ιδρύματος μπορεί να ενισχυθεί, η υπεύθυνη συμπεριφορά μεταξύ των βασικών ενδιαφερόμενων μερών ενθαρρύνεται, και μπορεί να προκύψουν ενδιαφέροντα οφέλη για το περιβάλλον και την κοινωνία.

Οι προσπάθειες ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος να επιδείξει αειφόρο συμπεριφορά είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν διάφορες προκλήσεις και εμπόδια, ορισμένα εννοιολογικά και ιδεολογικά, άλλα πρακτικά και συγκεκριμένα, που σχετίζονται με τη δομή της οργάνωσης, τον έλεγχο της διαχείρισης, την εσωτερική

και εξωτερική επικοινωνία, τα κίνητρα και τις δεξιότητες των εργαζομένων. Σε αυτό το άρθρο, παρουσιάζουμε πρακτικές για την αξιολόγηση της αειφόρου συμπεριφοράς των ιδρυμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, βασιζόμενοι σε ευρέως αποδεκτούς δείκτες που προέρχονται από τον επιχειρηματικό τομέα, δηλαδή τους περιβαλλοντικούς, τους κοινωνικούς και τους παράγοντες διακυβέρνησης (ESG).

2. ESG προσέγγιση στον επιχειρηματικό τομέα

Το τρισδιάστατο πλαίσιο της προσέγγισης ESG περιλαμβάνει τους τρεις βασικούς πυλώνες στους οποίους θα πρέπει να επικεντρώνεται η στρατηγική βιωσιμότητας μιας εταιρείας: Περιβάλλον, Κοινωνία και Διακυβέρνηση (Spiesshofer, 2024). Το αυξημένο ενδιαφέρον των επιχειρήσεων παγκοσμίως για την προσέγγιση ESG έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη προτύπων για την εξασφάλιση υψηλής αποδοτικότητας στους τρεις αυτούς τομείς, καθώς και σε δείκτες για τη μέτρηση της απόδοσης σε αυτούς τους βασικούς παράγοντες, δηλαδή το περιβάλλον, την κοινωνία και τη διακυβέρνηση (Joubrel&Maksimovich, 2023; Ingebretsen, 2023).

Οι δείκτες ESG καταγράφουν την απόδοση ενός οργανισμού σε θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον, την κοινωνία και τη διακυβέρνηση. Πιο συγκεκριμένα, οι Περιβαλλοντικοί (E) δείκτες εξετάζουν την απόδοση ενός οργανισμού σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον. Το περιβαλλοντικό σκέλος του ESG αξιολογεί τον αντίκτυπο μιας εταιρείας στο περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα, των πρακτικών διαχείρισης αποβλήτων και της χρήσης ανανεώσιμων πηγών ενέργειας. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη οι προσπάθειες της εταιρείας να μειώσει το περιβαλλοντικό της αποτύπωμα και η ανταπόκρισή της στις προκλήσεις που θέτει η κλιματική αλλαγή. Οι εταιρείες με υψηλή περιβαλλοντική απόδοση θεωρούνται περισσότερο βιώσιμες και είναι λιγότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν αρνητικές συνέπειες στο μέλλον.

Οι Κοινωνικοί (S) δείκτες περιγράφουν το πώς ένας οργανισμός διαχειρίζεται τις σχέσεις του μέσα στο οικοσύστημα στο οποίο λειτουργεί. Το κοινωνικό σκέλος της προσέγγισης ESG αξιολογεί τον αντίκτυπο μιας εταιρείας στην κοινωνία, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων της με τους υπαλλήλους, τους προμηθευτές και τους πελάτες, καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού της αποτυπώματος. Λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως οι εργασιακές πρακτικές, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η πολυμορφία και η συμπερίληψη στον χώρο εργασίας. Οι εταιρείες που δίνουν προτεραιότητα στην κοινωνική ευθύνη θεωρούνται πιο ηθικές και είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν θετική φήμη και καλύτερες σχέσεις με τα ενδιαφερόμενα μέρη.

Οι Δείκτες Διακυβέρνησης (G) μελετούν τις πρακτικές που εφαρμόζει η διοίκηση ώστε να λειτουργεί προς το μακροπρόθεσμο συμφέρον των μετόχων. Το σκέλος της διακυβέρνησης της προσέγγισης ESG αξιολογεί τις πρακτικές διακυβέρνησης και διαχείρισης κινδύνων μιας εταιρείας, συμπεριλαμβανομένης της συμμόρφωσης με τους νόμους και κανονισμούς, καθώς και της διαφάνειας και λογοδοσίας της. Οι εταιρείες με ισχυρές πρακτικές διακυβέρνησης θεωρούνται πιο αξιόπιστες και καλύτερα εξοπλισμένες για να διαχειριστούν τους κινδύνους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη οικονομική απόδοση.

Συνολικά, οι δείκτες ESG αποτυπώνουν την ικανότητα ενός οργανισμού να δημιουργεί αξία και να διαμορφώνει αποτελεσματικές στρατηγικές για το μέλλον. Παρόλο που αναφέρονται σε μη χρηματοοικονομικούς δείκτες, συνδέονται με την ανταγωνιστικότητα του οργανισμού και μπορούν να επηρεάσουν τα οικονομικά του

αποτελέσματα. Όσον αφορά τη σημασία των δεικτών ESG, οι οργανισμοί που αποκαλύπτουν ESG πληροφορίες και έχουν καλή απόδοση σε αυτούς τους τομείς έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε επενδυτικά κεφάλαια. Επιπλέον, μπορούν να προσαρμοστούν γρηγορότερα στις εξελίξεις στο περιβάλλον και να μειώσουν τα κόστη συμμόρφωσης με τους κανονισμούς. Η έρευνα δείχνει ότι η ισχυρή απόδοση στο ESG σχετίζεται με θετικά επιχειρηματικά αποτελέσματα, αυξημένες αποδόσεις μετόχων και μελλοντική κερδοφορία (Zhan, 2023; Aydogmus et al., 2022). Τέλος, η θετική απόδοση στο ESG συμβάλλει στη βελτίωση της φήμης της εταιρείας και οδηγεί σε ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Taliento et al., 2019). Με τη σταδιακή καθιέρωση της έννοιας του ESG, οι δείκτες ESG διαμορφώνουν συνεχώς ένα νέο πρότυπο βιώσιμης ανάπτυξης.

3. Προτεινόμενη ESG προσέγγιση στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Το προτεινόμενο πλαίσιο ESG για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση αναφέρεται στην εφαρμογή βιώσιμων και υπεύθυνων πρακτικών που εστιάζουν στο περιβάλλον, την κοινωνική ευθύνη και την ηθική διακυβέρνηση, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σε αντίθεση με τη φιλοσοφία ESG στον επιχειρηματικό τομέα, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στη βελτίωση της εταιρικής απόδοσης και στη διαχείριση κινδύνων, η ESG προσέγγιση στην εκπαίδευση έχει ως στόχο τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων, κοινωνικά ευαίσθητων και ηθικά διοικούμενων σχολικών μονάδων, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό και συμπεριληπτικό περιβάλλον για μαθητές, προσωπικό και κοινότητες. Είναι απαραίτητο, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών και στη δημιουργία βιώσιμων κοινωνιών μέσα από την εκπαίδευση των επόμενων γενεών. Η υλοποίησή του επιτυγχάνεται μέσω της ενσωμάτωσης βιώσιμων πρακτικών στις υποδομές, την ενίσχυση της κοινωνικής ευαισθησίας και της συμπερίληψης, καθώς και τη διασφάλιση διαφανούς και συμμετοχικής διακυβέρνησης**.**

Όσον αφορά το περιβάλλον, η προώθηση της οικολογικής υπευθυνότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες του ESG πλαισίου στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων ειδικής αγωγής. Μέσω της ενσωμάτωσης βιώσιμων πρακτικών σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, τα σχολεία μπορούν να μειώσουν το περιβαλλοντικό τους αποτύπωμα και ταυτόχρονα να καλλιεργήσουν στους μαθητές μια αίσθηση υπευθυνότητας απέναντι στο περιβάλλον. Η ενεργειακή αποδοτικότητα, η μείωση αποβλήτων και η ανακύκλωση, καθώς και η περιβαλλοντική εκπαίδευση, είναι καθοριστικά για την επίτευξη αυτού του στόχου. Τα σχολεία ειδικής αγωγής μπορούν να επενδύσουν σε ενεργειακά αποδοτικές υποδομές, να υιοθετήσουν ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και να εφαρμόσουν προγράμματα μείωσης της κατανάλωσης πόρων. Παράλληλα, η οργάνωση ανακύκλωσης και η μείωση της χρήσης χαρτιού μέσω της μετάβασης σε ψηφιακές πλατφόρμες ενθαρρύνουν τη βιώσιμη διαχείριση των πόρων. Επίσης, η ένταξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών διασφαλίζει ότι οι μαθητές αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να αναλάβουν δράση για την προστασία του περιβάλλοντος, διαμορφώνοντας έτσι τη νέα γενιά υπεύθυνων πολιτών. Στα σχολεία ειδικής αγωγής, οι πρακτικές αυτές μπορούν να προσαρμοστούν ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, με εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας και προσβάσιμες δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ειδικής αγωγής μπορούν να ενισχύσουν τη

βιωσιμότητα τόσο στο δικό τους περιβάλλον όσο και στις κοινότητες που εξυπηρετούν, εξασφαλίζοντας ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν πλήρως στις περιβαλλοντικές δράσεις και αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες για να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες.

Το κοινωνικό (S) σκέλος της φιλοσοφίας ESG στην εκπαίδευση επικεντρώνεται στην προώθηση της συμπερίληψης και της ενεργής εμπλοκής της κοινότητας, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως των ικανοτήτων ή της κοινωνικής τους προέλευσης, μπορούν να ευδοκιμήσουν. Στην ειδική αγωγή, η συμπερίληψη είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν εξατομικευμένη υποστήριξη, προσβάσιμες υποδομές και προσαρμοσμένα προγράμματα σπουδών για να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβασή τους στη μάθηση. Τα σχολεία ειδικής αγωγής παίζουν κρίσιμο ρόλο στη διασφάλιση αυτής της συμπερίληψης, προσφέροντας προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, είναι καθήκον των σχολείων να ενισχύουν την πολιτισμική ευαισθητοποίηση και την ποικιλομορφία μέσω δράσεων, εκδηλώσεων και προγραμμάτων που προάγουν τον αμοιβαίο σεβασμό και την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών. Επιπλέον, η εμπλοκή των μαθητών σε κοινωνικές δράσεις, έργα κοινωνικής δικαιοσύνης και συνεργασίες με την τοπική κοινότητα ενισχύει την αίσθηση ευθύνης και κοινωνικής προσφοράς, καλλιεργώντας την κατανόηση του ρόλου τους ως ενεργοί πολίτες στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Έτσι, τα σχολεία ειδικής αγωγής διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, προσφέροντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που όχι μόνο ανταποκρίνεται στις ακαδημαϊκές τους ανάγκες, αλλά και τους ενδυναμώνει να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία.

Η διακυβέρνηση (G) αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για τη βιώσιμη και ηθική λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Για να επιτευχθεί αυτό, τα σχολεία χρειάζονται διαφανείς και συμμετοχικές δομές διακυβέρνησης που να επιτρέπουν τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών—μαθητών, εκπαιδευτικού προσωπικού, γονέων και της ευρύτερης κοινότητας—στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η δημιουργία σχολικών συμβουλίων ή επιτροπών με εκπροσώπους από όλες τις ομάδες διασφαλίζει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται δημοκρατικά και με διαφάνεια. Στα σχολεία ειδικής αγωγής, η εκπροσώπηση και η υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κρίσιμη, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη διατήρηση υψηλών προτύπων διδασκαλίας, με προγράμματα κατάρτισης που να καλύπτουν θέματα βιωσιμότητας, συμπερίληψης και βέλτιστων πρακτικών διακυβέρνησης. Αυτές οι εκπαιδευτικές δράσεις βοηθούν τα σχολεία ειδικής αγωγής να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές ανάγκες, προάγοντας την ποιότητα και την ισότητα στην παροχή εκπαίδευσης. Επιπλέον, η εφαρμογή πολιτικών λογοδοσίας, όπως πολιτικές κατά του εκφοβισμού, κώδικες δεοντολογίας και διαφάνεια στη διαχείριση των οικονομικών, προάγει την ηθική διακυβέρνηση και ενισχύει την εμπιστοσύνη στην εκπαιδευτική κοινότητα. Στα σχολεία ειδικής αγωγής, η εφαρμογή αυτών των πολιτικών διασφαλίζει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές, αποτελώντας ένα πρότυπο ηθικής ηγεσίας και υπευθυνότητας για τους μαθητές.

4. Προτεινόμενοι ESG δείκτες για την αξιολόγησης της βιώσιμης συμπεριφοράς

Στο πλαίσιο ενός σχολείου ειδικής αγωγής, οι δείκτες ESG πρέπει να προσαρμοστούν ώστε να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και στο ειδικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο των σχολείων αυτών λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες προκλήσεις και απαιτήσεις που αυτά τα σχολεία αντιμετωπίζουν. Ακολουθούν τρόποι με τους οποίους οι δείκτες ESG εξειδικεύονται για ένα σχολείο ειδικής αγωγής:

1. *Περιβάλλον (Ε) – Περιβαλλοντική Διαχείριση σε Σχολείο Ειδικής Αγωγής*

Στα σχολεία ειδικής αγωγής, η περιβαλλοντική βιωσιμότητα μπορεί να ενσωματωθεί με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

- **Κατανάλωση ενέργειας:** Ανάπτυξη ενεργειακά αποδοτικών υποδομών που να υποστηρίζουν την πρόσβαση και την ασφάλεια για μαθητές με αναπηρίες (π.χ., κατάλληλος φωτισμός, αυτοματοποιημένες πόρτες).
- **Διαχείριση αποβλήτων:** Δημιουργία προγραμμάτων ανακύκλωσης που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές, με υλικά που εξηγούν τη διαδικασία σε μορφές προσαρμοσμένες στις γνωστικές ικανότητες των μαθητών, όπως εικονίδια ή απλουστευμένες οδηγίες.
- **Χρήση υλικών:** Εισαγωγή στην τάξη, υλικών φιλικών προς το περιβάλλον που είναι προσβάσιμα σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, π.χ., μη τοξικά εκπαιδευτικά υλικά, προσαρμοσμένα βιβλία με οικολογικά υλικά.
- **Περιβαλλοντική εκπαίδευση:** Εκπαιδευτικά προγράμματα που είναι προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες, με έμφαση στη βιωματική μάθηση για την κατανόηση περιβαλλοντικών θεμάτων.

2. *Κοινωνία (S) – Κοινωνική Συμπερίληψη και Εμπλοκή σε Σχολείο Ειδικής Αγωγής*

Η κοινωνική διάσταση είναι ιδιαίτερα σημαντική στα σχολεία ειδικής αγωγής, καθώς η συμπερίληψη και η υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κεντρικός στόχος.

- **Πολυμορφία και συμπερίληψη:** Αξιολόγηση του βαθμού ενσωμάτωσης των μαθητών με διαφορετικά επίπεδα αναπηρίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και αν τα προγράμματα ειδικής αγωγής προσαρμόζονται στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή μέσω ατομικών προγραμμάτων.
- **Υποστήριξη οικογενειών:** Δείκτες που καταγράφουν την υποστήριξη που προσφέρεται στους γονείς των μαθητών, όπως συμβουλευτικές υπηρεσίες ή η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης των αναγκών των παιδιών τους.
- **Κοινωνική ευαισθητοποίηση:** Οργάνωση δράσεων που προάγουν την κοινωνική ευαισθητοποίηση σχετικά με τις αναπηρίες και την υποστήριξη των δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αξιολόγηση της συμμετοχής σε αυτές τις δράσεις τόσο των μαθητών όσο και του ευρύτερου κοινού.

- **Συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα και την κοινωνία:** Συνεργασίες με τοπικούς φορείς και υπηρεσίες που προσφέρουν υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, π.χ., κέντρα επαγγελματικής αποκατάστασης ή οργανισμούς που παρέχουν πρόσθετη βοήθεια στους μαθητές.

3. *Διακυβέρνηση* (G) – Ηθική και Συμμετοχική Διακυβέρνηση σε Σχολείο Ειδικής Αγωγής

Η διακυβέρνηση στα σχολεία ειδικής αγωγής πρέπει να διασφαλίζει τη διαφάνεια, τη συμμετοχή και τη λήψη αποφάσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

- **Συμμετοχική διακυβέρνηση:** Εξασφάλιση της συμμετοχής γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων (όπως εργοθεραπευτές, ψυχολόγοι) στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των υποδομών του σχολείου.

- **Επαγγελματική ανάπτυξη:** Μέτρηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούν τις βέλτιστες πρακτικές για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες και τη διαχείριση περιβαλλοντικών, κοινωνικών και διακυβερνητικών ζητημάτων.

- **Διαφάνεια και λογοδοσία:** Δείκτες που μετρούν τη διαφάνεια στη διαχείριση των πόρων, ειδικά σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση ιδρυμάτων ειδικής αγωγής, και κατά πόσο το σχολείο παρέχει τακτική ανατροφοδότηση στην κοινωνία και στους γονείς των μαθητών.

- **Πολιτικές συμπερίληψης:** Αξιολόγηση των πολιτικών του σχολείου για την καταπολέμηση του εκφοβισμού και την υποστήριξη της συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Οι δείκτες αυτοί προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες των σχολείων ειδικής αγωγής και ενσωματώνουν τις ανάγκες των μαθητών, εξασφαλίζοντας ότι το πλαίσιο ESG υλοποιείται με τρόπο που προάγει τη βιωσιμότητα, τη συμπερίληψη και την ηθική διακυβέρνηση σε ένα σχολικό περιβάλλον που υποστηρίζει την πλήρη ανάπτυξη όλων των μαθητών.

5. Συμπεράσματα

Το άρθρο εξετάζει τη σημασία και τις προκλήσεις της ενσωμάτωσης της βιώσιμης συμπεριφοράς σε σχολεία ειδικής αγωγής, βασιζόμενο στο πλαίσιο ESG (Περιβάλλον, Κοινωνία, Διακυβέρνηση). Η προτεινόμενη προσέγγιση δανείζεται στοιχεία από τον επιχειρηματικό τομέα. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, αναδεικνύεται η ανάγκη ανάπτυξης υποδομών και πρακτικών που μειώνουν το περιβαλλοντικό αποτύπωμα και προωθούν την οικολογική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Επιπλέον, τονίζεται η κοινωνική διάσταση με την ενίσχυση της συμπερίληψης και της υποστήριξης των οικογενειών, ενώ η διακυβέρνηση επικεντρώνεται στη διαφάνεια και τη συμμετοχή της κοινότητας στη λήψη αποφάσεων. Το προτεινόμενο πλαίσιο στοχεύει στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών και στη δημιουργία βιώσιμων και συμπεριληπτικών σχολικών μονάδων, ανταποκρινόμενο στις ιδιαίτερες ανάγκες της ειδικής αγωγής και υποστηρίζοντας την πλήρη ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Aydogmus, M., Gulay, G. & Ergun, K. (2022). Impact of ESG performance on firm value and profitability. *Borsa Istanbul Review*, 22(2): S119-S127. https://doi.org/10.1016/j.bir.2022.11.006/

Benavot, A., Williams, J.H. & Naidoo, J. (2024). Should we not be educating for resilience? Leveraging SDG4 in times of crisis. *International Journal of Educational Development*, 104, 102929. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102929

Egana del Sol, P.A. (2020). Education for sustainable development: Strategies and key issues. In: Leal Filho, W., Azul, A.M., Brandli, L., Ozuyar, P.G., Wall. T. (eds) *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham, 258-272. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95870-5_3

Hanisch, S &Eirdosh, D. (2023). Behavioral science and education for sustainable development: Towards metacognitive competency. *Sustainability*, 15, 7413. https://doi.org/10.3390/su15097413

Ingebretsen, E. (2023). ESG as a key pillar of investment strategy. *Journal of Securities, Operations & Custody*, 16(1): 57-69.

Joubrel, M. & Maksimovich, E. (2023). ESG data and scores. In: Glavas, E. (ed) *Valuation and Sustainability. Sustainable Finance*. Springer, Cham, 67-98. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30533-7_3/

Reimers, F.M. (2024). The sustainable development goals and education, achievements and opportunities. *International Journal of Educational Development*, 104, 102965. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102965

Spiesshofer, B. (2024). Sustainability and ESG aspects. In: Veil, R. (ed) *Regulating EU Capital Markets Union: Volume I: Fundamentals of a European Code*, 182-207.

Taliento, M., Favino, C. & Netti, A. (2019). Impact of environmental, social, and governance information on economic performance: Evidence of a corporate 'sustainability advantage' from Europe. *Sustainability*, 11(6), 1738. https://doi.org/10.3390/su11061738/

Zaleniene, I. & Pereira, P. (2021). Higher education for sustainability: A global perspective. *Geography and Sustainability*, 2(2): 99-106. https://doi.org/10.1016/j.geosus.2021.05.001

Zhan, S. (2023). ESG and corporate performance: A review. *Proceedings of the 4th International Symposium on Frontiers of Economics and Management Science*, 01064. https://doi.org/10.1051/shsconf/202316901064/

Μελετώντας την ψυχική υγεία των φροντιστών παιδιών με οπτική ή νοητική αναπηρία: Μια συστηματική ανασκόπηση

Αγοραστός Ευθύμιος

Φοιτητής στο ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μυλωνά Ιωάννα

Φοιτήτρια στο ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος

Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Τα άτομα με αναπηρία, κατά κανόνα, βοηθιούνται στη διαχείριση της καθημερινότητάς τους από κάποιον φροντιστή είτε αυτός είναι γονέας είτε κάποιος εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η παροχή αρωγής είναι σημαντική για την κατάκτηση της αυτονομίας και την βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Παρόλα αυτά, πρόκειται για ένα έργο που συχνά επιβαρύνει ψυχικά τον φροντιστή και επηρεάζει ευρύτερα τη ζωή του. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να καταγραφεί ο βαθμός ψυχικής επιβάρυνσης που βιώνουν οι φροντιστές των ατόμων με οπτική ή νοητική αναπηρία και να διερευνηθεί εάν η εκδοχή της αναπηρίας αποτελεί επιδραστικό παράγοντα σε αυτή τη ψυχική κατάσταση. Για τη μελέτη του θέματος, πραγματοποιήθηκε συστηματική ανασκόπηση πρωτογενούς δημοσιευμένης ερευνητικής βιβλιογραφίας, από το 2014 έως και σήμερα, από την οποία ανακτήθηκαν 18 άρθρα βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων εισδοχής. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την ύπαρξη σημαντικής ψυχικής επιβάρυνσης των φροντιστών κατά την διεκπεραίωση του έργου τους. Τα ευρήματα μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της υφιστάμενης γνώσης αναφορικά με τον βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας των φροντιστών και να αξιοποιηθούν κατάλληλα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσής τους για την αποτελεσματικότερη φροντίδα και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

Λέξεις-κλειδιά: Νοητική Αναπηρία, Οπτική Αναπηρία, Φροντιστές

Abstract

Individuals with disabilities are usually helped to manage their daily lives by a carer, whether that carer is a parent or someone outside the family environment. The provision of assistance is important for the acquisition of autonomy and the improvement of their quality of life. However, it is a task that often places a mental burden on the carer and has a wider impact on their life. The aim of this study was to document the degree of mental burden experienced by carers of people with visual or intellectual disabilities and to investigate whether the version of disability is an influential factor in this mental state. To study this topic, a systematic review of primary published research literature was conducted from 2014 to the present, from which 18 articles were retrieved based on specific inclusion criteria. The results confirm the

existence of significant psychological burden on caregivers when carrying out their work. The findings can contribute to enhance the existing knowledge regarding the degree of mental resilience of caregivers and can be appropriately used in the design and implementation of training programs for more effective care and education of individuals with disabilities.

Keywords: Intellectual disability, visual impairment, caregivers

1. Εισαγωγή

Τα άτομα με αναπηρία, σε αρκετές περιπτώσεις, έχουν την ανάγκη κάποιας μορφής βοήθειας στην διεκπεραίωση των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. Κύρια πηγή άντλησης αυτής της βοήθειας αποτελούν άτομα εντός ή εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος χωρίς αναπηρία, που επωμίζονται τον ρόλο του φροντιστή (Kim, 2017). Οι φροντιστές των ατόμων με αναπηρία συμβάλλουν σημαντικά στην βελτίωση της ποιότητας ζωής των ωφελουμένων τους, καθώς και στην επίτευξη της ένταξής τους στην κοινότητα, προκειμένου να αποφευχθούν καταστάσεις αποκλεισμού (Barrosetal., 2019). Η ύπαρξη, με άλλα λόγια, του φροντιστή στην καθημερινή ζωή του ατόμου με αναπηρία μπορεί να βοηθήσει καθοριστικά στην εξέλιξή του.

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι περιπτώσεις των φροντιστών ατόμων με οπτική και ατόμων με νοητική αναπηρία. Ειδικότερα, η οπτική αναπηρία εκδηλώνεται σε μεγάλη συχνότητα παγκοσμίως, επηρεάζοντας περίπου 2,2 δισεκατομμύρια ανθρώπους. Από αυτά τα άτομα, περίπου 36 εκατομμύρια παρουσιάζουν ολική απώλεια όρασης και εκτιμάται ότι 217 εκατομμύρια εμφανίζουν μία μέτρια έως σοβαρή οπτική αναπηρία (WHO, 2023). Οι κατηγορίες της οπτικής αναπηρίας βασίζονται στη διαθλαστική (ή οπτική) οξύτητα και το οπτικό πεδίο. Επομένως, κρίνεται σκόπιμη η παράθεση της εννοιολογησης αμφότερων των προαναφερθέντων ορών. Αρχικά, ως οπτική οξύτητα ορίζεται συνήθως ένας λόγος, όπως για παράδειγμα 4/6 ή 18/20, ο οποίος καταδεικνύει τις επιτυχημένες ή αποτυχημένες προσπάθειες κατονομασίας των αντικειμένων (αριθμών, γραμμάτων) που βρίσκονται σε καθορισμένη απόσταση από έναν πίνακα κατά την εξέταση σε οφθαλμίατρο. Ο πρώτος αριθμός του λόγου αναφέρεται στην απόσταση από τον πίνακα (σε μέτρα ή πόδια) και ο δεύτερος αριθμός αναφέρεται στην απόσταση από την οποία ένα άτομο με "φυσιολογική" όραση μπορεί να δει το ίδιο αντικείμενο (WHO, 2019).

Η οπτική οξύτητα επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως οι διαθλαστικές ανωμαλίες (μυωπία, υπερμετρωπία, αστιγματισμός), παθήσεις του αμφιβληστροειδούς, και άλλες οφθαλμικές ασθένειες (Colenbrander, 2002; WHO, 2019). Από την άλλη, το οπτικό πεδίο ορίζεται ως η έκταση του χώρου που μπορεί να αντιληφθεί ένα άτομο χωρίς να κινήσει τα μάτια του. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει όλα όσα μπορεί να δει κανείς όταν κοιτάζει ευθεία μπροστά, συμπεριλαμβανομένων των αντικειμένων στα πλάγια, που υπάγονται δηλαδή στην περιφερειακή όραση (AmericanAcademyofOphthalmology, 2021).

Για πολλά άτομα με οπτική αναπηρία υπάρχει και ένας φροντιστής ο οποίος παρέχει κάποιας μορφής βοήθεια και συνοδεία στην καθημερινότητά του. Ειδικότερα, φροντιστής σε ένα άτομο με απώλεια όρασης μπορεί να αποτελέσει τόσο ο επαγγελματίας όσο και ένα άτομο της οικογένειάς του, παρέχοντας διευκόλυνση στις καθημερινές του δραστηριότητες με στόχο την επίτευξη αυτονομίας και

ανεξαρτησίας. Είναι σημαντικό, σε αυτό το στάδιο, να διευκρινιστεί πως η παρούσα έρευνα εστιάζει στον ρόλο του φροντιστή και όχι στον επαγγελματία συνοδό ατόμων με οπτική αναπηρία και το γεγονός αυτό, κατά την γνώμη μας, μπορεί να αποτελέσει και ενθάρρυνση του αναγνώστη για μελλοντική έρευνα η οποία θα εστιάζει σε επαγγελματίες συνοδούς.

Η νοητική αναπηρία εντάσσεται στην κατηγορία των αναπτυξιακών διαταραχών, καθώς διαγιγνώσκεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου του ατόμου (πριν την ηλικία των 18 ετών). Σύμφωνα με το DSM-5 (2013), ένα άτομο διαγιγνώσκεται ως άτομο με νοητική αναπηρία όταν παρουσιάζει χαμηλό νοητικό δυναμικό και συγκεκριμένα Δείκτη Νοημοσύνης μικρότερο από 70· ακόμη, τα άτομα με νοητική αναπηρία παρουσιάζουν συνοδά ελλείμματα σε γλωσσικές, γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμοστικότητά τους.

Καθώς η παρούσα ανασκόπηση επικεντρώνεται σε φροντιστές παιδιών (<=18 ετών) είτε με απώλεια της όρασης είτε με νοητική αναπηρία, αναδεικνύεται πως ο γονέας αποτελεί ως επί το πλείστον την κύρια πηγή παροχής φροντίδας, υποστήριξης και εν γένει βοήθειας στην καθημερινότητα (Lancasteretal., 2022). Ο φροντιστής, μάλιστα, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο να αποδεχτεί και να προσαρμοστεί στην αναπηρία του το άτομο το οποίο λαμβάνει την φροντίδα (Perkinsetal., 2013), πόσω μάλλον όταν πρόκειται για τα ίδια τα παιδιά. Εντούτοις, η ψυχική επιβάρυνση που πιθανώς υφίσταται ο φροντιστής ατόμου οποιασδήποτε αναπηρίας δεν αποτελεί κεντρικό θέμα συζήτησης στην διεθνή βιβλιογραφία.

Οι γονείς παιδιών με προβλήματα όρασης τείνουν να αναφέρουν υψηλότερο άγχος και χαμηλότερη ηρεμία στην καθημερινότητά τους από τους γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αν και παρατηρείται μεγάλη διακύμανση μεταξύ των οικογενειών στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία (Sola-Carmonaetal., 2013). Είναι, ταυτόχρονα, ενδιαφέρον ότι το επίπεδο ευημερίας και ψυχικής υγείας των γονέων/φροντιστών παιδιών με προβλήματα όρασης συνδέεται με το εάν αισθάνονται ότι ο ελεύθερος χρόνος τους είναι περιορισμένος εξαιτίας της φροντίδας που παρέχουν στο άτομο με οπτική αναπηρία (Sola-Carmonaetal., 2016). Έρευνες έχουν δείξει πως η σοβαρότητα της οπτικής αναπηρίας σχετίζεται άμεσα με την επιβάρυνση των φροντιστών (Braichetal., 2012). Ταυτόχρονα, η υποστήριξη από την οικογένεια και τους φίλους είναι κρίσιμη για τους γονείς παιδιών με αναπηρίες (Naborsetal., 2013) και η κοινωνική υποστήριξη σχετίζεται με τα επίπεδα άγχους σε μητέρες παιδιών με τύφλωση ή χαμηλή όραση (Troster, 2001).

Αναφορικά με τους φροντιστές παιδιών με νοητική αναπηρία, η διεθνής βιβλιογραφία έως τώρα υποδεικνύει ότι οι γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία υφίστανται πολύ συχνά ψυχική επιβάρυνση λόγω του έργου τους ως φροντιστές των τέκνων τους (Grey, Totsika&Hastings, 2017). Οι φροντιστές που έλαβαν μέρος σε πλήθος ερευνών ανέφεραν ότι αισθάνονταν έντονο στρες, ανησυχία και εκδήλωναν συμπτώματα κατάθλιψης κατά τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους (Seltzeretal., 2011; Bazzanoetal., 2013; Panicker&Ramesh, 2018). Η παροχή φροντίδας στο άτομο με αναπηρία που είχαν υπό την επίβλεψή τους τούς δημιουργούσε έντονη συναισθηματική φόρτιση λόγω των ιδιαίτερων συναισθηματικών δεσμών που τους συνέδεαν· ταυτόχρονα, σε αρκετές περιπτώσεις οι φροντιστές-γονείς επεσήμαναν ότι η αγάπη για το παιδί τους με αναπηρία ήταν ένα μέσο με το οποίο υπερέβαιναν την κούραση και το άγχος της καθημερινότητας και συνέχιζαν ανεμπόδιστα το έργο τους, προκειμένου να στηρίξουν το παιδί τους (Griffith&Hastings, 2014). Ακόμη, οι κύριοι

παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν τον βαθμό ψυχικής φόρτισης των φροντιστών είναι η επαγγελματική απασχόληση, η ύπαρξη προσωπικών προβλημάτων υγείας και η οικογενειακή κατάσταση (Nam&Park, 2017).

2. Μεθοδολογία

2.1Σκοπός και ερευνητικάερωτήματα

Σκοπός της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης ήταν να αξιολογηθεί το επίπεδο ψυχικής επιβάρυνσης των φροντιστών παιδιών με οπτική ή νοητική αναπηρία με βάση την υφιστάμενη βιβλιογραφία και εκ των υστέρων να διερευνηθεί μέσω σύγκρισης των αποτελεσμάτων αν και κατά πόσο εμφανίζεται διαφορά στην ψυχική υγεία και επιβάρυνση μεταξύ των φροντιστών ανάλογα με το είδος της αναπηρίας. Ο σκοπός αυτός απαντάται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν ως εξής:

1. Υφίστανται οι φροντιστές παιδιών με οπτική αναπηρία ψυχική επιβάρυνση;
2. Υφίστανται οι φροντιστές παιδιών με νοητική αναπηρία ψυχική επιβάρυνση;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ψυχική υγεία των φροντιστών;

2.2 Πηγές άντλησης δεδομένων

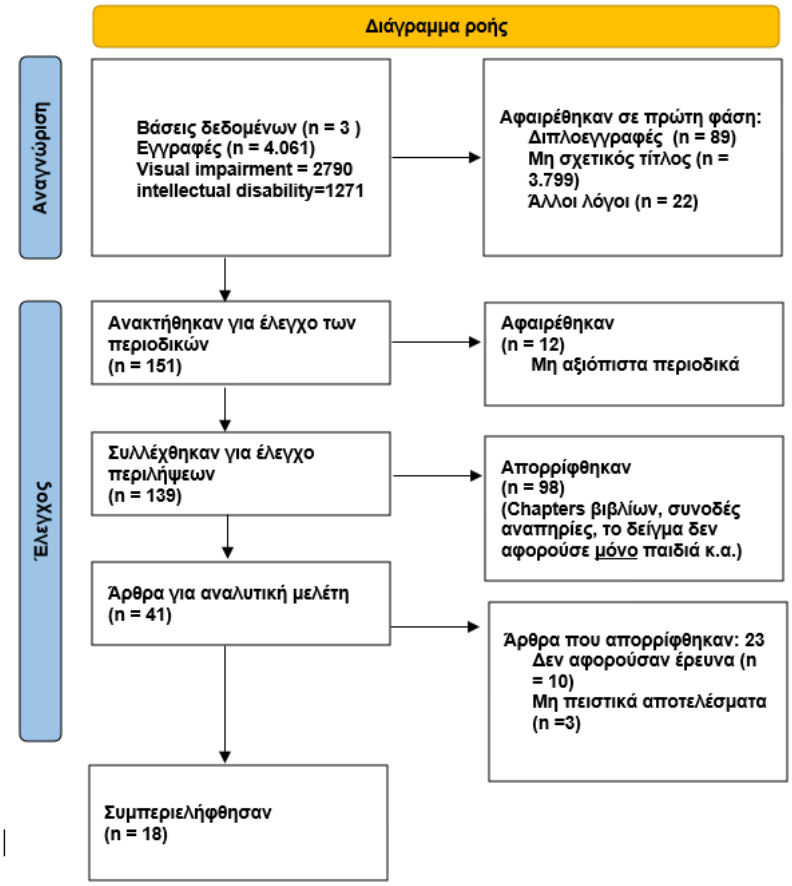
Τον Απρίλιο του 2024 πραγματοποιήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων με βάση τα κριτήρια εισδοχής και αποκλεισμού, τα οποία ορίστηκαν για την παρούσα εργασία. Οι βάσεις δεδομένων που αξιοποιήθηκαν ήταν οι Scopus, GoogleScholar και PubMed. Για την αναζήτηση αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω λέξεις κλειδιά, οι οποίες χωρίστηκαν ανάλογα με το είδος της αναπηρίας (Οπτική ή Νοητική):

Οπτική αναπηρία: ("visual impairment" OR “blindness”) AND ("caregivers" OR "parents") AND ("burden" OR "depression") AND "children"

Νοητική αναπηρία: "intellectual disability" OR "developmental disability" OR "mental retardation" AND "caregivers" OR "parents" AND "burden" OR "depression" AND "children"

Ειδικότερα, και όπως καταγράφεται στο Διάγραμμα Ροής (βλ. Εικόνα 1), εντοπίστηκαν αρχικά 4.061 εγγραφές, 2790 εκ των οποίων αφορούσαν την οπτική αναπηρία, ενώ οι υπόλοιπες (127) αφορούσαν την νοητική. Εκ του συνολικού αριθμού των εγγραφών, 3.910 απορρίφθηκαν καθώς πρόκειται είτε για διπλοεγγραφές, είτε για άρθρα με άσχετο από το θέμα τίτλο. Στην συνέχεια, από τα 151 άρθρα που έμειναν αφαιρέθηκαν 12 καθώς δεν ήταν δημοσιευμένα σε αξιόπιστα και έγκυρα περιοδικά. Έτσι, τα 139 άρθρα αποθηκεύτηκαν σε ηλεκτρονικό φάκελο, όπου έγινε ανάγνωση των περιλήψεων και 98 εξ αυτών απορρίφθηκαν εκ νέου, καθώς το δείγμα δεν ήταν αποκλειστικά επικεντρωμένο σε παιδιά, ή συμπεριλάμβανε άτομα με συνοδές αναπηρίες. Τέλος, απορρίφθηκαν επιπλέον 23 άρθρα λόγω αβεβαιότητας περί της αξιοπιστίας των ευρημάτων τους κατά τη μελέτη, ενώ 10 εξ αυτών δεν εφάρμοζαν τελικά κάποια ξεκάθαρη έρευνα ή παρέμβαση. Ως εκ τούτου, ο τελικός αριθμός των άρθρων που συμπεριελήφθησαν εντός της συστηματικής ανασκόπησης ήταν 18, όπου 9 επικεντρώνονταν σε παιδιά με Νοητική και 9 σε παιδιά με Οπτική Αναπηρία .

Τα βασικά δεδομένα των ερευνών που αξιοποιήθηκαν κατηγοριοποιήθηκαν σε πίνακα αρχείου MicrosoftOfficeWord 2020 με βάση την χρονολογία και τη χώρα δημοσίευσης, τους στόχους, την μέθοδο που ακολουθήθηκε καθώς και τα βασικά αποτελέσματα. Η μέθοδος χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους υποκατηγορίες που αφορούν τον σχεδιασμό της μελέτης, το δείγμα καθώς και τον τύπο της αναπηρίας (Οπτική ή Νοητική). Για την μορφή και κατηγοριοποίηση του παρακάτω πίνακα αξιοποιήθηκαν δεδομένα από τη συστηματική ανασκόπηση των Klingenberg&Holkesvik (2019).



Εικόνα 1: Διάγραμμα Ροής PRISMA

Authors; (Year); Country	**Aim**	**Method**			**Main Results**
		Study Design	**Sample**	**Type of Disability of Children**	
Hsiao, C-Y (2014); Taiwan	Να εξεταστούν παράγοντες που επιδρούν στην οικογενειακή λειτουργικότητα. Να διερευνηθεί η επίδραση της κοινωνικής υποστήριξης στην ψυχική υγεία σε οικογένειες παιδιών με σύνδρομο Down στην Ταϊβάν.	Ερωτηματολόγια	Γονείς παιδιών με ΝΑ (N=155) Μητέρες: 80 Πατέρες: 75	Σύνδρομο Down	Ηλικία του παιδιού, οικογενειακό εισόδημα, μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οικογενειακές απαιτήσεις και κοινωνική στήριξη ως επιδραστικοί παράγοντες
Yang, X., Byme, V., & Chiu, M.Y.L. (2015); China	Να διερευνηθούν οι αιτίες πρόκλησης των συναισθημάτων των γονέων παιδιών με ΝΑ	Ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις/Παρατήρηση	Γονείς παιδιών με ΝΑ (N=15) Μητέρες: 10 Πατέρες: 5	Διάγνωσημέτριας ΝΑ	Αναπόφευκτη ευθύνη της φροντίδας του παιδιού τους με ΝΑ, αβέβαιο μέλλον, συμβιβασμός της ποιότητας ζωής, θετικοί ρόλοι των καθηκόντων φροντίδας που εστιάζουν στον εαυτό και υποστήριξη από την κοινότητα.

Castañeda,Y. S., Cheng-Patel,C.S., Leske, D.A., Wernimont,S. M., Hatt,S.R. , Liebermann, L., Birch, E.E., and Holmes, J.M.; (2016); USA	Να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής/ψυχική υγεία των παιδιών με καταρράκτη και των γονέων τους	Ατομικέςημι-δομημένεςσυνεντεύξεις	Γονείς (N=31) Παιδιά 5-17 ετών, (N=16)	Παιδικός καταρράκτης	Υψηλά επίπεδα ανησυχίας/άγχους στους γονείς και στα παιδιά. Άγχος για τον τρόπο θεραπείας, μη αναστρέψιμη φύση της αναπηρίας, αποζημίωση, ακαδημαϊκές συνέπειες
Patton, K.A., Ware, R., McPherson, L., Emerson, E., & Lennox, N. (2016); Australia	Να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και του άγχους των γονέων ως φροντιστών..	Ατομικές συνεντεύξεις (πρόσωπο με πρόσωπο ή μέσω τηλεφώνου) Ερωτηματολόγια	Γονείς παιδιών με ΝΑ (N=284) Ομάδα σύγκρισης: Γονείς παιδιών χωρίς ΝΑ (N=1152)		Υψηλό άγχος φροντιστών. Υψηλή κοινωνική υποστήριξη → χαμηλότερο άγχος. Η αυτοαξιολογούμενη ευημερία, τα επίπεδα οικονομικής πίεσης και η προσωπική ζωή ως επιδραστικοί παράγοντες
Sola-Carmona,J.J, López-Liria, R., Padilla-Góngora,D., Daza, M.T., Aguilar-Parra, J.M., Salido-Campos, M.Á.; (2016); Spain	Να εξετάσει τη σύνδεση του προσωπικού, κοινωνικού και οικογενειακού πλαισίου, εκπαιδευτικών μεταβλητών με τα επίπεδα άγχους και αυτοεκτίμησης των φροντιστών	Ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίων (cross-sectional)	Γονείς (N=61)	Ολική και Μερική Τύφλωση	Λιγότερο άγχος γονέων όταν έχουν μόνο ένα παιδί, λαμβάνουν αμοιβή για την εργασία τους, η ΟΑ του παιδιού δεν χειροτερεύει και έχουν καλή γνώση της φύσης της αναπηρίας.

Willard,V.W., Qaddoumi, I., Zhang, H., Huang, L., .Russell,K.M, Brennan,R., . Wilson, M.W.,Rodriguez-Galindo, C., Phipps.S.; (2017); USA	Να αξιολογηθεί το άγχος των γονέων μικρών παιδιών με ρετινοβλάστωμα με την πάροδο του χρόνου	Έρευνα σε βάθος χρόνου/longitudinal	Φροντιστές 92 παιδιών	Ρετινοβλάστωμα	Σχέσεις μεταξύ του άγχους των γονέων και της έκβασης της πάθησης των παιδιών πολύ ισχυρότερες στην ηλικία των 5 ετών
Liebermann, L., .Leske,D. A., Hatt,S. R., Castaneda, Y.S., Wernimont,S. M., Cheng-Patel, C.S., Birch, E.E., and HolmesJ. M.; (2017); USA	Προσδιορισμός ανησυχιών των γονέων σχετικά με την ποιότητα ζωής και την λειτουργικότητα των παιδιών με ΟΑ.	Ατομικέςημι-δομημένεςσυνεντεύξεις	Γονείς (N=37) Παιδιά έως 15 ετών (N=37)	Οπτικήοξύτητα <20/70	Υψηλά επίπεδα ανησυχίας/άγχους για το μέλλον των παιδιών και τους περιορισμούς στην καθημερινή ζωή.
Masulani-Mwale, C., Kaye, F., Gladstone, M., &Mathanga, D. (2018); Malawi	Προσδιορισμός του επιπολασμού και των παραγόντων κινδύνου για ψυχολογική δυσφορία μεταξύ των γονέων παιδιών με ΝΑ στο Μαλάουι (Malawi).	Ερωτηματολόγια	Γονείς παιδιών με ΝΑ (N=186)		Ψυχολογική δυσφορία λόγω της ιδιότητάς τους ως φροντιστές και λόγω κοινωνικο-οικονομικής θέσης, χαμηλών γνώσεων γύρω από την αναπηρία του παιδιού τους, χαμηλής αυτοπεποίθηση στη διαχείριση των παιδιών.
Osborn, P., Roberts, L., & Kneebone, I. (2018); Australia	Να διερευνηθεί αν οι γονείς παιδιών με ΝΑ αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πρόσβαση σε θεραπεία ψυχικής υγείας	Ερωτηματολόγια	Γονείς παιδιών με ΝΑ (N=80)	-	Προβλήματα ψυχικής υγείας στους γονείς.. Βασικό εμπόδιο → οικονομικό κόστος, η φροντίδα του παιδιού με ΝΑ και η περιορισμένη διαθεσιμότητα οικονομικά προσιτών

					παρόχων (θεραπευτών).
Kantipuly, A., Pillai, M. R., Shroff, S., Khatiwala, R., Raman, G. V., Krishnadas, S. R., Lee Robin, A., & Ehrlich, J. R.; (2019); India	Να αξιολογηθεί αν δημογραφικοί, κλινικοί ή κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες σχετίζονται με την ποιότητα ζωή των φροντιστών παιδιών με συγγενές γλαύκωμα.	Ερωτηματολόγια	(N=70) Συνοδοί/Φροντιστές παιδιών με οπτική αναπηρία	Παιδικό/ΣυγγενέςΓλαύκωμα	Η ηλικία του παιδιού καθώς και η διάρκεια της νόσου σχετίζονταν με χαμηλή ποιότητα ζωής των φροντιστών.
Boehm, T.L. & Carter, E.W. (2019); USA	Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής γονέων παιδιών με ΝΑ. Διερεύνηση ύπαρξης συσχέτισης της ποιότητας ζωής των γονέων με δημογραφικούς παράγοντες.	Ερωτηματολόγια	Γονείς παιδιών με ΝΑ (N=529)	Σύνδρομο Down (N=169), Εγκεφαλική παράλυση (N=80) ΣύνδρομοΕύθραυστου Χ (N=14)	Μεγάλη σημασία κοινωνικών σχέσεων και θρησκευτικότητας, ως παράγοντες που συμβάλλουν στην οικογενειακή ποιότητα ζωής.
Baker, K, Devine, R.T., Ng-Cordell, E., Raymond, F.L. IMAGINE-ID consortium & Hughes, C. (2021); UK	Κατά πόσο η γενετική αιτία της διάγνωσης της ΝΑ σε παιδιά, μαζί με άλλους παράγοντες κινδύνου συμβάλλει στο ψυχολογικό ευζην των γονέων τους.	Ερωτηματολόγια	Γονείς παιδιών με ΝΑ (N=888) Ομάδα σύγκρισης (N= 5279)	Σύνδρομο Down, Σύνδρομο Prader-Willi, Εγκεφαλική παράλυση	Αυξημένη συναισθηματική δυσφορία των γονέων. Η ηλικία του παιδιού και η ύπαρξη συνοδών αναπηριών άσκησαν επίδραση στο άγχος.

Davenport, S. &Zolnikov, T.R. (2021); USA	Να επανεξεταστεί και να κατανοηθεί η ψυχική υγεία των γονέων που είναι κατά κύριο λόγο φροντιστές παιδιών με διαγνωσμένη ΝΑ.	Ατομικέςημι-δομημένεςσυνεντεύξεις	Γονείς παιδιών με ΝΑ (N=25)		Οι συναισθηματικές αντιδράσεις στη διάγνωση του παιδιού: συνδυασμός άγχους, κατάθλιψης και συμπόνιας. Μέτρια επίπεδα κόπωσης λόγω συμπόνιας κατά τη φροντίδα του παιδιού τους.
Lupón, M., Armayones, M., & Cardona, G.; (2023); Spain	Να διερευνηθεί πώς επηρεάζεται η ψυχική υγεία φροντιστών παιδιών με ΟΑ	Συνεντεύξεις	6 μητέρες 3 πατέρες (N=9)	-	Η ποιότητα ζωής των φροντιστών επηρεάστηκε αρνητικά από έλλειψη γνώσης και κατανόησης της ΟΑ και των επιπτώσεών της. Η κοινωνική στήριξη και η απόκτηση γνώσεων για ΟΑ → θετικά για ψυχική υγεία.
Gui, A., Perelli, D., Rizzo, G., Ferruzza, E., &Mercuriali, E.; (2023); Italy	Να γίνει κατανοητό αν ο βαθμός ΟΑ των παιδιών επηρεάζει το άγχος των γονέων καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της οικογένειας.	Ερωτηματολόγια και βιντεοσκόπηση της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού Ομάδες σύγκρισης (ολική και μερική τύφλωση)	(N=21) μητέρες (N=21) πατέρες (N=21) παιδιά	Ολική τύφλωση (N=12) Μερική τύφλωση (N=9)	Περισσότερο στρες, λιγότερη αίσθηση της κοινωνικής στήριξης από τους γονείς παιδιων με μερική τύφλωση. Σχέση μεταξύ μητρικού άγχους και απουσίας βλεμματικής επαφής με τα παιδιά τους.

Kara, K., Hamurcu, M., Gul, H., &Congologlu, M. A.; (2023); Turkey	Να εξεταστεί αν η ΟΑ των παιδιών και η συμπεριφορά τους επηρεάζει την ψυχική υγεία των μητέρων τους. Σύγκρισημεομάδα ελέγχουχωρίς ΟΑ	Μελέτη περίπτωσης Κλίμακες ψυχικής υγείας	Παιδιά με ΟΑ (N=35) Παιδιά χωρίς ΟΑ (N=31) και οιμητέρεστους	-	Προσκόλληση των μητέρων στα παιδιά σχετίζεται με καταθλιπτικές τάσεις της μητέρας και με προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά.
Oliver, H., Seccurro, D., Dorich, J., Rice, M., Schwartz, T., & Harpster, K.; (2023); USA	Να διερευνηθεί αν η ΟΑ των παιδιών επηρεάζει την καθημερινότητα, την ποιότητα ζωής των οικογενειών τους.	Μικτήδιαδικασία: 1. Ερωτηματολόγια 2. Επιλογή συμμετεχόντων σε εικονικές ομάδες εστίασης 3. Συνεντεύξεις	Γονείς παιδιώνμε ΟΑ N=13	Νευρολογική ΟΑ/Cerebral VI	Γνώση για αναπηρία, οι εμπειρίες των γονέων, οι επιπτώσεις της ΟΑ στο παιδί και οι τρόποι υποστήριξης της οικογένειας → βασικοί παράγοντες επίδρασης στην ψυχική υγεία
Modula, M.J., & Chipo, M.G. (2024); South Africa	Να διερευνηθούν οι ανάγκες πληροφόρησης των οικογενειακών φροντιστών σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών με ΝΑ σε αγροτικές περιοχές της επαρχίας Limpopo της Νότιας Αφρικής.	Ατομικέςσε βάθοςσυνεντεύξεις	Γονείς παιδιών με ΝΑ (N=16) και μία ομάδα εστίασης με συγγενικά πρόσωπα (N=10)		Ανάγκη για ενημέρωση για φροντίδα των παιδιών με ΝΑ στο σπίτι. Προκλήσεις → φροντίδα της προκλητικής συμπεριφοράς των παιδιών με ΝΑ, οι διαθέσιμες πηγές υποστήριξης και υπηρεσίες για τα παιδιά και τις οικογένειές τους.

Πίνακας 1: Σύνθεση των ερευνών

3.Σύνθεση αποτελεσμάτων

Σε όλες τις έρευνες (9/9) που συμπεριελήφθησαν οι οποίες αναφέρονταν στην οπτική αναπηρία, εντοπίστηκαν υψηλά επίπεδα άγχους στους γονείς - φροντιστές των παιδιών με προβλήματα στην όραση. Το άγχος αυτό, σε 1 εκ των 9 ερευνών,

παρουσίαζε αύξηση όσο οι συνθήκες εργασίας δεν ήταν ιδανικές για τους γονείς και ως εκ τούτου ο ελεύθερος χρόνος στο σπίτι ήταν περιορισμένος (Sola-Carmonaetal., 2016). Σε 7 έρευνες, το άγχος των γονέων ήταν αυξημένο όταν αυτοί δεν είχαν επαρκείς γνώσεις για την αναπηρία του παιδιού τους. Παράλληλα, στις ίδιες έρευνες, το επίπεδο άγχους των γονέων αυξανόταν όσο η αναπηρία του παιδιού δεν έδειχνε να βελτιώνεται, γεγονός που οδηγούσε σε βεβαρημένη ψυχική υγεία των γονεων οι οποίοι ανησυχούσαν ιδιαίτερα για τις συνέπειες της αναπηρίας στο κοινωνικό, ψυχολογικό και ακαδημαϊκό επίπεδο του παιδιού τους (Castañeda et al., 2016; Sola-Carmona et al., 2016; Willard et al., 2017; Liebermann et al., 2017; Kantipuly et al., 2019; Lupón et al., 2023; Oliver et al., 2023). Σε 2 εκ των 9 ερευνών που αφορούσαν την οπτική αναπηρία, οι γονείς εξέφραζαν αυξημένο άγχος λόγω της χαμηλής κοινωνικής στήριξης (Lupón et al., 2023; Gui et al., 2023). Τέλος, 1 εκ των ερευνών ανέφερε άγχος στους γονείς λόγω αμφιβολίας για την οικονομική αποζημίωση λόγω της αναπηρίας του παιδιού (Castañeda et al., 2016) και 1 εστίαζε στο μητρικό άγχος και την προσκόλληση στο παιδί με οπτική αναπηρία ως άμεσα συσχετιζόμενες μεταβλητές που οδηγούν σε κατάθλιψη της μητέρας (Kara et al., 2023).

Αναφορικά με τις έρευνες που αφορούσαν γονείς-φροντιστές παιδιών με ΝΑ, φαίνεται ότι στο σύνολό τους (9/9) ανέδειξαν ότι οι φροντιστές εκδηλώνουν σε μεγάλο βαθμό στρες και συνοδά συμπτώματα συναισθηματικής δυσφορίας λόγω της ιδιότητάς τους (Osborn, Roberts & Kneebone, 2019; Patton et al., 2016; Baker et al., 2021). 2 από τις 9 έρευνες υπογράμμισαν ότι τα επίπεδα στρες των γονέων παιδιών με ΝΑ είναι υψηλότερα συγκριτικά με τα αντίστοιχα επίπεδα των γονέων παιδιών χωρίς σχετική διάγνωση (Yang, Byrne & Chiu, 2015; Patton et al., 2016; Baker et al., 2021).

Σε 8 από τις 9 έρευνες δεν φάνηκε συσχέτιση των επιπέδων στρες με το φύλο των φροντιστών-συμμετεχόντων, ενώ μόνο σε 1 σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών (Patton et al., 2016). Σε 2 έρευνες προέκυψε ως εύρημα ότι υπήρχε διαφοροποίηση και με βάση την παράμετρο της ηλικίας, όπου οι φροντιστές μεγαλύτερων ηλικιών είχαν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους νεότερους (Patton et al., 2016; Baker et al., 2021). 2 από τις 9 έρευνες έκαναν αναφορά στον βαθμό σοβαρότητας της νοητικής αναπηρίας, όπου οι φροντιστές παιδιών με πιο δύσκολες συμπεριφορές αντιμετώπιζαν μεγαλύτερες προκλήσεις στην καθημερινότητα, γεγονός που δημιουργούσε μεγαλύτερη δυσφορία (Masulani-Mwale, Kauye, Gladstone & Mathanga, 2018; Boehm & Carter, 2019; Modula & Chipo, 2024).

Η μελέτη των Boehm&Carter (2019) έδειξε ότι παρόλο που οι συμμετέχοντες γονείς- φροντιστές ανέφεραν ότι ήταν ικανοποιημένοι με την γενικότερη ποιότητα ζωής τους, οι τιμές των απαντήσεων τους στον τομέα του συναισθηματικού ευ ζην ήταν σημαντικά χαμηλότερες. Συγκεκριμένα, οι γονείς ως φροντιστές των παιδιών τους με ΝΑ αισθάνονται συχνά υπεύθυνοι για την ικανοποίηση των συναισθηματικών αναγκών του παιδιού τους λόγω της περιορισμένης κοινωνικής προσαρμοστικότητάς τους, γεγονός που τους δημιουργεί έντονο στρες (Yang, Byrne & Chiu, 2015; Davenport & Zolnikov, 2021; Modula & Chipo, 2024). Ακόμη, η αγωνία και το άγχος για τη μελλοντική ζωή και πορεία του παιδιού με ΝΑ είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά τα επίπεδα στρες των γονέων (Yang, Byrne & Chiu, 2015; Pattonetal., 2016· Davenport & Zolnikov, 2021). Επιπλέον, επισημαίνεται η επίδραση των κοινωνικών σχέσεων και συναναστροφών των φροντιστών στα επίπεδα ψυχικής επιβάρυνσής τους. Η ύπαρξη φιλικών και διαπροσωπικών επαφών και κοινωνικής

υποστήριξης στην καθημερινή ζωή συνδέεται άμεσα με χαμηλότερα επίπεδα στρες και ανησυχίας και καλύτερη ποιότητα ζωής (Hsiao, 2014; Patton et al., 2016; Boehm & Carter, 2019).

Δύο από τις εννιά έρευνες έθιξαν το ζήτημα της πρόσβασης σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας, υπογραμμίζοντας ότι η παρουσία εμποδίων στην αναζήτηση υπηρεσιών ψυχικής υγείας ενισχύει τις συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς-φροντιστές παιδιών με ΝΑ (Masulani-Mwale, Kauye, Gladstone &Mathanga, 2018; Osborn, Roberts & Kneebone, 2019). Ένα από τα κυριότερα εμπόδια ήταν το χαμηλό εισόδημα, που αναφέρθηκε σε 4 από τις 9 έρευνες (Hsiao, 2014; Pattonetal., 2016; Masulani-Mwale, Kauye, Gladstone & Mathanga, 2018; Osborn, Roberts & Kneebone, 2019), ενώ η οργάνωση της καθημερινότητας και οι εργασιακές υποχρεώσεις ήταν ακόμη ένας παράγοντας. Άλλοι παράγοντες που ασκούν επιρροή στην ψυχική υγεία και στην ποιότητα ζωής των φροντιστών ήταν η απουσία εργασίας, το μορφωτικό επίπεδο, οι διαφορετικές κοινωνικό-πολιτισμικές αντιλήψεις και το στίγμα, ο βαθμός θρησκευτικότητας και οι πνευματικές πεποιθήσεις κ.ά. (Hsiao, 2014; Pattonetal., 2016; Boehm&Carter, 2019).

4. Συζήτηση

Στις έρευνες που ανακτήθηκαν και ως εκ τούτου επιλέχθηκαν για ανάλυση μέσω της παρούσας εργασίας, καθίσταται εμφανής η ύπαρξη υψηλού επιπέδου ψυχικής επιβάρυνσης στους γονείς που έχουν παιδιά με κάποιας μορφής οπτική αναπηρία. Το άγχος της οικογένειας φαίνεται σε αρκετές από τις έρευνες που μελετήθηκαν να επηρεάζεται σε έναν βαθμό από τον τρόπο και την πιθανότητα θεραπείας και το ενδεχόμενο η αναπηρία του παιδιού να είναι μη αναστρέψιμη. Καταγράφονται επίσης υψηλά επίπεδα άγχους σχετικά με τις συνέπειες της αναπηρίας στην σχολική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού. Σε δύο από τις έρευνες επίσης, εμφανίζονται στους γονείς περιπτώσεις αγχώδους συμπεριφοράς όταν η αποζημίωση για την αναπηρία του παιδιού δεν είναι βέβαια (Castañedaetal., 2016; Liebermannetal., 2017), άγχος που σχετίζεται με τις δυσμενείς οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε αρκετά νοικοκυριά.

Στην έρευνα του Willard και των συνεργατών του (2017), που εξέτασε το άγχος των γονέων όπως αυτό αποτυπωνόταν σε βάθος πενταετίας, φάνηκε να αυξάνεται σημαντικά, δείχνοντας πως οι γονείς εμφάνιζαν αβεβαιότητα για την καλή έκβαση της αναπηρίας στο παιδί τους όσο περνούσαν τα χρόνια. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται σε αντίστοιχες έρευνες (Kantipulyetal., 2019; Davenport&Zolnikov, 2021), οι οποίοι κατέληξαν πως όσο μεγαλύτερη η διάρκεια της αναπηρίας χωρίς να βελτιώνεται η κατάσταση του παιδιού, τόσο αυξάνονταν και τα καταθλιπτικά επεισόδια των γονέων του παιδιού με αναπηρία. Ταυτόχρονα, ανασταλτικό παράγοντα στην ψυχική ευημερία των γονέων φάνηκε να διαδραματίζει η χαμηλή γνώση ή η απουσία αυτής πάνω στην αναπηρία που έφερε το παιδί τους, σύμφωνα με μία εκ των ερευνών (Masulani-Mwale, Kauye, Gladstone&Mathanga, 2018; Oliveretal., 2023).

Ταυτόχρονα, σε μελέτη σύγκρισης η οποία διεξήχθη από τον Gui και τους συνεργάτες του (2023), οι γονείς παιδιών με ολική τύφλωση εμφάνισαν σημαντικά περισσότερο στρες από τους γονείς παιδιών με μερική απώλεια της όρασης. Οι ίδιοι ερευνητές μάλιστα, υπογράμμισαν ταυτόχρονα και την αυξημένη πιθανότητα κατάθλιψης σε μητέρες παιδιών με οπτική αναπηρία, οι οποίες αισθάνονταν έντονο στρες στην απουσία βλεμματικής επαφής με το παιδί. Φαίνεται ότι, όσο πιο μεγάλος ο

βαθμός αναπηρίας και όσο πιο δύσκολες είναι ορισμένες συμπεριφορές του παιδιού με αναπηρία, τόσο πιο αυξημένα είναι τα επίπεδα στρες στους γονείς-φροντιστές τους (Modula&Chipo, 2024). Η προσκόλληση, μάλιστα, της μητέρας στα παιδιά σχετίζεται με καταθλιπτικές τάσεις της ίδιας καθώς επίσης φάνηκε να προκαλεί προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά με αναπηρία, όπως εκρήξεις θυμού, εκνευρισμό ή ακόμη και κατάθλιψη (Yang, Byrne&Chiu, 2015; Karaetal., 2023).

Από την άλλη πλευρά, έρευνες που μελετήθηκαν στην παρούσα ανασκόπηση εστίασαν και σε ορισμένους ανακουφιστικούς παράγοντες στα φαινόμενα άγχους και κατάθλιψης των γονέων παιδιών με οπτική αναπηρία. Συγκεκριμένα, η στήριξη τόσο από τον κοινωνικό περίγυρο όσο και από την πολιτεία αποτέλεσαν παράγοντες που ενθάρρυναν την ψυχολογία των γονέων και οδηγούσαν σε καλύτερη ψυχική κατάσταση (Hsiao, 2014; Boehm&Carter, 2019; Lupónetal., 2023). Την ίδια θετική επίδραση φάνηκε να είχε, μεταξύ άλλων, και η επαγγελματική ευχαρίστηση των γονέων και η ικανοποιητική ποσότητα ελεύθερου χρόνου μέσα στην ημέρα. Τέλος, φάνηκε πως όσο καλύτερα ήταν ενημερωμένοι οι γονείς πάνω στην αναπηρία του παιδιού τους και όσο περισσότερη γνώση είχαν, τόσο πιο σταθερή και αυξημένη ήταν η ψυχική τους διάθεση (Sola-Carmonaetal., 2016; Modula&Chipo, 2024).

Η παράμετρος της ηλικίας δεν επιβεβαιώθηκε ως αντικείμενο επίδρασης στα επίπεδα ψυχικής επιβάρυνσης των γονέων σε όλες τις έρευνες, παρά μόνο σε ορισμένες, όπου μέσα από τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς ήταν πιο ώριμοι και βέβαιοι για το πώς να διαχειριστούν ορισμένες προκλητικές συμπεριφορές του παιδιού τους, ενώ οι νεαρότεροι γονείς παρουσίαζαν υψηλότερο άγχος (Hsiao, 2014· Pattonetal., 2016). Άλλες παράμετροι που εξετάστηκαν και ευρέθη συσχέτιση με την συναισθηματική επιβάρυνση των γονέων ήταν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η κουλτούρα του περιβάλλοντος και το κοινωνικό στίγμα, η ποιότητα του προσωπικού ελεύθερου χρόνου και οι κοινωνικές επαφές. Τέλος, δεν σημειώνονται διαφορές στα επίπεδα ψυχικής υγείας των φροντιστών των παιδιών με κριτήριο την αναπηρία του παιδιού (οπτική ή νοητική).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αναδεικνύεται ότι το πεδίο της ψυχικής υγείας των φροντιστών παιδιών με οπτική ή νοητική αναπηρία έχει μελετηθεί περιορισμένα την τελευταία δεκαετία και υπογραμμίζεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης και εμπλουτισμού του, με την χρήση περισσότερο ερευνητικών τεχνικών και την προσέγγιση περισσότερων φροντιστών ώστε να εξαχθούν περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα.

5. Περιορισμοί

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει και ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, η αναζήτηση των ερευνών πραγματοποιήθηκε σε τρεις βάσεις δεδομένων. Η προσθήκη επιπλέον βάσεων ενδεχομένως να αναδείκνυε περισσότερες εργασίες. Ακόμη, σε ορισμένες έρευνες ο αριθμός των ατόμων που εντάχθηκαν στην ομάδα σύγκρισης ήταν μεγαλύτερος από τον αριθμό των ατόμων στο δείγμα της έρευνας (Pattonetal., 2016; Bakeretal., 2021), γεγονός που ενδεχομένως επηρεάζει την αξιοπιστία των ευρημάτων. Τέλος, ο αριθμός των μελετών που διεξήχθησαν στον ευρωπαϊκό χώρο ήταν πολύ περιορισμένος (4/18). Επομένως, τα ευρήματα που αναδείχθηκαν μέσω των ερευνών που συμπεριελήφθησαν ενδεχομένως να μην γενικευονται και για τον ευρωπαϊκό χώρο, γεγονός που συνεπάγεται την ανάγκη για περαιτέρω εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας.

Βιβλιογραφία

American Academy of Ophthalmology. (2021). Visual Field Testing: What Is It and How Does It Work? Retrieved from https://www.aao.org

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Baker, K., Devine, R. T., Ng-Cordell, E., Raymond, F. L., & Hughes, C. (2021). Childhood intellectual disability and parents' mental health: integrating social, psychological and genetic influences. *The British Journal of Psychiatry*, *218*(6), 315-322. https://doi.org/10.1192/bjp.2020.38

Barros, A. L. O., de Gutierrez, G. M., Barros, A. O., & Santos, M. T. B. R. (2019). Quality of life and burden of caregivers of children and adolescents with disabilities. *Special Care in Dentistry, 39(4)*, 380–388. https://doi.org/10.1111/scd.12400

Bazzano, A., Wolfe, C., Zylowska, L., Wang, S., Schuster, E., Barrett, C., & Lehrer, D. (2015). Mindfulness based stress reduction (MBSR) for parents and caregivers of individuals with developmental disabilities: A community-based approach. *Journal of Child and Family Studies*, *24*, 298-308. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9836-9

Boehm, T. L., & Carter, E. W. (2019). Family quality of life and its correlates among parents of children and adults with intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, *124*(2), 99-115. https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.2.99

Braich, P. S., Lal, V., Hollands, S., & Almeida, D. R. (2012). Burden and depression in the caregivers of blind patients in India. *Ophthalmology*, *119*(2), 221–226. https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2011.07.038

Castañeda, Y. S., Cheng-Patel, C. S., Leske, D. A., Wernimont, S. M., Hatt, S. R., Liebermann, L., Birch, E. E., & Holmes, J. M. (2016). Quality of life and functional vision concerns of children with cataracts and their parents. *Eye (London, England)*, *30*(9), 1251–1259. https://doi.org/10.1038/eye.2016.134

Colenbrander, A. (2002). *VISUAL STANDARDS ASPECTS and RANGES of VISION LOSS with Emphasis on Population Surveys Report prepared for the International Council of Ophthalmology at the 29th International Congress of Ophthalmology.* www.icoph.org/pdf/visualstandardsreport.pdf.

Davenport, S., &Zolnikov, T. R. (2022). Understanding mental health outcomes related to compassion fatigue in parents of children diagnosed with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities, 26(*3), 624-636. https://doi.org/10.1177/17446295211013600

Grey, J. M., Totsika, V., & Hastings, R. P. (2017). Physical and psychological health of family carers co-residing with an adult relative with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31,* 191–202. https://doi.org/10.1111/jar.12353

Griffith, G. M., & Hastings, R. P. (2014). 'He's hard work, but he's worth it'. The experience of caregivers of individuals with intellectual disabilities and challenging behaviour: A meta-synthesis of qualitative research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *27*(5), 401-419. https://doi.org/10.1111/jar.12073

Gui, A., Perelli, D., Rizzo, G., Ferruzza, E., &Mercuriali, E. (2023). Children's total blindness as a risk factor for early parent-child relationships: preliminary findings from an Italian sample. *Frontiers in psychology*, *14*, 1175675. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1175675

Hsiao, C. Y. (2014). Family demands, social support and family functioning in Taiwanese families rearing children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, *58*(6), 549-559. https://doi.org/10.1111/jir.12052

Kantipuly, A., Pillai, M. R., Shroff, S., Khatiwala, R., Raman, G. V., Krishnadas, S. R., Lee Robin, A., & Ehrlich, J. R. (2019). Caregiver Burden in Primary Congenital Glaucoma. *American journal of ophthalmology*, *205*, 106–114. https://doi.org/10.1016/j.ajo.2019.05.003

Kara, K., Hamurcu, M., Gul, H., &Congologlu, M. A. (2023). Mother-child interactions among children with visual impairment: Addressing maternal attachment style, depression-anxiety symptoms, and child's behavioral problems. *Northern clinics of Istanbul*, *10*(1), 101–107. https://doi.org/10.14744/nci.2021.90688

Kim, D. (2017). Relationships between caregiving stress, depression, and self-esteem in family caregivers of adults with a disability. *Occupational therapy international*, *2017*(1), 1686143. https://doi.org/10.1155/2017/1686143

Lancaster, K., Bhopti, A., Kern, M. L., Taylor, R., Janson, A., & Harding, K. (2023). Effectiveness of peer support programmes for improving well-being and quality of life in parents/carers of children with disability or chronic illness: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, *49*(3), 485-496. https://doi.org/10.1111/cch.13063

Liebermann, L., Leske, D. A., Hatt, S. R., Castañeda, Y. S., Wernimont, S. M., Cheng-Patel, C. S., Birch, E. E., & Holmes, J. M. (2017). Bilateral childhood visual impairment: child and parent concerns. *Journal of AAPOS : the official publication of the American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, *21*(3), 183.e1–183.e7. https://doi.org/10.1016/j.jaapos.2017.05.007

Lupón, M., Armayones, M., & Cardona, G. (2018). Quality of life among parents of children with visual impairment: A literature review. *Research in developmental disabilities*, *83*, 120–131. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.08.013

Masulani-Mwale, C., Kauye, F., Gladstone, M., &Mathanga, D. (2018). Prevalence of psychological distress among parents of children with intellectual disabilities in Malawi. *BMC psychiatry*, *18*, 1-7. https://doi.org/10.1186/s12888-018-1731-x

Modula, M. J., &Chipu, M. G. (2024). Exploring information needs among family caregivers of children with intellectual disability in a rural area of South Africa:

a qualitative study. *BMC Public Health*, *24*(1), 1139. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18606-7

Nabors, L., Bartz, J., Kichler, J., Sievers, R., Elkins, R., & Pangallo, J. (2013). Play as a mechanism of working through medical trauma for children with medical illnesses and their siblings. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, *36*(3), 212–224. https://doi.org/10.3109/01460862.2013.812692

Nam, S. J., & Park, E. Y. (2017). Relationship between caregiving burden and depression in caregivers of individuals with intellectual disabilities in Korea. *Journal of Mental Health*, *26*(1), 50-56. https://doi.org/10.1080/09638237.2016.1276538

Osborn, R., Roberts, L., & Kneebone, I. (2020). Barriers to accessing mental health treatment for parents of children with intellectual disabilities: A preliminary study. *Disability and rehabilitation*, *42*(16), 2311-2317. https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1558460

Panicker, A. S., & Ramesh, S. (2019). Psychological status and coping styles of caregivers of individuals with intellectual disability and psychiatric illness. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *32*(1), 1-14. https://doi.org/10.1111/jar.12496

Patton, K. A., Ware, R., McPherson, L., Emerson, E., & Lennox, N. (2018). Parent-related stress of male and female carers of adolescents with intellectual disabilities and carers of children within the general population: A cross-sectional comparison. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31*(1), 51-61. https://doi.org/10.1111/jar.12292

Seltzer, M. M., Floyd, F., Song, J., Greenberg, J., & Hong, J. (2011). Midlife and aging parents of adults with intellectual and developmental disabilities: Impacts of lifelong parenting. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 116*(6), 479-499. https://doi.org/10.1352/1944-7558-116.6.479

Sola-Carmona, J. J., López-Liria, R., Padilla-Góngora, D., Daza, M. T., & Sánchez-Alcoba, M. A. (2013). Anxiety, psychological well-being and self-esteem in Spanish families with blind children. A change in psychological adjustment?.*Research in developmental disabilities*, *34*(6), 1886–1890. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.03.002

Sola-Carmona, J. J., López-Liria, R., Padilla-Góngora, D., Daza, M. T., Aguilar-Parra, J. M., & Salido-Campos, M. Á. (2016). Factors Associated with the Anxiety, Subjective Psychological Well-Being and Self-Esteem of Parents of Blind Children. *PloS one*, *11*(9), e0162294. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0162294

Tröster, H. (2001). Sources of stress in mothers of young children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 95*(10), 623–637.

Willard, V. W., Qaddoumi, I., Zhang, H., Huang, L., Russell, K. M., Brennan, R., Wilson, M. W., Rodriguez-Galindo, C., & Phipps, S. (2017). A longitudinal investigation of parenting stress in caregivers of children with retinoblastoma. *Pediatric blood & cancer*, *64*(4), 10.1002/pbc.26279. https://doi.org/10.1002/pbc.26279

World Health Organization. (2023). Blindness and vision impairment. World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment

World Health Organization. (2019). World report on vision. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/328717

Yang, X., Byrne, V., & Chiu, M. Y. (2016). Caregiving Experience for Children with Intellectual Disabilities among Parents in a Developing Area in China. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 29*(1), 46-57. https://doi.org/10.1111/jar.12157

Το πανηγύρι του Συρράκου και άλλες εορταστικές εκδηλώσεις της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς»: Εκπαιδευτικό Πολιτιστικό Πρόγραμμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Τζουρντού Αναστασία

Εκπαιδευτικός Μουσικής, Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Κακάμπουρα Ρέα

Καθηγήτρια Λαογραφίας ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση εστιάζει σε καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την Α/θμια Εκπαίδευση, το οποίο αναδεικνύει όψεις της ζώσας πολιτιστικής κληρονομιάς και εμπίπτει στον θεματικό άξονα του συνεδρίου Β5: «Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση». Το Πολιτιστικό Πρόγραμμα με θέμα «Το Πανηγύρι στο Συρράκο και άλλες εορταστικές εκδηλώσεις, ως στοιχεία της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς» συνδέει γόνιμα τη λαογραφία με την παιδαγωγική. Εφαρμόστηκε την περίοδο Ιανουάριου-Ιουνίου 2022, στα τμήματα ΣΤ1 και ΣΤ2 του 9ου Δημοτικού Σχολείου Δάφνης. Σκοπός του Προγράμματος ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης την ποικιλομορφία των πανηγυριών και άλλων εορταστικών εκδηλώσεων στον αγροτικό και τον αστικό χώρο της Ελλάδας και άλλων χωρών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να προσδιορίσουν τη θρησκευτική, κοινωνική, οικονομική και ψυχαγωγική διάστασή τους, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητές τους. Κατά την υλοποίηση του Προγράμματος εφαρμόστηκε η μέθοδος Project και συνεργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων με τις ειδικότητες της Μουσικής, της Φ. Αγωγής, της Πληροφορικής, των Αγγλικών, και των Εικαστικών. Οι ομαδοσυνεργατικές, διερευνητικές, αλλά και βιωματικές δραστηριότητες οι οποίες υλοποιήθηκαν, διεύρυναν τις γνώσεις καλλιεργώντας τις ερευνητικές δεξιότητεςτων μαθητών/τριών, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αισθητική καλλιέργεια μέσα από την έρευνα, την μελέτη και την ενασχόληση με την τέχνη και τον λαϊκό πολιτισμό. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες συζήτησαν

στην τάξη ποικίλα τεκμήρια εθνογραφικών καταγραφών πανηγυριών και φεστιβάλ με παραδοσιακή μουσική, χορούς και τραγούδια από διάφορα μέρη της Ελλάδας και του κόσμου, ενίσχυσαν την οπτικοακουστική τους αντίληψη και έναν κριτικό οπτικό εγγραμματισμό, διευρύνοντας την κοινωνική και πολιτισμική τους εμπειρία. Τα αποτελέσματα του Προγράμματος αξιολογήθηκαν και παρουσιάστηκαν από τους μαθητές/τριες στο τέλος της σχολικής χρονιάς στους γονείς, τους κηδεμόνες και στη σχολική κοινότητα. Το Πρόγραμμα συνδέθηκε με το μάθημα της μουσικής και συνέβαλε στη γνωριμία των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου με όψεις του παραδοσιακού και σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού, που είναι ζωντανές στη σύγχρονη εποχή, ενώ παράλληλα έμαθαν και για τις πολιτικές διαφύλαξης της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς από την UNESCO (2003). Η ανάδειξη όψεων της ζωντανής πολιτιστικής κληρονομιάς στο δημοτικό σχολείο εμπλουτίζει τα Αναλυτικά Προγράμματα της δημόσιας εκπαίδευσης, καλλιεργεί την πολιτισμική ενσυναίσθηση και τον σεβασμό των μαθητών/τριών στην πολιτισμική ποικιλομορφία, αναπτύσσοντας παράλληλα τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τις δεξιότητες ζωής.

Λέξεις-κλειδιά: άυλη πολιτιστική κληρονομιά, λαογραφία, πανηγύρι, εκπαιδευτικό πολιτιστικό πρόγραμμα, μέθοδος Project

Abstract

This paper focuses on an innovative educational program for primary education, which highlights aspects of living cultural heritage and falls under the thematic axis of the conference "Good Practices in Education". The Cultural Program on "The Fair in Syrrako and Other Festive Events as Elements of Intangible Cultural Heritage" links folklore and pedagogy fruitfully. It was implemented from January to June 2022, in the St1 and St2 grades of the 9th Primary School of Daphne in Attica. The program aimed to familiarize the students of the 6th grade with the diversity of festivals and other festive events in rural and urban areas of Greece and other countries in the context of intercultural education, to identify their religious, social, economic, and recreational dimensions, characteristics and peculiarities. The project method was applied. Teachers of the classes collaborated with the specialties of Music, Physical Education, Computer Science, English, and Visual Arts. The group collaborative, exploratory and experiential activities that were implemented, expanded knowledge by cultivating the students' research skills while enhancing their aesthetic culture through research, study, and engagement with art and popular culture. In particular, the students discussed in class a variety of ethnographic records of fairs and festivals with traditional music, dances and songs from different parts of Greece and the world, fostering their audiovisual perception and critical visual literacy, expanding their social and cultural experience. The program was evaluated and the conclusions were presented by the students at the end of the school year to their parents, guardians and the school community. The program was linked to the music lesson and contributed to introducing primary school students to aspects of traditional and contemporary popular culture that are alive in modern times, while they also learned about UNESCO's (2003) policies for the safeguarding of Intangible Cultural Heritage. Highlighting aspects of living cultural heritage in primary school enriches the curricula of public education and fosters cultural empathy and respect for cultural diversity among students while developing creativity, imagination, and life skills.

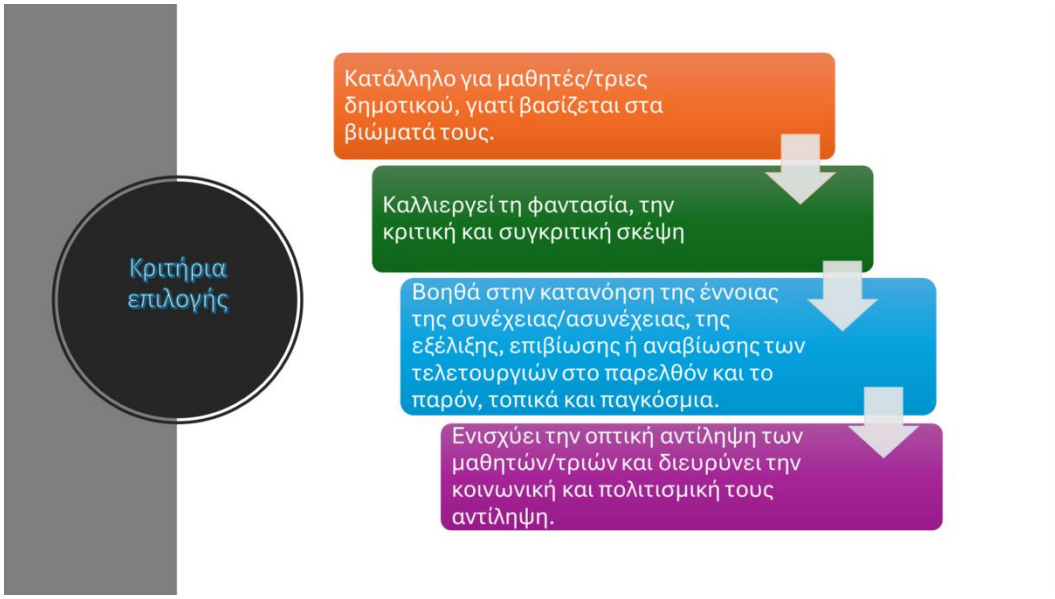
Keywords: intangible cultural heritage, folklore, festival, educational cultural program, project method

1. Εισαγωγή

Επιλογή του θέματος

Το θέμα του πανηγυριού είναι γνωστό από τη βιωματική και κοινωνική εμπειρία στους μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη την βιωματική εμπλοκή και εμπειρία των μαθητών/τριών του σχολείου μας με το τοπικό πανηγύρι της περιοχής, επιλέξαμε το θέμα αυτό, θέλοντας να διευρύνουμε τους ορίζοντές τους, φέρνοντας τους σε επαφή και με άλλες μορφές και είδη εορταστικών εκδηλώσεων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, συντελώντας στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτισμικής τους αντίληψης στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

Το θέμα αυτό, αν και υλοποιήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες της ΣΤ τάξης, θα μπορούσε να υλοποιηθεί και από άλλες τάξεις του δημοτικού σχολείου, με τις απαραίτητες προσαρμογές, καθώς θα πρέπει να βασιστεί στα βιώματα των μαθητών/τριών, να αναπτύσσει τις ερευνητικές δεξιότητες των μαθητών/τριών και τον οπτικό εγγραμματισμό, ενώ παράλληλα καλλιεργεί την φαντασία, την κριτική και συγκριτική σκέψη. Ένα τέτοιο πρόγραμμα ενισχύει την αισθητική καλλιέργεια και αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ενασχόληση των μαθητών/τριών με την τέχνη και τον λαϊκό πολιτισμό (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Προστιθέμενη αξία του προγράμματος

5. Κεντρικές έννοιες του Προγράμματος

2.1 UNESCO και Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά

Η UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) είναι ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό, με έδρα το Παρίσι. Ιδρύθηκε στις 16 Νοεμβρίου 1945 με σκοπό να υπηρετήσει τις πανανθρώπινες αξίες και στόχο την ευημερία του ανθρώπου σε έναν ειρηνικό κόσμο. Η Ελλάδα αποτελεί ιδρυτικό μέλος με Μόνιμη Εθνική Αντιπροσωπία από το 1946. Ο όρος «άυλα πολιτιστικά αγαθά» υιοθετήθηκε από την ελληνική πολιτεία με το νόμο 3028/2002 (ΦΕΚ 153 Α/28.6.2002) και περιλαμβάνει «εκφράσεις, δραστηριότητες, γνώσεις και πληροφορίες, όπως μύθοι, έθιμα, προφορικές παραδόσεις, χοροί, δρώμενα, μουσική, τραγούδια, δεξιότητες ή τεχνικές που αποτελούν μαρτυρίες του παραδοσιακού, λαϊκού και λόγιου πολιτισμού» (άρθρο

2, παρ. ε΄). Πρόσφατα η UNESCO υιοθέτησε τον πιο εύστοχο προσδιορισμό «ζώσα» (living) πολιτιστική κληρονομιά, αντί του «άυλη», ο οποίος έχει δεχτεί κριτική από λαογράφους διεθνώς, καθώς το άυλο και το υλικό είναι άμεσα συνδεδεμένα μεταξύ τους (Κακάμπουρα, 2022: 123-134).

2.2 Το πανηγύρι

«Βίος ανεόρταστος μακρά οδός απανδόκευτος», η φράση αυτή του Δημόκριτου συνοψίζει τη σημαντικότητα και τους πολλαπλούς ρόλους που επιτελούν οι εορτές και τα πανηγύρια στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και αποτελούν σημεία αναφοράς στο χώρο και το χρόνο. Τα πανηγύρια και οι εορτές είναι κρίσιμα για την κοινωνική οργάνωση (Αυδίκος, 2017: 44-45), είναι κοινωνικές τελετουργικές πρακτικές στις οποίες το ιερό και το κοσμικό συνενώνονται και αποτελούν πεδίο το οποίο οργανώνει δράσεις οι οποίες αποβλέπουν στην κοινοτική αλληλεγγύη και τη βίωση του πολιτισμικού ήθους, όπως επισημαίνει και ο Durkheim (1995: 107-117). Αποτελούν έκφραση της συλλογικότητας της ομάδας και με την επανάληψή τους στον κύκλο του χρόνου αναπαράγουν τις βαθύτερες πεποιθήσεις και αντιλήψεις, γίνονται habitus κατά τον Bourdieu (1977: 52-65), ενσωματώνοντας εμπειρίες και πολιτισμικές αξίες οι οποίες μεταφέρονται από το παρελθόν στο παρόν, συντελώντας στη διαμόρφωση και αναμόρφωση της κοινωνικής ζωής (Αυδίκος 2020:18-21).

Το πανηγύρι έχει τις ρίζες του βαθιά στο παρελθόν, ξεκίνησε ως λατρευτική εκδήλωση ομάδας ατόμων προς μια προστάτιδα δύναμη. Γύρω από το λατρευτικό-θρησκευτικό γεγονός αναπτύσσεται ένα κοινωνικό γεγονός με οικονομική και πολιτισμική διάσταση (Νιτσιάκος, 1996). Τα παραδοσιακά πανηγύρια αποτελούν μέσο έκφρασης του λαϊκού πολιτισμού, έχουν μια ιστορία σε όλη τη διαχρονική τους πορεία, συνδύαζαν το θρησκευτικό με το οικονομικό και το κοινωνικό στοιχείο αποτελώντας ταυτόχρονα και ένα τόπο διασκέδασης για τους ανθρώπους. Το πανηγύρι είναι μια ζωντανή μορφή, η οποία εξελίσσεται και μετασχηματίζεται ακολουθώντας την πορεία εξέλιξης του πολιτισμού μας, από το παραδοσιακό προς το σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό. Τα πανηγύρια χαρακτηρίζονται από επαναληπτικότητα και εθιμοτυπία, στον κύκλο του χρόνου της κοινότητας (Παπακώστας, 2014:135-236). Το νεοελληνικό πανηγύρι έχει ποικίλες διαστάσεις -θρησκευτικές, κοινωνικές, εμπορικές, ψυχαγωγικές- (Κακάμπουρα&Κασσαβέτη, 2018) και αποτελεί μέρος μιας γενικότερης κατηγορίας εκδηλώσεων όπως είναι οι γιορτές και τα φεστιβάλ. Κατά τον Gets (2010) είναι «μία γιορτή των αξιών, της ιδεολογίας, της ταυτότητας και της συνέχειας μιας κοινότητας» (Παπανίκος, 2018: 1-4).

Σύμφωνα με το άρθρο 12 της Σύμβασης της UNESCO για την ΑΠΚ, κάθε κράτος-μέλος που έχει κυρώσει τη Σύμβαση οφείλει να δημιουργήσει ένα ή περισσότερα ευρετήρια άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς. Η διαδικασία εγγραφής ενός στοιχείου εκτυλίσσεται σε τρία στάδια και εφόσον κριθεί ότι πληροί τα κριτήρια εγγραφής, εγγράφεται με Υπουργική Απόφαση στο Εθνικό Ευρετήριο ΑΠΚ της Ελλάδας. Το πανηγύρι του Συρράκου (Εικόνα 2), εγγράφηκε στο Εθνικό Ευρετήριο ΑΠΚ το 2016, και από το 2022 αποτελεί και στοιχείο του Αντιπροσωπευτικού Καταλόγου της Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς της UNESCO, καθώς πληροί τα κατάλληλα κριτήρια, τα οποία είναι:

- Συνιστά ένα σύνολο συμβολικών πράξεων με καθιερωμένο τυπικό, ενταγμένο στον κύκλο του χρόνου

• Αποτελεί μια ζωντανή και σύγχρονη παράδοση που συνδέει το παρόν με το παρελθόν και το μέλλον.

• Η γνώση του μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, ενώ ενδυναμώνει την αίσθηση της κοινής ταυτότητας και της συνέχειας.

• Συνδέεται διαχρονικά με το τοπίο, τη φύση, την ιστορία και αποτελεί μοναδική ευκαιρία ανανέωσης των δεσμών του «ομού ανήκειν» όλων των διασκορπισμένων σήμερα Συρρακιωτών και ενισχύει τη συλλογική έκφραση της κοινότητας τους.



Εικόνα 2: Το πανηγύρι του Συρράκου.

6. Λαϊκός Πολιτισμός στην Εκπαίδευση

Η παιδαγωγική χρήση της λαογραφίας για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών σύμφωνα με τις αξίες και πρακτικές του λαϊκού πολιτισμού έχει τεκμηριωθεί στην Ελλάδα και διεθνώς (Αρβανίτη &Χρυσανθοπούλου, 2014:37-38). Ο Γ. Μέγας αναγνώριζε την παιδαγωγική αξία της λαογραφίας, θεωρώντας την ως «βάση λαϊκής μορφώσεως» και παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να καθιστούν «το λαϊκόν υλικόν» πυρήνα της μορφωτικής και διδακτικής τους εργασίας (1939: 17 και 1967: 82). Η σχέση ανάμεσα στην παιδαγωγική επιστήμη και την επιστήμη της λαογραφίας είναι πολύ στενή και μιλάμε πια για Παιδαγωγική Λαογραφία (Μαρκαντώνης, 1990: 37-38). Από τα τέλη του 20^{ου} αι. έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες από τους/τις εκπαιδευτικούς να εισάγουν τον λαϊκό πολιτισμό στην Α/θμια και Β/θμια, εκπαίδευση καθώς αποτελεί πεδίο άντλησης του πολιτισμικού υλικού κατάλληλο για τη διαπαιδαγώγηση της προσωπικότητας των νέων γενεών, καθώς και για την ανάπτυξη πνευματικών δεξιοτήτων, για την εξοικείωση με τη δημιουργία και με τις διάφορες μορφές επικοινωνίας, και για την ενίσχυση της

συλλογικότητας (Αυδίκος, 2014:7-8). Γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχει αυτούσιο μάθημα λαϊκού πολιτισμού στα σχολεία, παρά μόνο όψεις παραδοσιακού και σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού εμπεριέχονται στα σχολικά βιβλία όλων των τάξεων (Κακάμπουρα-Τίλη, 1999:131-145), τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν μια εξαιρετική ευκαιρία για την εισαγωγή και μελέτη όψεων λαϊκού πολιτισμού στα σχολεία με τη μέθοδο project. Στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο για μια συγχρονική, διαχρονική και διαπολιτισμική προσέγγιση θεμάτων του λαϊκού πολιτισμού (Κακάμπουρα, 2021: 63-77), είναι ανάγκη να καθιερωθούν προγράμματα οπτικού εγγραμματισμού με σκοπό τη συνειδητοποίηση της ιστορικής και κοινωνικής συγκρότησης των πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών/τριών της τυπικής εκπαίδευσης. Επίσης, καθώς η εικόνα, με την πληροφορία που μεταφέρει, κυριαρχεί στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών στις μέρες μας, μία μέθοδος διδασκαλίας η οποία βασίζεται στην ανάλυση οπτικοακουστικών τεκμηρίων της Οπτικής Εθνογραφίας αποτελεί μία δόκιμη πρόταση (Κακάμπουρα& Κασαβέτη, 2018: 45-52).

7. Ανάλυση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Σκοπός και Γενικοί στόχοι

Ο βασικός σκοπός του παρόντος προγράμματος ήταν οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν διαφορετικές εκδηλώσεις πανηγυριών, εορτών, φεστιβάλ στην Ελλάδα και στον κόσμο, να κατανοήσουν τα είδη, τις μορφές, τις εκφάνσεις και λειτουργίες των διαφόρων πανηγυριών και εορταστικών εκδηλώσεων, ως στοιχεία της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ελλάδας και παγκοσμίως, να συγκρίνουν και να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους στο χώρο και το χρόνο, να συσχετίσουν τις εκδηλώσεις αυτές με την ιστορία του τόπου (επέτειοι απελευθέρωσης κ.α.) και την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη του, να αναγνωρίσουν το ρόλο των πολιτιστικών συλλόγων στη διαχείριση της λαϊκής παράδοσης (Κακάμπουρα 2023), να διαμορφώσουν κοινωνική και οπτική αντίληψη και να καλλιεργήσουν την κατανόηση της έννοιας συνέχειας/ασυνέχειας, της εξέλιξης, επιβίωσης/αναβίωσης των διαφόρων εορταστικών εκδηλώσεων στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (Κακάμπουρα&Κασσαβέτη, 2018: 130-133)

Οι γενικοί στόχοι του προγράμματός μας ήταν γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί και ειδικοί.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες να:

Α. Γνωστικοί

- Κατανοήσουν τις διαφορετικές μορφές και πτυχές των πανηγυριών και εορταστικών εκδηλώσεων στον αστικό και αγροτικό χώρο, στην Ελλάδα και τον κόσμο,
- αναγνωρίσουν τις πολλαπλές διαστάσεις τους (θρησκευτικές, οικονομικές, κοινωνικές, ψυχαγωγικές),
- συγκρίνουν τις εκδηλώσεις αυτές μεταξύ τους,
- συνδέσουν τις πολιτισμικές αυτές εκφράσεις με τη σφαιρική έννοια του λαϊκού πολιτισμού,

- καλλιεργήσουν την ικανότητα αντίληψης της χρονικής συνέχειας και χωρικής συνάφειας του θέματος με παραδείγματα από διαφορετικές εποχές, τόπους και χώρες

Β. Συναισθηματικοί

- καλλιεργήσουν το σεβασμό και την αποδοχή ως προς την πολιτισμική διαφορετικότητα άλλων πολιτισμών,

- αναπτύξουν θετικές στάσεις για τη λαϊκή παράδοση, τη δική τους και των άλλων,

- ψυχαγωγηθούν μέσω της εκμάθησης παραδοσιακών χορών και τραγουδιών και σύγχρονων τρόπων συλλογικότητας.

Γ. Ψυχοκινητικοί

- αναπτύξουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες και κινητικές δεξιότητες διαμέσου της μουσικής, του χορού, της δραματοποίησης, της ζωγραφικής και δημιουργίας διαφόρων κατασκευών,

- αντλήσουν ευχαρίστηση μέσω της συνεργασίας στις ομαδικές δραστηριότητες.

Δ. Ειδικοί στόχοι

- κατανοήσουν τη σημασία των οπτικοακουστικών καταγραφών ως τεκμήρια μιας άλλης εποχής με επιβιώσεις ή αναβιώσεις εθίμων,

- καλλιεργήσουν έναν κριτικό οπτικό εγγραμματισμό στην ανάλυση εθνογραφικών τεκμηρίων με βάση τους άξονες του χρόνου, του χώρου, της εθιμικής περίστασης, του φύλου και της ηλικίας των συμμετεχόντων.

8. Μεθοδολογία σχεδίων διδασκαλίας

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υλοποιήθηκε με τη μέθοδο project, στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2021-22, και ειδικότερα των Πολιτιστικών Θεμάτων. Στα σχέδια διδασκαλίας εφαρμόστηκαν στρατηγικές διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000), σύγχρονες παιδαγωγικές μαθητοκεντρικές αρχές και θεωρίες μάθησης και επιχειρήθηκε η σύνδεση με τα μαθήματα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Το πρόγραμμα αυτό αν και υλοποιήθηκε στις διδακτικές ώρες της μουσικής, συνδέθηκε διαθεματικά με τα περισσότερα μαθήματα της ΣΤ΄ τάξης και προσεγγίστηκε διεπιστημονικά μέσα από τη συνεργασία με τους δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των τμημάτων αυτών κατά την υλοποίηση βιωματικών, δημιουργικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων.

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκαν διερευνητικές διαδικασίες μάθησης, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, διεπιστημονική διεργασία εκπαιδευτικών και ομαδοσυνεργατική οργάνωση των μαθημάτων, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών μέσα από την κοινωνική τους ένταξη στην

ομάδα. Τα είδη μάθησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν γνώσεις, δεξιότητες, διαδικασίες, πεποιθήσεις, στάσεις και αξίες.

Οι διδακτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν ήταν καταιγισμός ιδεών, αραχνόγραμμα, εννοιολογικός χάρτης, παρουσίαση, προβολή οπτικοακουστικών τεκμηρίων, συζήτηση, ερωταποκρίσεις, ατομικές και κυρίως ομαδικές βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες, ομάδες εργασίας, διερευνητικές και συνεργατικές διδακτικο-μαθησιακές δραστηριότητες, εκπαιδευτική επίσκεψη.



Εικόνα 3: Εργασίες μαθητών/τριών, αναρτημένες στο Padlet.

Το πρόγραμμα κυρίως υλοποιήθηκε στην αίθουσα του κάθε τμήματος, η οργάνωση της οποίας διαμορφώνονταν ανάλογα με τις ανάγκες της διδακτικής ώρας. Επικουρικά χρησιμοποιήθηκαν η αίθουσα του εργαστηρίου πληροφορικής, η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και το προαύλιο του σχολείου.

Τα εποπτικά υλικά και μέσα και που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: βιντεοπροβολέας, Η/Υ, πίνακας, χαρτί του μέτρου, φύλλα εργασίας, γεωγραφικός χάρτης της Ελλάδας και παγκόσμιος, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, ψαλίδια, κόλες στικ και σε υγρή μορφή, άσπρα και πολύχρωμα χαρτόνια διαφόρων μεγεθών, φακές, πλαστικοποιητής, ζελατίνες πλαστικοποίησης, ζάρια, καπάκια από αναψυκτικά και μαρκαδόρους, USB, κ.α. Για την ανάρτηση και το διαμοιρασμό των ερευνητικών εργασιών και δραστηριοτήτων των μαθητών/τριών δημιουργήθηκε ένα Padlet (Εικόνα 3).

9. Πεδία σύνδεσης με το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ μαθημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Τα σχέδια διδασκαλίας του εκπαιδευτικού μας προγράμματος έχουν συνδεθεί διαθεματικά με τα παρακάτω μαθήματα της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (Εικόνα 4):

- Μουσική: κεφάλαιο 9: «Η ελληνική μουσική στους αιώνες», κεφάλαιο 10: «Η Μουσική ανά τους αιώνες, κεφάλαιο 11: «Μουσική και … μουσικές», κεφάλαιο 12: «Ο γύρος του κόσμου σε … 8΄», κεφάλαιο 13: «Η μουσική μας ενώνει», κεφάλαιο 14: «Μουσική χωρίς … σύνορα», κεφάλαιο 16: «Χορέψτε, χορέψτε και ρυθμούς … «παντρέψτε»», κεφάλαιο 19: « … κι άλλα μουσικά σκαλοπάτια»

- Γλώσσα: ενότητες 1: «Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα», ενότητα 4: «Διατροφή», ενότητα 7: «Η ζωή έξω από την πόλη»,
- Φυσική Αγωγή Ε-ΣΤ, Ενότητα 7: «Παραδοσιακοί χοροί»
- Θρησκευτικά: Θεματική Ενότητα 5: «Το χριστιανικό ψηφιδωτό της Ευρώπης»
- ΚΠΑ: Ενότητα 1 Δ: Κεφάλαιο 5: «Οργανωμένες ομάδες – Σύλλογοι»
- ΤΠΕ: Ενότητες Α-Δ
- Γεωγραφία: Ενότητα Δ, κεφάλαιο 30: «Τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των λαών της Ευρώπης»,
- Εικαστικά: ενότητα Α: Κεφάλαιο 1 «Χρώμα» και κεφάλαιο 3 «Ψηφίδες-ψηφιδωτά», ενότητα Γ: Κεφάλαιο 5γ: «Διασκεδάζοντας με τις δυνατότητες του Η/Υ»
- Θεατρική Αγωγή: Ζώνη 11, Δραματοποίηση 3: «Δημιουργική γραφή»



Εικόνα 4: Διαθεματικό πλαίσιο

Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις

Το θέμα της εθιμικής εκδήλωσης του πανηγυριού, και άλλων συναφών εκδηλώσεων (εορτές, φεστιβάλ), με τις ποικίλες διαστάσεις που έχει, θρησκευτικές, εμπορικές, ψυχαγωγικές κ.α. εξετάζεται όχι μόνο σε τοπικό επίπεδο, όπως στη Δάφνη Αττικής, που είναι η έδρα του σχολείου εφαρμογής του προγράμματος, αλλά και σε εθνικό επίπεδο, όπως στο Συρράκο Ιωαννίνων, το Βάραγκα Ηλείας, την Εγκλουβή Λευκάδας και το Μεσολόγγι, όπως και σε παγκόσμιο επίπεδο, στην Ισπανία, την Ινδία και την Ιρλανδία.

10. Δομή του προγράμματος

Το παρόν Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα αποτελείται από δύο μέρη χωρισμένα σε πέντε θεματικές ενότητες. Κάθε θεματική ενότητα ολοκληρώνεται σε τρεις έως οκτώ διδακτικές ώρες. Στο πρώτο μέρος διερευνάται το «Πανηγύρι του Συρράκου ως στοιχείο της Άυλης Πολιτιστικής κληρονομιάς» και αποτελείται από τις εξής θεματικές ενότητες:

Α1. «Η ΑΠΚ και το πανηγύρι του Συρράκου ως στοιχείο της»,

Α2. «Τα πανηγύρια του Συρράκου», και,

Α3. «Το πανηγύρι του Συρράκου άλλοτε και τώρα».

Στο δεύτερο μέρος διερευνώνται «Τα πανηγύρια και οι εορταστικές εκδηλώσεις στην Ελλάδα και τον κόσμο» και αποτελείται από τις θεματικές ενότητες:

Β1. «Τα πανηγύρια και οι εορταστικές εκδηλώσεις στην Ελλάδα» και

Β2. «Οι εορταστικές εκδηλώσεις στον κόσμο».

Κάθε θεματική ενότητα περιλαμβάνει τρεις φάσεις, κάθε φάση διαρκεί μία με δύο διδακτικές ώρες (40-45 λεπτά). Πριν από την εκπόνηση του προγράμματος έγινε προετοιμασία και κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος διενεργήθηκε τελική αξιολόγηση. Αναλυτικότερα:

Α΄ φάση: Η διδακτική ενότητα ξεκινά με μία αφόρμηση και τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών με τους άξονες της θεματικής ενότητας, ακολουθεί η παρουσίαση του θέματος, η οποία γίνεται με την προβολή διαφόρων οπτικοακουστικών εθνογραφικών τεκμηρίων στον βιντεοπροβολέα της τάξης και το διάλογο μέσω ερωταπαντήσεων. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν φύλλα αξιολόγησης με σχετικά θέματα και υποθέματα της κάθε διδακτικής ενότητας και ακολουθούν δραστηριότητες εμπέδωσης, η διδακτική ενότητα ολοκληρώνεται με την ανάθεση ομαδικών θεμάτων-εργασιών.

Β΄ φάση: Σε αυτή τη διδακτική ενότητα γίνεται η παρουσίαση των ομαδικών εργασιών στην ολομέλεια της τάξης, ακολουθεί διαλογική συζήτηση και αξιολόγηση των ομαδικών εργασιών.

Γ φάση: Σε αυτή τη διδακτική ενότητα υλοποιούνται ομαδικές βιωματικές, δημιουργικές και ερευνητικές δραστηριότητες στην τάξη.

Το Α΄ μέρος ολοκληρώνεται με επέκταση των δραστηριοτήτων σε συνεργασία με τις ειδικοτήτων και τους δασκάλους των δύο τμημάτων, σε σχετικούς χώρους εργασίας π.χ. στο εργαστήριο Η/Υ ή στην αυλή του σχολείου. Η Β1 θεματική ενότητα ολοκληρώνεται με επίσκεψη σε μουσείο, ενώ μετά τη Β2΄ θεματική ενότητα ακολουθεί κατασκευή επιτραπέζιων παιχνιδιών.

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος ακολούθησε η διάχυση του σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση το πρόγραμμα και οι δημιουργίες των μαθητών/τριών παρουσιάστηκαν στους γονείς και κηδεμόνες των δύο τμημάτων ενδοσχολικά. Σε δεύτερο χρόνο, στην απογευματινή τελική γιορτή λήξης του σχολικού έτους, παρουσιάστηκαν χοροί και τραγούδια από τους μαθητές/τριες του ΣΤ1 και ΣΤ2, τα οποία είχαν μάθει κατά τη διάρκεια του προγράμματος, στην εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου, σε γονείς και κηδεμόνες και άλλους τοπικούς φορείς.

11. Θέματα που αναλύθηκαν ανά θεματική ενότητα:

Α΄ μέρος: «Το πανηγύρι στο Συρράκο ως στοιχείο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ελλάδος»

Α1. «Το πανηγύρι στο Συρράκο ως στοιχείο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς»

Σε αυτή τη θεματική ενότητα αναλύθηκαν δύο θεματικοί άξονες:

α. το πανηγύρι του Συρράκου και η Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά, και,

β. το Συρράκο, ο τόπος, η ιστορία του, κοινωνία και οικονομία του.

Τα θέματα τα οποία συζητήθηκαν ήταν η Σύμβαση της UNESCO, για τη διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, η δημιουργία του Εθνικού Ευρετηρίου, το πανηγύρι του Συρράκου ως στοιχείο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Επίσης το τυπικό και τα χαρακτηριστικά στοιχεία του συρρακιώτικου πανηγυριού σε σχέση με το ιστορικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο του τόπου και των κατοίκων του, καθώς και τα κριτήρια επιλογής του ως στοιχείο της ΑΠΚ.

Α2. «Τα πανηγύρια του Συρράκου»

Σε αυτή τη θεματική ενότητα οι τέσσερις άξονες αφορούν:

α. τα τέσσερα συρρακιώτικα πανηγύρια που γίνονται σήμερα,

β. την παραδοσιακή ηπειρώτικη κομπανία,

γ. τους συρρακιώτικους χορούς και

δ. τα τραγούδια του Συρράκου.

Τα θέματα τα οποία συζητήθηκαν ήταν τα χαρακτηριστικά των τεσσάρων πανηγυριών του Συρράκου, τα όργανα από τα οποία αποτελείται η συρρακιώτικη κομπανία, τα είδη και οι ρυθμοί των συρρακιώτικων χορών, τα χαρακτηριστικά της συρρακιώτικης μελωδίας ως προς το μέτρο, την ταχύτητα, την κλίμακα, και το ύφος, καθώς και τα βλάχικα τραγούδια.

Α3. «Το πανηγύρι του Συρράκου άλλοτε και τώρα»

Αυτή η θεματική ενότητα είχε δύο άξονες:

α. τα Συρρακιώτικα πανηγύρια στο παρελθόν και σήμερα και

β. την παραδοσιακή συρρακιώτικη φορεσιά.

Τα θέματά της ενότητα αυτής κινήθηκαν γύρω από τους Συνδέσμους των Συρρακιωτών και το ρόλο τους στην διάσωση και διάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς και του συρρακιώτικου πανηγυριού, καθώς και η σημασία της τοπικής παραδοσιακής ενδυμασίας σε σχέση με την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των κατοίκων.

Β΄ μέρος: «Πανηγύρια και άλλες εορταστικές της Ελλάδας και του κόσμου»

Β1. «Πανηγύρια και εορταστικές εκδηλώσεις διαφόρων περιοχών της Ελλάδας»

Σε αυτή τη θεματική ενότητα εξετάζονται τέσσερα πανηγύρια και εορταστικές εκδηλώσεις σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Οι θεματικοί άξονες είναι:

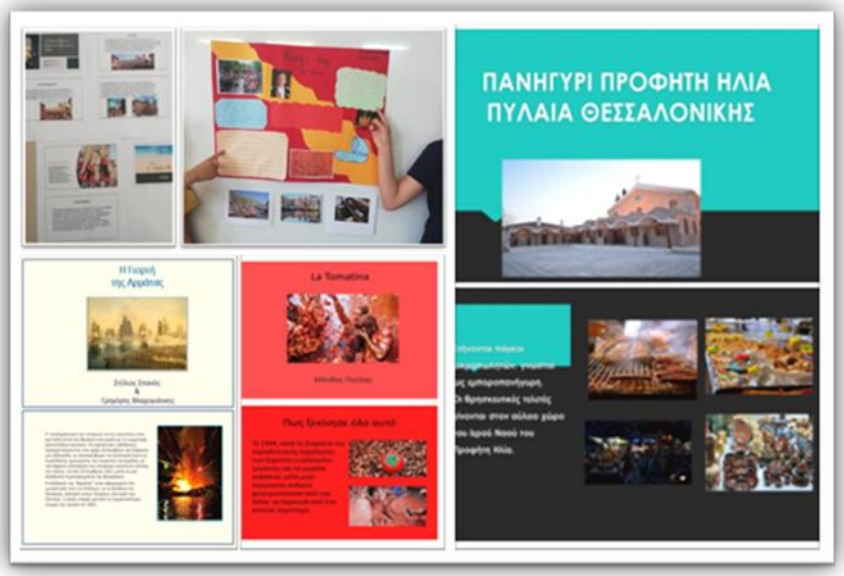
α. αστικά πανηγύρια,

β. αγροτικά πανηγύρια,

γ. παραδοσιακά πανηγύρια: θρησκευτικά και εμπορικά πανηγύρια και

δ. εκκοσμικευμένες μορφές εορταστικών εκδηλώσεων.

Τα πανηγύρια τα οποία εξετάστηκαν ως προς το χαρακτήρα και τα χαρακτηριστικά τους ήταν: το αστικό θρησκευτικό «Πανηγύρι της Ζωοδόχου Πηγής Δάφνης» το οποίο έχει θρησκευτικό και εμπορικό χαρακτήρα, η αγροτική «Εμποροζωοπανήγυρις του Βάραγκα», η οποία έχει κυρίως εμπορικό, αλλά και πολιτιστικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα, η νεοαγροτική «Γιορτή της φακής Εγκλουβής», το «Πανηγύρι του Άη-Συμιού» το οποίο έχει θρησκευτικό-ιστορικό χαρακτήρα. Στη δεύτερη φάση της θεματικής ενότητας οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν ατομικά, ή σε ζευγάρια, πανηγύρια και εορταστικές εκδηλώσεις του τόπου καταγωγής τους ή κάποια τα οποία είχαν παρακολουθήσει και τους έκαναν εντύπωση (Εικόνα 5). Η ενότητα αυτή ολοκληρώνεται με εκπαιδευτική επίσκεψη στο «Μουσείο ελληνικών λαϊκών οργάνων του Φοίβου Ανωγειανάκη».



Εικόνα 5: Παρουσιάσεις μαθητών/τριών εορταστικών εκδηλώσεων

Β2. «Εορταστικές εκδηλώσεις στον κόσμο»

Σε αυτή τη θεματική ενότητα παρουσιάζονται τέσσερις εορταστικές εκδηλώσεις:

α. η θρησκευτική γιορτή: *LamaredeSalute* στο Algemisi της Ισπανίας,

β. *LaTomatina* στο Boniol της Ισπανίας

γ. ηγιορτή*St' Patrics Day Festival*στηνΙρλανδίακαι

δ. το ινδουιστικό θρησκευτικό φεστιβάλ *Holi: Γιορτή των Χρωμάτων,* στην Ινδία.

Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για το τυπικό και τα χαρακτηριστικά των παραπάνω εορτών. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες σε ομάδες παρουσιάζουν εορταστικές εκδηλώσεις από άλλες χώρες του κόσμου. Η ενότητα ολοκληρώνεται με συνθετικές δραστηριότητες επέκτασης, με την κατασκευή τεσσάρων επιτραπέζιων παιχνιδιών με υλικό από τις διάφορες θεματικές ενότητες.

12. Παραγόμενα έργα των μαθητών και των μαθητριών

Παραγόμενα έργα με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό του Προγράμματος

Κατά την υλοποίηση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος οι μαθητές/τριες παρήγαγαν διάφορα έργα (Εικόνα 6), όπως:

- Ιστοριογραμμή των πανηγυριών του Συράκου (θεματική ενότητα Α2)
- Βιβλία φυσαρμόνικα και σελιδοδείκτες, με υλικό από τις ερευνητικές τους εργασίες, οι οποίες αφορούσαν τα πανηγύρια του Συρράκου και πανηγυριών και εορτών διαφόρων περιοχών της Ελλάδας (Α2)
- Αφίσες και προσκλήσεις που αφορούν την Εμποροζωοπανήγυρη του Βάραγγα και την Εορτή της φακής Εγκλουβής (Β1)
- Μικρά βιβλία με υλικό από τις παρουσιάσεις μαθητών/τριών των πανηγυριών του τόπου τους κ.α. (Β1)
- Καρτέλες πανηγυριών του Συρράκου και πανηγυριών και εορταστικών εκδηλώσεων στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες (Α1, Β1, Β2)



Εικόνα 6: Παραγόμενα έργα μαθητών/τριών

- Κατασκεύασαν παιχνίδια (Εικόνα 7), όπως:
  - *UNO*: με φωτογραφικό υλικό από τις ομαδικές εργασίες που διεξήχθησαν από το πανηγύρι στο Συρράκο (Α1-Α3).

○*Ντόμινο*: με υλικό από φωτογραφίες ελληνικών παραδοσιακών οργάνων (Β1, εκπαιδευτική επίσκεψη).

○*Βρες το ταίριτου:* με φωτογραφικό υλικό από τις ομαδικές εργασίες των μαθητών/τριών που αφορούσαν τις παρουσιάσεις εορταστικών εκδηλώσεων στον κόσμο (θεματική ενότητα Β2).

○*Φιδάκι*: με υλικό το οποίο αποκτήθηκε από ομαδικές εργασίες σε όλη τη διάρκεια του Προγράμματος.



Εικόνα 7: Κατασκευές επιτραπέζιων παιχνιδιών μαθητών/τριών.

Παραγόμενα έργα με τη συνεργασία δασκάλων και ειδικοτήτων:

- Εκπαιδευτικό Μουσικής: Εκμάθηση παραδοσιακών τραγουδιών του Συρράκου.

- Εκπαιδευτικό Μουσικής/εκπαιδευτικό του τμήματος: σύνθεση ποιημάτων με θέματα: «Το πανηγύρι στο χωριό» και «Το χοροστάσι του Συρράκου».

- Εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής: Εκμάθηση συρρακιώτικων χορών (συρτό στα δύο, συρτό στα τρία, τσάμικο και επτάσημο συρτό).

- Εκπαιδευτικό Εικαστικών: εικαστικές δημιουργίες με θέμα «το Συρράκο», «το χοροστάσι του Συρράκου» και «παραδοσιακές φορεσιές του Συρράκου».

- Εκπαιδευτικό Πληροφορικής: Δημιουργίες συννεφόλεξων, κρυπτόλεξων, παζλ και κολάζ επεξεργασμένων φωτογραφιών (Εικόνα 8).



Εικόνα 8: Δημιουργίες μαθητών/τριών

13. Αποτίμηση- Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση του project οι μαθητές/τριες πέτυχαν το γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους του Εκπαιδευτικού Προγράμματος, όπως φάνηκε και από την τελική αξιολόγηση, παρόλες τις τεχνολογικές αντιξοότητες, αλλά κυρίως λόγω των συνθηκών της πανδημίας του Covid-19, των συχνών και πολυήμερων απουσιών μαθητών/τριών και του γεγονότος ότι δεν ήταν εύκολη η συνάντηση και επαφή μεταξύ τους για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.



Εικόνα 9: Τελική γιορτή του σχολείου με παρουσίαση χορών του Συρράκου

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι μαθητές/τριες εξέφραζαν ελεύθερα τις απόψεις τους, μιλούσαν με ευχαρίστηση για τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, ήταν πολύ εξοικειωμένοι με το θέμα, όπως προαναφέρθηκε και ανταποκρίνονταν πολύ καλά στην αναγνώριση και περιγραφή εικόνων και σε ερωτήσεις οι οποίες τους ζητούσαν τους να συγκρίνουν ή να επιχειρηματολογήσουν. Γενικότερα, υπήρξε ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών καθ' όλη την διάρκεια του Εκπαιδευτικού Προγράμματος και έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο στην παρουσίαση πανηγυριών τα οποία οι ίδιοι/ες είχαν επιλέξει (Εικόνα 9). Γενικά οι μαθητές/τριες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το θέμα και τις ενότητες του προγράμματος τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο και συμμετείχαν με μεγάλη ευχαρίστηση τόσο στις διάφορες βιωματικές, δημιουργικές, όσο και στις διερευνητικές δραστηριότητες, ενισχύοντας την πολιτισμική ενσυναίσθησή τους.

Πηγές

Εθνικό Ευρετήριο Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ελλάδος (2016). *Το παραδοσιακό πανηγύρι του Συρράκου.* Ανακτημένο στις 2/11/20 από το διαδικτυακό τόπο: https://ayla.culture.gr/paradosiako-panigyri-syrrakou/

UNESCO Hellenic National Commission *UNESCO.* Ανακτημένο στις 22/12/20 από: https://unescogreece.gr/unesco/

Ν. 3028/2002. *Για την προστασία των Αρχαιοτήτων και εν γένη της Πολιτιστικής Κληρονομιάς.* Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (ΦΕΚ 153 Α/28.6.2002). Ανακτημένο στις 24/12/2020 από: https://ayla.culture.gr/wp-content/uploads/2016/10/n.3028_2002.pdf

Ν. 3521/2006. *Κύρωση της Σύμβασης για την προστασία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 278/Α/22-12-2006). Ανακτημένο στις 15/12/2020 στο: https://ayla.culture.gr/wp-content/uploads/2016/10/ICH_Convention_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC.pdf

Βιβλιογραφία

Αρβανίτη, Ε., &Χρυσανθοπούλου, Β. (2014). Παιδαγωγική Λαογραφία και Μάθηση μέσω Σχεδιασμού: ένα μοντέλο επαγγελματικής μάθησης στο πανεπιστήμιο. Στο Ε. Αυδίκος και Σ. Κοζιού (Επιμ.) *Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση* (σσ. 37-51). Καρδίτσα: Κέντρο Ιστορικής και Λαογραφικής Έρευνας «Ο Απόλλων» Καρδίτσας και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας & Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Ανακτημένο στις 22/5/2023 από: https://www.researchgate.net/publication/327821897_Paidagogike_LAographia_kai_Mathese_meso_Schediasmou

Αυδίκος, Ε. Γ., (2014). Εισαγωγή. Στο Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση (σσ. 7-8)*. Καρδίτσα: Κέντρο Ιστορικής και Λαογραφικής Έρευνας «Ο Απόλλων» Καρδίτσας και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Ανακτημένο στις 25/6/23 από: https://www.researchgate.net/publication/327821897_Paidagogike_LAographia_kai_Mathese_meso_Schediasmou

Αυδίκος, Ε. Γ., (2017). *Εορταί και πανηγύρεις. Σύνορα, λαϊκά δρώμενα και τελετές.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Αυδίκος, Ε. Γ., (2020). Τελετουργίες και πανηγύρια. Στο *Τα πανηγύρια μας. Οι καιροί αλλάζουν, τα πανηγύρια μένουν.* Πρακτικά 6ης Συνάντησης Θερινού Σχολείου Τζουμέρκων και Ν.Α. Πίνδου, Συρράκο, 26-31 Αυγούστου 2018 (σσ. 15-26). Βόλος: ΠανεπιστημιακέςΕκδόσειςΘεσσαλίας.

Bourdieu, P., (1977). *Outline of a Theory of Practice.*Κέμπριτζ: CUP. Ανακτημένο από https://monoskop.org/images/8/88/Bourdieu_Pierre_The_Logic_of_Practice_1990.pdf

Γκαρτζονίκα Ε., (2020). Το πανηγύρι του Συρράκου: Ανασυγκροτώντας την κοινότητα στο χοροστάσι. Στο *Τα πανηγύρια μας. Οι καιροί αλλάζουν, τα πανηγύρια μένουν.* Πρακτικά 6ης Συνάντησης Θερινού Σχολείου Τζουμέρκων και Ν.Α. Πίνδου, Συρράκο, 26-31 Αυγούστου 2018 (σσ. 63-70).Βόλος: ΠανεπιστημιακέςΕκδόσειςΘεσσαλίας.

Getz, D., (2010). The nature and scope of festival studies. *International journal of event management research,* 5(1), 1-47. Ανακτημένο στις 21/12/2020 από το https://www.academia.edu/32851060/THE_NATURE_AND_SCOPE_OF_FESTIVAL_STUDIES

Durkheim, E., (1965) *The Elementary Forms of Religious Life.* K. E. Fields (trans.), New York: Free Press. Ανακτημένο στις 18/12/2020 από: https://monoskop.org/images/a/a2/Durkheim_Emile_The_Elementary_Forms_of_Religious_life_1995.pdf

Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ., (1999). Γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η συμβολή της λαογραφίας στην πληρέστερη αξιοποίησή τους. Στο: Β. Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.). *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο* (σσ. 131-145).Αθήνα: Καστανιώτης.

Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ., (2005). Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – Μία διδακτική πρόταση. Στο Α. Τριλιανός, Ι. Καραμηνάς (επιμ.). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης. Πρακτικά Ε΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή,* τόμος Β΄ (σσ. 267-274). Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών/ΚΕΕΠΕΚ.

Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ., (2006). Από τη συλλογή λαογραφικού υλικού στη διαθεματική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού, Η καθοδήγηση των πανεπιστημιακών λαογράφων και η ανταπόκριση των δασκάλων, *Λαογραφία, 40,* 175-191.

Κακάμπουρα, Ρ., &Κασσαβέτη, Ο., (2018) *Οπτική Εθνογραφία και Εκπαίδευση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και διδακτικές προτάσεις.* Αθήνα: Πεδίο.

Κακάμπουρα, Ρ. (2021). Συγκριτική λαογραφία και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η συμβολή του έργου του Βάλτερ Πούχνερ. Στο Ι. Βιβιλάκης (επιμ.) Κατάσταση και προοπτικές της Λαογραφίας σήμερα, (σσ. 63-77), Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

Κακάμπουρα, Ρ. (2022). Άυλη πολιτιστική κληρονομιά και εκπαίδευση: Ενδυναμώνοντας την πολιτισμική ενσυναίσθηση σε ένα σχολείο για όλους και όλες. Στο Κ. Μαλαφάντης& Θ. Μπαμπάλης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις επιστήμες της αγωγής. 40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981-2021)* (σσ. 123-134). Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α./Π.Ε.Ε. &Διάδραση.

Κακάμπουρα, Ρ. (επιμ.) (2023). *Η συμβολή των συλλόγων στη διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς*. Αθήνα: Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α. Ανακτημένο στις 4/5/2023 από: http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Egrastiria/Ergastirio_koinonikon_episthmon/Kakampoyra_epim_Syllogoi___Politistiki_Diacheirisi.pdf

Ματσαγγούρας Η., (2000). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα:Gutenberg

Μέγας, Γ.Α., (1939). Η λαογραφία και η συμβολή των δασκάλων εις το έργον αυτής. Στο Γ. Ν. Παλαιολόγος. *Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία.* Αθήνα: Δημητράκος Α.Ε.

Μέγας, Γ.Α. (1967). *Εισαγωγή εις την λαογραφία.* Αθήνα: έκδοση του ιδίου

Νιτσιάκος, Β., (1996). Τα πανηγύρια μας: από το θρησκευτικό στο κοινωνικό γεγονός. *Πρόταση, 2,* 165.

Παπανίκος, Γρ., Θ., (2018).*Πανηγύρια και Τοπική Ανάπτυξη: Μία Επιλεκτική Ανασκόπηση των Επιστημονικών Μελετών 1* (σ.σ. 1-4). Ανακτημένο από https://www.researchgate.net/publication/329936417_Panegyria_kai_Topike_Anaptyxe_Mia_Epilektike_Anaskopese_ton_Epistemonikon_Meleton

Ανάλυση αναγκών των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών

Τσιμπλή Γεωργία

Απόφοιτη Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Σύγχρονες τάσεις στην Ανάλυση και τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

Περίληψη

Τα δίγλωσσα/ πολύγλωσσα παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο δεν αποτελούν μια συμπαγή ομάδα. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να προέρχονται από διάφορες εθνοτικές και γλωσσικές κοινότητες και από διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά, μορφωτικά και οικογενειακά περιβάλλοντα, μπορεί να έχουν διαφορετικά βιώματα και σχολικές εμπειρίες και μπορεί να ανήκουν σε διαφορετικά είδη και μορφές διγλωσσίας. Τα ζητήματα λοιπόν που ξεδιπλώνονται είναι ποικίλα και για να μπορέσουμε να τα εκτιμήσουμε και να τα διαχειριστούμε ομαλά, θα πρέπει να τα προσεγγίσουμε από τη σκοπιά των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών. Σκοπός της έρευνας είναι γενικά να ορίσουμε την έννοια ‘ανάγκες’ για τη διδακτική της γλώσσας και ειδικά να αναφερθούμε στην ανάλυση αναγκών των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα της τυπικής, σχολικής εκπαίδευσης στη σημερινή εποχή. Για τον σκοπό αυτό θα εξετάσουμε τα περιθώρια προσαρμογής στις ανάγκες αυτών των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας της ΣΤ’ δημοτικού και συγκεκριμένα από την 6η διδακτική ενότητα του α’ τεύχους, που έχει τίτλο «Η ζωή σε άλλους τόπους» και η οποία είναι η πιο αντιπροσωπευτική για τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, η ανάλυση αναγκών των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών είναι η αφετηρία της καλής πορείας αυτών των παιδιών, γιατί δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ευκολότερα τους διδακτικούς στόχους που θα ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των μαθητών τους. Όταν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει τον γενικό στόχο του προγράμματος, το επόμενο βήμα είναι η επιλογή της τεχνικής για να κάνει το σχεδιασμό του μαθήματος. Αυτή η τεχνική θα πρέπει να

ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, να είναι ευέλικτη, να εμπλέκει ενεργά το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και γενικά να βοηθάει και αυτόν, αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές που θέλουν να προχωρήσουν.

Λέξεις-κλειδιά: δίγλωσσοι/ πολύγλωσσοι μαθητές, ανάλυση αναγκών, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract

Bilingual and multilingual children in Greek schools are not part of a homogeneous group. This means they descend from diverse linguistic communities and diverse social economical educational and family backgrounds. They might also have varied experiences and can possibly belong to different forms of bilingualism. So the issues that arise are various and in order to assess them smoothly, we should approach them from the students perspective. The purpose of the research is to define the meaning of needs to teaching the language and specifically analyse the needs of multilingual students on the linguistic subjects in today's typical education system. For this reason, we will examine the adjustment of these students on the subject of language of the sixth grade and mainly the first book's sixth unit titled 'Life in other lands' which represents the modern society's multicultural character. According to the research results, the analysis of the bilingual/ multilingual students needs is the offset that guarantees a good course since it gives teachers the possibility to choose easier they teaching goals and respond to the students expectations. When the teacher defines the general goal of their program, the next step is to choose the technique to design the lesson. This technique should reflect the students needs, be flexible, involve students and help all move forward.

Keywords: bilingual/ multilingual students, needs analysis, intercultural education

1. Εισαγωγή

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Υπάρχουν μαθητές με πρώτη γλώσσα την Ελληνική, μαθητές από διαφορετική χώρα καταγωγής και με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, μαθητές που μιλούν κάποια διάλεκτο, μαθητές με πρώτη γλώσσα άλλη από την Ελληνική, μαθητές με διαφορετικά βιώματα και σχολικές εμπειρίες και μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας. Αυτό σημαίνει ότι ταδίγλωσσα/ πολύγλωσσα παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο δεν αποτελούν μια συμπαγή ομάδα (Τσοκαλίδου, 2012: 89) και ότι το ελληνικό σχολείο καλείται να προσαρμοστεί σε αυτά τα δεδομένα. Τα ζητήματα λοιπόν που ξεδιπλώνονται είναι ποικίλα και για να μπορέσουμε να τα εκτιμήσουμε και να τα διαχειριστούμε ομαλά, θα πρέπει να τα προσεγγίσουμε από τη σκοπιά των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών.

Η ανάλυση αναγκών αποτέλεσε κεντρική έννοια στην εκδημοκρατικοποίηση της γλωσσικής εκπαίδευσης και στη στροφή προς την εξατομίκευση της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης. Στις δεκαετίες του 1970 και 1980 η ανάλυση αναγκών (needsanalysis) επικεντρώθηκε αρχικά σε ενήλικους ομιλητές και σε επαγγελματικά / μεταναστευτικά περιβάλλοντα, ενώ στη συνέχεια υπήρξαν πολλές εφαρμογές στην εκμάθηση γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς, όπως οι σπουδές σε μια άλλη χώρα.

Από τη δεκαετία του 1990 και υπό την επιρροή των πρωτοβουλιών του Συμβουλίου της Ευρώπης (με κύρια το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις

Γλώσσες), ο προβληματισμός και η αξιοποίηση της ανάλυσης αναγκών επεκτάθηκε γενικότερα σε οποιονδήποτε σχεδιασμό για τη διδασκαλία / μάθηση της γλώσσας. Μία από τις βασικές πτυχές του έργου των εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα η δυνατότητά τους να αποτελέσουν ερευνητές/ τριες αναγκών στο πλαίσιο των τάξεων όπου εργάζονται, και να προσαρμόσουν το μάθημά τους στις ανάγκες των μαθητών τους.

Στην εργασία που ακολουθεί, θα προσπαθήσουμε γενικά να ορίσουμε την έννοια ανάγκες για τη διδακτική της γλώσσας και ειδικά να αναφερθούμε στην ανάλυση αναγκών των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα της τυπικής, σχολικής εκπαίδευσης στη σημερινή εποχή. Σε άλλη ενότητα θα εξετάσουμε τα περιθώρια προσαρμογής στις ανάγκες αυτών των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας της ΣΤ' δημοτικού.

2. Ανάλυση αναγκών

2.1 Γενικό πλαίσιο

Ο όρος 'ανάλυση αναγκών' αναφέρεται στη συλλογή των πληροφοριών που αφορούν τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Γαβριηλίδου, 2016: 62). Είναι το πρώτο βήμα για να σχεδιάσει ένας εκπαιδευτικός το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας και να μπορέσει να βελτιώσει και να εφαρμόσει το γλωσσικό πρόγραμμα.

Με άλλα λόγια, ανάλυση αναγκών είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα του εντοπισμού των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών για ένα αντικείμενο μελέτης. Η ανάλυση αναγκών, τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, αποτέλεσε επιμέρους επιστημονικό κλάδο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της διδακτικής των γλωσσών. Διακρίνονται τρεις βασικές «σχολές» ανάλυσης αναγκών, περίπου μία για κάθε δεκαετία (Τσοπάνογλου, 2010: 68 – 70).

Στη δεκαετία του '70, η ανάλυση αναγκών αφορούσε τη διατύπωση στόχων σε προγράμματα, μέσω της ανάλυσης της περίστασης επικοινωνίας στην οποία θα βρισκόταν ο μαθητής μετά την ολοκλήρωση της προσπάθειας εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Αυτά τα προγράμματα απευθύνονταν κυρίως σε ενήλικα άτομα, που μάθαιναν μια γλώσσα για επαγγελματικούς λόγους ή για να φοιτήσουν σε πανεπιστήμια άλλης χώρας.

Στη δεκαετία του '80, η ανάλυση αναγκών, εκτός από την καταγραφή της περίστασης επικοινωνίας που θα βρισκόταν ο μαθητής ως μελλοντικός χρήστης της γλώσσας, αφορούσε και την καταγραφή των στρατηγικών μάθησης που έχει ήδη αναπτύξει.

Η τρίτη και τελευταία περίοδος ανάλυσης αναγκών, εκτός από τη χρήση της ανάλυσης για τη σύνταξη προγραμμάτων σπουδών και για την επιλογή μαθησιακών υλικών, χαρακτηρίζεται και από το ενδιαφέρον για την ανακάλυψη των γνωστικών διεργασιών που ενδείκνυνται για το εκάστοτε κοινό. Παρατηρείται δηλαδή μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την ύλη και τους στόχους στη μέθοδο και διδασκαλία και μάθησης. Η ανάλυση αναγκών λοιπόν, κατά την τρίτη περίοδο, επικεντρώνεται στον μαθητή και αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, δίπλα στη στόχευση ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή.

Σύμφωνα με τις Αντωνοπούλου & Μανάβη (2001), η ανάλυση αναγκών διασαφηνίζει τον στόχο του γλωσσικού προγράμματος και οδηγεί στην πλήρη περιγραφή του. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται αφορούν τις ατομικές ανάγκες και τα κίνητρα των μαθητών, τα χαρακτηριστικά τους και τις επικοινωνιακές τους ανάγκες.

Θα λέγαμε λοιπόν ότι ο όρος σχετίζεται με τη χαρτογράφηση – έρευνα του μαθητή για την αναγνώριση της προσωπικής του ταυτότητας, η οποία είναι βασικό συστατικό μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που προάγει τη μάθηση.

2.2 Ανάλυση αναγκών στα γλωσσικά μαθήματα της τυπικής, σχολικής εκπαίδευσης

Η ιδέα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας προέκυψε στις αρχές της δεκαετίας του ’80, με τη συρροή των πρώτων μεταναστευτικών κυμάτων στη χώρα μας (Μπέλλα, 2011: 231). Δημιουργήθηκε έτσι η ανάγκη να διδαχθεί η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και στα παιδιά των μεταναστών, αλλά και στους ενήλικες μετανάστες για να μπορέσουν να ενταχθούν κοινωνικά στην Ελλάδα.

Έπρεπε επομένως να δημιουργηθούν κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και διδακτικό υλικό που θα εξυπηρετούσε τις νέες κοινωνικές αλλαγές. Αυτό πραγματοποιήθηκε μέσω των προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών, καθώς επίσης και από μια σειρά αναλυτικών προγραμμάτων με πρωτοβουλία του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και του Πανεπιστημίου Αθηνών (Μπέλλα, 2011: 232). Την ίδια δεκαετία πραγματοποιήθηκε η ίδρυση των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων για την ένταξη και την ομαλή σχολική προσαρμογή αυτών των μαθητών.

Σύμφωνα με τις Αντωνοπούλου & Μανάβη (2001), η ανάλυση αναγκών καλύπτει δύο κατηγορίες πληροφοριών: α. ποιοι είναι οι σπουδαστές και β. ποιοι είναι οι στόχοι τους, ποιες οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους. Οι πληροφορίες της πρώτης κατηγορίας είναι βιογραφικής φύσης και μπορούν να συγκεντρωθούν πριν αρχίσει το πρόγραμμα (π.χ. ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εθνικότητα κλπ.). Οι πληροφορίες της δεύτερης κατηγορίας είναι πιο προσωπικές και υποκειμενικές και μπορεί να τις συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός αφού αρχίσει το πρόγραμμα για να γνωρίσει τους σπουδαστές.

Οι δίγλωσσοι/ πολύγλωσσοι μαθητές, είτε φοιτούν σε τάξεις υποδοχής, είτε σε μικτές τάξεις, διδάσκονται την ελληνική ως Γ2, γι’ αυτό και πρέπει να έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και δικαιώματα με τους γηγενείς συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τους Ζάγκα, Κεσίδου&Ματθαιουδάκη (2014: 180), αυτά τα δικαιώματα αφορούν την απόκτηση ενός υψηλού επιπέδου επάρκειας στη γλώσσα – στόχο για να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των σχολικών μαθημάτων, στην εύρυθμη επικοινωνία εντός και εκτός σχολείου χρησιμοποιώντας τη γλώσσα – στόχο, στην ενεργή συμμετοχή τους στη ζωή του σχολείου, στη μάθηση σε ένα περιβάλλον που σέβεται και αποδέχεται την πολιτισμική τους ταυτότητα και τέλος στο δικαίωμα να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στη μάθηση.

Για να μπορέσουν να έχουν αυτά τα δικαιώματα θα πρέπει να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη γνώση της επίσημης μορφής της γλώσσας – στόχου (Ζάγκα, κ.ά., 2014: 181). Θα πρέπει λοιπόν να διδαχθούν το λεξιλόγιο και σύνθετες μορφές της ελληνικής και να έρθουν σε επαφή με τη φωνητική, τη σύνταξη, τη μορφολογία, την πραγματολογία και τη

σημασιολογία της γλώσσας, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων γραπτά και προφορικά. Η ακαδημαϊκή τους επιτυχία βασίζεται, εκτός από την εκμάθηση της επίσημης μορφής της ελληνικής, και στην κατάλληλη διδακτική προσέγγιση.

Στη σύγχρονη εποχή η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στο να ανταποκριθεί στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών που κατάγονται από διαφορετικές χώρες. Βάση της είναι η αξιοποίηση της διαφορετικότητας και η αντίληψη ότι η πρόοδος και η συνοχή της κοινωνίας είναι εφικτή εφόσον τα πολύγλωσσα άτομα αλληλοεπιδρούν ελεύθερα για να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά σε αυτή.

Για να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών, θα πρέπει να εφαρμοστεί μια ευέλικτη διδακτική πρακτική με παιδοκεντρικό χαρακτήρα. Αυτή είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και πυρήνας της είναι η ενεργή εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Σημαντικός καταλύτης στην ανταπόκριση των διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών είναι ο σχηματισμός ευέλικτων ομάδων μικτής δυναμικότητας, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η ενεργή εμπλοκή των μαθητών, τα σχέδια εργασίας και το πρότυπο συνδιδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Όλοι οι μαθητές θεωρούνται ξεχωριστές περιπτώσεις και ξεχωριστές βιογραφίες και ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κομβικός στη συνάντηση των διαφόρων εθνοτήτων και πολιτισμών. Οι δάσκαλοι και καθηγητές πρέπει να σέβονται τη διαφορετικότητα, να είναι κοινωνικά ευαίσθητοι και έχουν χρέος, εκμεταλλευόμενοι τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, να προωθήσουν τη μάθηση. Ο στόχος τους είναι να εξετάζουν τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών, να διερευνούν και να διαμορφώνουν το κάθε μαθησιακό προφίλ και έτσι να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.

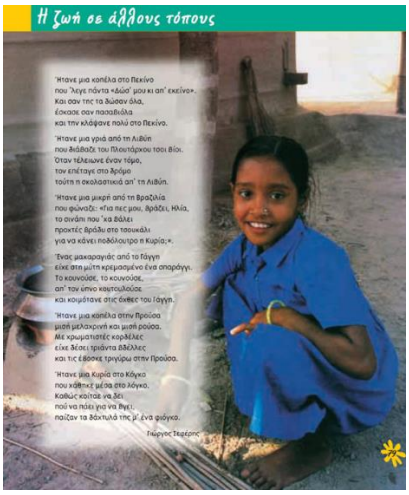
Επομένως, η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αντανακλά τις βιογραφίες των μαθητευομένων, όπως επίσης και τις γλωσσικές βιογραφίες τους. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να επενδύσουν στις δικές τους γλωσσικές και μαθησιακές δεξιότητες έτσι ώστε να αντλήσουν από τις υπάρχουσες ικανότητες και εμπειρίες τους και παράλληλα να τις αναπτύξουν και να τις υποστηρίξουν, προκειμένου να γίνουν αυτόνομοι μαθητευόμενοι. Για τον λόγο αυτό, τα γλωσσικά προγράμματα πρέπει να σέβονται την αξία όλων των γλωσσών, όλων των πολιτισμών και εθνικοτήτων και να αποφεύγουν την ιδέα ότι η γλώσσα της χώρα υποδοχής ή οποιασδήποτε άλλης γλώσσας είναι ανώτερη των μητρικών γλωσσών των μαθητευομένων. Ο πλούτος των γλωσσικών ρεπερτορίων των μαθητών μπορεί να θεωρηθεί ένα χρήσιμο εργαλείο για εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους που προωθεί την αποτελεσματική εκμάθηση και ενδυνάμωση.

3. Περιθώρια προσαρμογής στις ανάγκες των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών στο μάθημα της γλώσσας της ΣΤ' δημοτικού

Η διδακτική ενότητα που επιλέχθηκε είναι η 6η από το α' τεύχος της γλώσσας της ΣΤ' δημοτικού και έχει τίτλο «Η ζωή σε άλλους τόπους» (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/index1_06.html). Αυτή η ενότητα είναι η πιο αντιπροσωπευτική για τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας.

Στην πρώτη σελίδα βλέπουμε ένα μελαμψό και ξυπόλητο κορίτσι που μαγειρεύει. Οι μαθητές εδώ έρχονται σε επαφή με το διαφορετικό χρώμα, τον

διαφορετικό τρόπο ζωής ενός παιδιού της ίδιας ηλικίας με τη δική τους και τη διαφορετική πολιτισμική και εθνική του προέλευση. Στην ίδια σελίδα παρουσιάζονται ποιήματα του Γ. Σεφέρη με τίτλο «Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά», από τα οποία οι μαθητές αποκτούν γνώση για τη ζωή σε άλλες χώρες που έχουν διαφορετικές συνήθειες και παραδόσεις.



Στην επόμενη σελίδα υπάρχει ένα κείμενο για τους αυτόχθονες λαούς, που κατοικούν στη γη των προγόνων τους και μια εικόνα από τη Νορβηγία με ιθαγενείς. Αυτό που διδάσκονται εδώ οι μαθητές είναι ότι οι εξερευνήσεις των πολιτισμένων λαών, που θεωρούσαν τους αυτόχθονες ως πρωτόγονους, έφερε την εξαφάνιση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και την εγκατάλειψη της γης που ζούσαν.

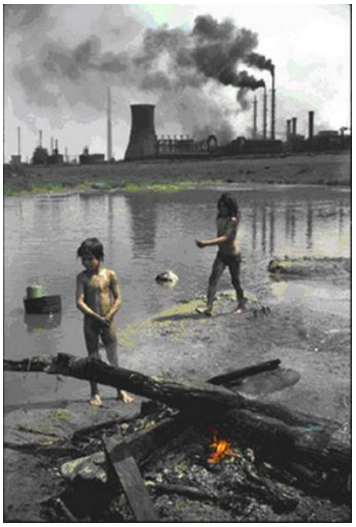


Το επόμενο κείμενο αναφέρεται στη ζωή των Ινδιάνων της Αμερικής. Στην εικόνα της επόμενης σελίδας βλέπουμε ότι αρχικά ζούσαν σε σκηνές, όμως μετά ζούσαν σε καταυλισμούς ως μειονότητες των μεγάλων πόλεων. Στο κείμενο βλέπουμε την απάντηση του αρχηγού των Ινδιάνων στον πρόεδρο των ΗΠΑ που είχε ζητήσει να αγοράσει κομμάτι της γης τους. Η γη για τους Ινδιάνους είναι η οικογένειά τους και αυτό ο λευκός άνθρωπος δεν το καταλαβαίνει. Αναδύονται λοιπόν και εδώ, όπως στο προηγούμενο κείμενο με τους πρωτόγονους και τους πολιτισμένους, η ιδεολογία, οι αξίες και ο πολιτισμός των Ινδιάνων σε σχέση με τους λευκούς.



Ζητείται από τους μαθητές να βρουν πληροφορίες για παρόμοιους πολιτισμούς, καθώς και να κατανοήσουν ότι κανένας λαός δεν είναι κατώτερος ή ανώτερος από τον άλλον, γι' αυτό και πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα. Οι επόμενες ασκήσεις αφορούν τη χρήση και τη σημασία των αιτιολογικών προτάσεων και βλέπουμε ότι δεν υπάρχουν ασκήσεις για συζήτηση και ανάλυση των κειμένων για να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές. Μόνο η άσκηση 5 παροτρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν τις δυσκολίες που βιώνουν οι πρόσφυγες σε ένα καταυλισμό και να συντάξουν μια επιστολή προς τον δήμαρχο με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους.

Στην επόμενη σελίδα βλέπουμε μια εικόνα με δύο γυμνά παιδιά που ζουν σε ένα καταυλισμό σε μια βιομηχανική περιοχή της Ρουμανίας. Αυτή η εικόνα πρέπει να σχολιαστεί στην τάξη για να προβληματίσει τους μαθητές και να τους προκαλέσει ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη για τα παιδιά που βιώνουν άσχημες συνθήκες ζωής.

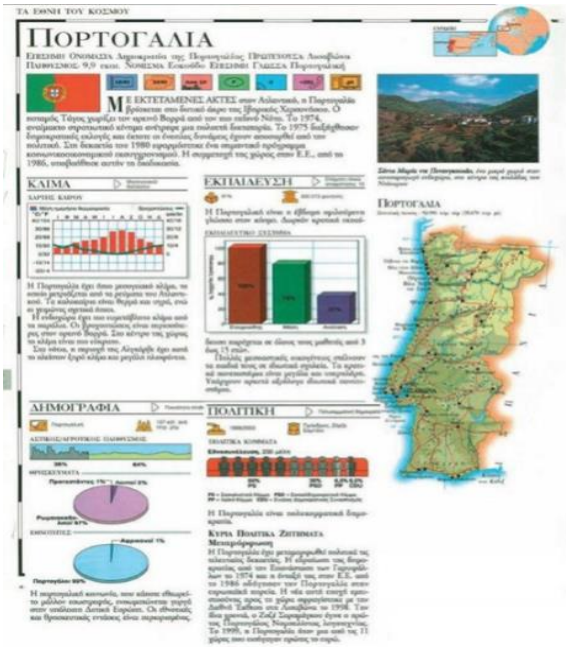


Το επόμενο κείμενο είναι ένα απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Η. Βενέζη «Αιολική γη» και μέσα από αυτό οι μαθητές γνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι που αναγκάζονται να μεταναστεύσουν για άλλους τόπους. Οι περισσότερες δραστηριότητες αφορούν τα γεγονότα της προσφυγιάς από τη Μικρά Ασία, χωρίς όμως να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να καταλάβουν τα αίτια της προσφυγιάς και μετανάστευσης και να αντιληφθούν τα αισθήματα και τις συνθήκες που βιώνουν αυτοί οι άνθρωποι. Μόνο η άσκηση 6 καλεί τους μαθητές να

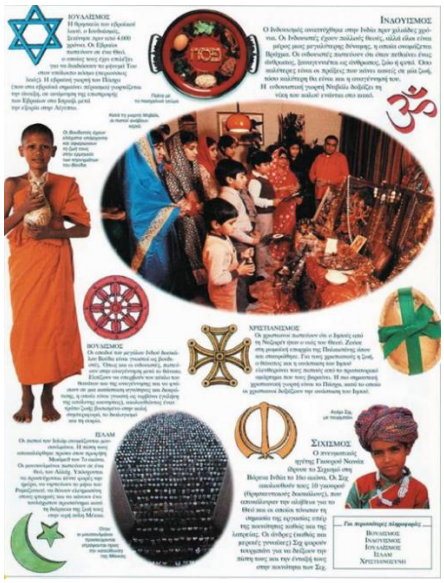
προβληματιστούν για παρόμοιες καταστάσεις στη σημερινή εποχή και να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκαλούν.



Παρακάτω οι μαθητές γνωρίζουν τη χώρα της Πορτογαλίας και τις θρησκείες του κόσμου. Τους ζητείται να εργαστούν σε ομάδες και να παρουσιάσουν μια άλλη χώρα και να αναφέρουν την εμπειρία τους αν την έχουν επισκεφτεί. Εδώ θα μπορούσε η άσκηση να αναφέρεται ειδικά στους μαθητές που έχουν διαφορετική καταγωγή, να μιλήσουν για τη χώρα τους στην ομάδα τους και να τους παρουσιάσουν τα σημαντικότερα στοιχεία της χώρας αυτής. Βλέπουμε λοιπόν ότι δεν υπάρχει ενεργή συμμετοχή και αλληλεπίδραση με τους μαθητές με διαφορετικό τόπο καταγωγής.



Το ίδιο συμβαίνει και με την άσκηση 4 που ζητά από τους μαθητές να παρουσιάσουν μια διαφορετική θρησκεία από τη δική τους. Και εδώ, αν το μάθημα στόχευε στην επαφή, επικοινωνία και συνεργασία όλων των μαθητών, θα έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στις θρησκείες των παιδιών από άλλες χώρες. Αυτό θα ενίσχυε τον σεβασμό και την αποδοχή από τους γηγενείς μαθητές για τις διαφορετικές θρησκείες και οι δίγλωσσοι/ πολύγλωσσοι μαθητές δε θα αισθάνονταν αποκομμένοι από την ομάδα, αλλά ισότιμοι με σεβαστά θρησκευτικά δικαιώματα.



Η άσκηση 5, στο τέλος της ενότητας, είναι η μοναδική άσκηση γραμματικής. Σ' αυτή την άσκηση, οι μαθητές θα πρέπει να γράψουν τη σωστή κατάληξη στα ρήματα (-ετε ή -εται).

5. Ο διπλανός σας σας υπαγορεύει τις παρακάτω φράσεις από το κείμενο για να δει αν θυμάστε πώς γράφεται η κατάληξη στα ρήματα (-ετε ή -εται). Διαλέξτε το ρήμα με τη σωστή κατάληξη:
• Η πορτογαλική κοινωνία ενσωματώνεται / ενσωματώνετε γοργά στην υπόλοιπη Δυτική Ευρώπη.
• Δωρεάν κρατική εκπαίδευση παρέχεται / παρέχετε σε όλους τους μαθητές από 3 έως 15 ετών.
• Κοιτάζοντας τον χάρτη, βρίσκεται / βρίσκετε την Πορτογαλία στο άκρο της ΙβηρικήςΧερσονήσου.
• Η Πορτογαλία έχει ήπιο μεσογειακό κλίμα, το οποίο μετριάζετε / μετριάζεται από τα ρεύματα του Ατλαντικού.
• Η εβραϊκή γιορτή του Πάσχα γιορτάζετε / γιορτάζεται την άνοιξη. Βράχμα ονομάζετε / ονομάζεται μια μεγάλη θεϊκή δύναμη στην οποία πιστεύουν οι ινδουιστές
• Ένας πιστός μουσουλμάνος προσεύχετε / προσεύχεται πέντε φορές την ημέρα.

Όλοι οι ομιλητές μιας γλώσσας γνωρίζουν τη γραμματική της γλώσσας αυτής (Ιακώβου &Μαγγανά, 2014: 198). Ακόμη και όταν δεν μπορούν να διατυπώσουν ορθούς γραμματικούς κανόνες, ξέρουν να αναγνωρίζουν τις αποκλίσεις, να ξεχωρίζουν το σωστό από το λάθος, να κατανοούν και να παράγουν αποδεκτές προτάσεις για τη γλώσσα που μιλούν.

Αυτό όμως δεν ισχύει για τους δίγλωσσους μαθητές. Στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως πρώτης, διδακτικός στόχος είναι η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος για να εμπλουτιστεί το επικοινωνιακό ρεπερτόριο των μαθητών. Στην περίπτωση όμως της δεύτερης γλώσσας, οι γραμματικοί κανόνες της γλώσσας – στόχου μπορεί να διαφέρουν από τους κανόνες της μητρικής τους. Ο διδακτικός στόχος λοιπόν εδώ είναι το ίδιο το γλωσσικό σύστημα, που περιλαμβάνει και τη γραμματική (Ιακώβου &Μαγγανά, 2014: 198 - 199).

Σ' αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός καλείται να βρει λύσεις. Βραχυπρόθεσμα, θα μπορούσε να διδάξει τη γραμματική έμμεσα (Ιακώβου &Μαγγανά, 2014: 200), δηλαδή μέσα από κείμενα και δραστηριότητες, παιχνίδι ρόλων και δραματοποίηση. Να αφήσει τους μαθητές της Γ2 να ανακαλύψουν τη γραμματική δημιουργώντας τις δικές τους περιγραφές για τη γλώσσα – στόχο, να γίνουν αυτόνομοι και να πάρουν πρωτοβουλίες και έτσι να δει και να διερευνήσει τις ανάγκες τους.

Μεσοπρόθεσμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προβληματιστεί και να αναζητήσει εναλλακτικό τρόπο να διδάξει γραμματική. Η διδασκαλία της γραμματικής δεν είναι πανάκεια, αλλά ένα μέσο για να μπορέσουν οι μαθητές να μάθουν γρηγορότερα και ευκολότερα, με την προϋπόθεση όμως ότι ο τρόπος που θα τη διδαχθούν θα είναι στα μέτρα τους και θα καλύπτει τις ανάγκες τους (Ιακώβου &Μαγγανά, 2014: 201).

Η γραμματική μαθαίνεται καλύτερα όταν διδάσκεται μέσα από την επικοινωνία (Ιακώβου &Μαγγανά, 2014: 201). Η γραμματική λοιπόν αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνιακής ικανότητας και αυτό γιατί αν δεν παράγουμε γραμματικές προτάσεις, δε γινόμαστε κατανοητοί, δε μπορούμε να συνεννοηθούμε και να αλληλοεπιδράσουμε. Όταν η ελλιπής γνώση της γραμματικής δυσκολεύει την επικοινωνία, ο δάσκαλος πρέπει να επέμβει. Θα πρέπει να επιλέξει τις κατάλληλες τεχνικές σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του.

Κάποιες διδακτικές προτάσεις μπορεί να είναι η εστίαση στον τύπο, η επιλεκτική δηλαδή προσοχή των μαθητών σε στοιχεία του γλωσσικού κώδικα, έτσι ώστε να επωφεληθούν σε επίπεδο ακρίβειας και ευχέρειας. Άλλη πρόταση είναι η επαγωγική μέθοδος. Εδώ οι μαθητές μετά από παρατήρηση καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα για τα γλωσσικά φαινόμενα (Ιακώβου &Μαγγανά, 2014: 201).

Στη συγκεκριμένη άσκηση γραμματικής, ο δάσκαλος θα μπορούσε, αφού εστιάσει στο συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο, να εξηγήσει τον κανόνα και να διατυπώσει οδηγίες, αναφέροντας παραδείγματα και στη συνέχεια οι μαθητές να προχωρήσουν προσπαθώντας να λύσουν την άσκηση. Η μέθοδος που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός κάθε φορά θα πρέπει να εξαρτάται από το προφίλ και τις ανάγκες των μαθητών του, αλλά και από τη στοχοθεσία των μαθημάτων τους.

4. Συμπεράσματα

Η ανάλυση αναγκών των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών είναι η αφετηρία της καλής πορείας αυτών των παιδιών, γιατί δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ευκολότερα τους διδακτικούς στόχους που θα ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των μαθητών τους. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, καλείται να αναλάβει πρωτοβουλία για τη γνωριμία και τη διερεύνηση του προφίλ και των αναγκών των συγκεκριμένων μαθητών σε κάθε τάξη, τη δημιουργία προσαρμοσμένου «φακέλου» διδακτικού υλικού και την αξιοποίηση εναλλακτικών

μεθόδων διδασκαλίας που να λαμβάνουν υπόψη ποικίλα μαθησιακά στιλ, πολλαπλά γλωσσικά ρεπερτόρια και πολλαπλές νοημοσύνες.

Το πρώτο στάδιο επομένως της διδακτικής πορείας είναι η ανάλυση αναγκών και αφού ο εκπαιδευτικός κατασταλάξει ως προς αυτό, θα πρέπει να καθορίσει τους μαθησιακούς στόχους και την ανάλυση των γλωσσικών περιεχομένων, να υιοθετήσει διδακτική μεθοδολογία, να δημιουργήσει ή να επιλέξει παιδαγωγικά υλικά, να υλοποιήσει τη διδασκαλία / μάθηση και τέλος να αξιολογήσει τη μάθηση. Αυτά τα στάδια της διδακτικής πορείας θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, να είναι ευέλικτα και να εμπλέκουν ενεργά τον μαθητή στη διαδικασία της μάθησης.

Εν κατακλείδι, η ανάλυση αναγκών αποτελεί τη βάση για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων γλωσσικής εκπαίδευσης που να εξυπηρετούν συγκεκριμένες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες και στόχους, καθώς προσδίδει εγκυρότητα και συνάφεια σε όλες τις δράσεις εκπαιδευτικού σχεδιασμού και παρέμβασης.

Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Ν. & Μανάβη, Δ. (2001). *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας.* Ανακτήθηκε Μάιος 22, 2024, από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e9/index.html

Γαβριηλίδου, Γ. (2016). *Διεύρυνση δεξιοτήτων για ακαδημαϊκούς σκοπούς στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα: σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση Προγράμματος Γλωσσικής Κατάρτισης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Ζάγκα, Ε. Κεσίδου, Α. &Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγικέςκαιγλωσσολογικέςδιαστάσεις. Στο Α. Psaltou-Joycey, Ε. Agathopoulou& Μ. Mattheoudakis (eds) *Cross-curricular approaches to language education*, 172-190. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Ιακώβου, Μ. &Α. Μαγγανά (2014). Γραμματική. Ιακώβου, Μ (επιμ.) *Επιμορφωτικός οδηγός: Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.* Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για Δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσοπάνογλου, Α. (2010). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης.* Θεσσαλονίκη: εκδ. Ζήτη.

WebQuests: an effective means for skills integration in the teaching of English as a foreign language

Τσιπλακίδης Ιάκωβος

Ε.Ε.Π., Τμήμα Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σ.Ε.Π στο Ε.Α.Π.

Περίληψη

Η αποτελεσματική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας μπορεί να αναβαθμίσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, οι ιστοεξερευνήσεις (WebQuests) οι οποίες σχεδιάζονται για να υλοποιηθούν με την αξιοποίηση πηγών του διαδικτύου αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για την εφαρμογή των θεωρητικών αρχών του εποικοδομισμού στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι ιστοεξερευνήσεις ενθαρρύνουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους. Προάγουν, επίσης, την φυσική ενσωμάτωση όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου και αξιοποιούν αποτελεσματικά τις Τ.Π.Ε., το διαδίκτυο και τα εργαλεία Web 2.0. Με βάση τα παραπάνω, στο πρώτο τμήμα της παρούσας εργασίας περιγράφουμε σύντομα και αναλύουμε κριτικά το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιοποίησης των ιστοεξερευνήσεων στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Στην συνέχεια επιχειρούμε να συνδέσουμε την θεωρία με την πράξη, παρουσιάζοντας μια ιστοεξερεύνηση για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο. Η προτεινόμενη ιστοεξερεύνηση απευθύνεται σε φοιτητές που φοιτούν στις Σχολές Καλών Τεχνών, έχοντας ως στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στους φοιτητές-τριες, ενθαρρύνοντας την χρήση της Αγγλικής γλώσσας σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Στοχεύει, επίσης, στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Abstract

The effective incorporation of Information and Communication Technologies (ICTs) in the teaching of English as a foreign language can enhance the quality of teaching and learning. In this framework, WebQuests which are designed and implemented with the use of Internet resources constitute a useful tool for the implementation of the theoretical principles of the constructivist learning theory in the teaching of English as a foreign language. Research findings show that WebQuests encourage the active involvement of students in the teaching and learning process and exploit in pedagogically sound ways the students' experiences and knowledge. They also promote the natural integration of all the language skills (reading, writing, listening and speaking) and utilize effectively ICTs, the Internet and Web 2.0 tools. In view of the foregoing, in the first part of this paper the theoretical framework of using WebQuests for the teaching of English as a foreign language is briefly described and critically analysed. We then attempt to establish links between theoretical concepts and classroom practice by presenting a WebQuest aimed at university students. The suggested WebQuest, whose topic is related to fine arts, aims at promoting student cooperation, providing students with ample opportunities to use the English language

in a natural setting and a communicative context for the completion of the tasks. It also intends to promote creativity and the development of critical thinking skills.

Λέξεις-κλειδιά: WebQuests, ICT, student-centered approach

1. Εισαγωγή

Η ιστοεξερεύνηση (WebQuest) ορίζεται ως μια δραστηριότητα που έχει ως επίκεντρο την έρευνα, στην οποία «κάποιες ή όλες οι πληροφορίες με τις οποίες αλληλεπιδρούν οι μαθητές προέρχονται από πηγές του διαδικτύου και οι οποίες προαιρετικά μπορούν να συμπληρώνονται με τηλεδιάσκεψη» (Dodge, 1995, p. 10). Στην υλοποίηση της ιστοεξερεύνησης καίρια σημασία διαδραματίζει το διαδίκτυο, καθώς η ιστοεξερεύνηση αποτελεί μια προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία έχει ως βάση τον υπολογιστή και για την υλοποίησή της οι μαθητές εμπλέκονται με ενεργό τρόπο στις δραστηριότητες αξιοποιώντας το διαδίκτυο ως βασικό πόρο και μέσο (Halat, 2008).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ιστοεξερεύνησης είναι τα ακόλουθα. Πρώτον, οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες και δεδομένα από το διαδίκτυο με στόχο να πραγματοποιήσουν κάποιας μορφής έρευνα, κι όχι απλά παράθεση και καταγραφή δεδομένων και πληροφοριών. Το δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό της ιστοεξερεύνησης είναι το γεγονός ότι οι μαθητές εμπλέκονται με ενεργό τρόπο σε δραστηριότητες οι οποίες είναι αυθεντικές, σχετίζονται με τον «πραγματικό» κόσμο και ευνοούν τη συνεργασία σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Το τρίτο διακριτό στοιχείο της ιστοεξερεύνησης είναι ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων οι οποίες εμπεριέχουν και αξιοποιούν συστηματικά την μάθηση με βάση την επίλυση προβλήματος (Yangetal., 2011).

Οι ιστοεξερευνήσεις υιοθετούν μια μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης (Ebadi & Rahimi, 2018), ενσωματώνοντας πολλά στοιχεία της μάθησης με την χρήση των ερευνητικών εργασιών (project-basedteaching) (Lamb & Teclehaimanot, 2004). Βασίζονται στη θεωρία του εποικοδομισμού, καθώς υποστηρίζουν τους μαθητές σε όλα τα στάδια υλοποίησής τους εμπλέκοντάς τους σε αυθεντικές δραστηριότητες, διερεύνηση, πειραματισμό και ανοιχτές ερωτήσεις και απαντήσεις. Η συμμετοχή των μαθητών σε ιστοεξερευνήσεις και η επιτυχή ολοκλήρωσή τους προϋποθέτει την χρήση της νέας πληροφορίας και την μετατροπή της σε μια πιο επεξεργασμένη μορφή, μια διαδικασία που ενισχύει τα μαθησιακά κίνητρα και ωθεί τους μαθητές να αναστοχαστούν σχετικά με τις μεταγνωστικές τους διεργασίες (March, 2004).

Οι ΤΠΕ βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν τον ρόλο του διευκολυντή (facilitator), επιτρέποντάς τους να χρησιμοποιήσουν τεχνολογικά εργαλεία τα οποία ενισχύουν το περιβάλλον της μάθησης, κινητοποιούν τους μαθητές και τους οδηγούν σε μια διαδικασία ενεργητικής μάθησης (Shelly et al., 2004).

2. Οφέλη της αξιοποίησης των ιστοεξερευνήσεων

Η παιδαγωγική έρευνα έχει διερευνήσει τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των μαθητών σε ιστοεξερευνήσεις τόσο στη γενική εκπαίδευση (Abbit & Ophus, 2008) όσο και στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι ιστοεξερευνήσεις προσφέρουν πολλαπλά

πλεονεκτήματα και παρέχουν τη δυνατότητα για ποιοτική διδασκαλία και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι ιστοεξερευνήσεις αποτελούν ένα ιδανικό όχημα για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης (Godwin-Jones, 2004), επειδή η υλοποίησή τους προϋποθέτει την εργασία των μαθητών σε ομάδες, την συνεργασία και την αλληλεπίδραση για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν και πραγματοποιούν οι μαθητές. Προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να δημιουργήσουν δραστηριότητες που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και, συνεπώς, διευκολύνουν τη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος μάθησης (Crawford & Brown, 2002). Επιπλέον, ενισχύουν τη δημιουργικότητα (Selami, 2016) και την κριτική σκέψη των μαθητών (Vidoni & Maddux, 2002), καθώς δεν υπάρχουν έτοιμες, προκαθορισμένες και περιορισμένες απαντήσεις στα ερωτήματα που καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές, αλλά μια ανοικτή διαδικασία η οποία απαιτεί τη χρήση δεξιοτήτων όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Πρόκειται για σημαντικές δεξιότητες τις οποίες θα χρειαστούν οι μαθητές στην ενήλικη ζωή τους στο επαγγελματικό πεδίο, αλλά και αναφορικά με την συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι ως ενεργοί πολίτες (Dodge, 2001).

Σε σχέση με τις γλωσσικές δεξιότητες στην Αγγλική γλώσσα, οι ιστοεξερευνήσεις παρέχουν τη δυνατότητα για την φυσική ενσωμάτωση στη μαθησιακή διαδικασία όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων, κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου (Oulousidou, 2018). Προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, επειδή η συμμετοχή των μαθητών σε αυτές δεν ενισχύει τον ανταγωνισμό, αλλά στη συνεργασία. Συνεπώς, ένα σημαντικό πλεονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι οι ιστοεξερευνήσεις βοηθούν στη δημιουργία ενός φιλικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, εφόσον οι εκπαιδευτικοί παρέχουν συνεχή υποστήριξη και οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται προωθούν την συνεργατική μάθηση.

Τα ευρήματα μια έρευνας στην Ελλάδα σχετικά με την αξιοποίηση των ιστοεξερευνήσεων στην διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο έδειξαν ότι η συμμετοχή σε ιστοεξερευνήσεις ενισχύει τις δεξιότητες ανάλυσης και σύνθεσης δεδομένων, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την κατανόηση του γραπτού λόγου (reading strategies), ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, τα μαθησιακά κίνητρα, ενώ δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης που είναι φιλικό και ασφαλές μειώνοντας το σχολικό άγχος (Popota, 2014).

Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δυο τάξεις της Ε' τάξης σε ένα ελληνικό δημοτικό σχολείο διερεύνησε εάν και κατά πόσο οι ιστοεξερευνήσεις μπορούν να αποβούν, σε συνδυασμό με τις ιστορίες (stories), χρήσιμες για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας (Oulousidou, 2018). Τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι η συμμετοχή σε ιστοεξερευνήσεις και η ανάγνωση κειμένων από το διαδίκτυο μπορεί να ενισχύσει τις στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών (π.χ. την κατανόηση του νοήματος αγνώστων λέξεων από τα συμφραζόμενα). Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας αυτής, η συμμετοχή σε ιστοεξερευνήσεις αυξάνει τα μαθησιακά κίνητρα και οδηγεί σε μείωση του σχολικού άγχους που βιώνουν οι μαθητές. Η ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων είναι αποτέλεσμα και του γεγονότος ότι οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς, διεξάγονται σε ένα «αυθεντικό» περιβάλλον που προσομοιάζει την χρήση της Αγγλικής γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις.

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ένα ελληνικό δημόσιο γυμνάσιο αξιοποίησε μια σειρά από μαθήματα που υλοποιήθηκαν με την χρήση της ιστοεξερεύνησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Koutsogianni, 2014). Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας παρείχαν ισχυρές ενδείξεις ότι η αξιοποίηση των ιστοεξερευνήσεων με τη χρήση «αυθεντικών» δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε όλα τα μαθησιακά στυλ μπορεί να έχει θετική επίδραση στην αύξηση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών, καθώς αυτοί θεωρούσαν τα κείμενα από το διαδίκτυο πιο ενδιαφέροντα σε σχέση με εκείνα που περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Επιπλέον, η συμμετοχή σε ιστοεξερευνήσεις ενίσχυσε την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directedlearning) των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα συνέβαλε με θετικό τρόπο στη μαθητική συνεργασία και την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων (literacyskills) των μαθητών.

3. Σχεδιασμός και υλοποίηση των ιστοεξερευνήσεων

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των ιστοεξερευνήσεων ακολουθεί μια σειρά από διαδοχικά στάδια (Dodge, 1995· Abbit & Ophus, 2008). Το πρώτο στάδιο είναι η εισαγωγή (introduction). Στο στάδιο αυτό τίθεται το γενικό πλαίσιο στο οποίο κινείται η ιστοεξερεύνηση, ορίζεται το θέμα της και τα ζητήματα που θα διερευνήσουν οι μαθητές. Το δεύτερο στάδιο της ιστοεξερεύνησης είναι οι δραστηριότητες (tasks), συμπεριλαμβανομένου του τελικού προϊόντος και του αποτελέσματος της διερευνητικής δραστηριότητας των μαθητών (Awada et al., 2020), ενώ το τρίτο στάδιο, η διαδικασία (process), αφορά τον προσδιορισμό των διαδοχικών φάσεων που θα ακολουθήσουν οι μαθητές για να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες. Το τέταρτο στάδιο, οι πόροι/πηγές (resources) αφορά τις διαδικτυακές πηγές, ιστοσελίδες, ψηφιακά άρθρα, online εγκυκλοπαίδειες, κλπ. που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές.

Για παράδειγμα, το θέμα μιας ιστοεξερεύνησης, δηλαδή η γενικότερη θεματική ενότητα την οποία διερευνά και εξετάζει κριτικά η ιστοεξερεύνηση (το πρώτο στάδιο), θα μπορούσε να είναι η τέχνη και το γκράφιτι. Οι δραστηριότητες (το δεύτερο στάδιο) θα μπορούσαν να αφορούν τη συζήτηση εάν το γκράφιτι αποτελεί πραγματική τέχνη ή μια εφήμερη μόδα, και οι μαθητές θα κληθούν να εκφράσουν τις απόψεις τους με κείμενο, ηχητική παρουσίαση, παρουσίαση PowerPoint, ή εικαστική δημιουργία. Η διαδικασία και οι πόροι/πηγές, στο πλαίσιο του παραπάνω παραδείγματος (το τρίτο και το τέταρτο στάδιο αντίστοιχα) θα μπορούσαν να αφορούν αφενός την παροχή μιας λίστας από διαδικτυακές πηγές που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να πραγματοποιήσουν την έρευνά τους, και αφετέρου οδηγίες ότι θα πρέπει να εργαστούν αποτελεσματικά σε ομάδες, να κρατούν σημειώσεις με τις πληροφορίες που είναι χρήσιμες για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Το επόμενο στάδιο της υλοποίησης ιστοεξερευνήσεων είναι η αξιολόγηση (evaluation), η οποία αφορά τη ρουμπρίκα αξιολόγησης η οποία χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της συμμετοχής και της επίδοσης των μαθητών. Το τελευταίο στάδιο, το συμπέρασμα (conclusion), υλοποιείται μέσα στην τάξη και συνήθως περιλαμβάνει μια κατευθυνόμενη συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, η οποία θα μπορούσε, ενδεικτικά να περιλαμβάνει αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τους τρόπους με τους οποίους επιχείρησαν να τις ξεπεράσουν, αλλά και αναστοχασμό για την συνολική εμπειρία που αποκόμισαν από την

συμμετοχή τους στην ιστοεξερεύνηση και μια γενικότερη ανακεφαλαίωση της εμπειρίας (Mitsikopoulou, 2014).

Η ενσωμάτωση ιστοεξερευνήσεων στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς τη διάθεση για πειραματισμό με καινοτόμες εκπαιδευτικές τεχνικές και την προσεκτική μελέτη των αναγκών και των προτιμήσεων των μαθητών, όπως επίσης και του επιπέδου γλωσσομάθειάς τους, έτσι ώστε να τους παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη, αλλά και δραστηριότητες που δεν είναι βαρετές, αλλά αποτελούν μια πρόκληση. Για να αποβεί χρήσιμη η συμμετοχή σε μια ιστοεξερεύνηση, οι δραστηριότητες τις οποίες καλούνται να πραγματοποιήσουν οι μαθητές θα πρέπει να διαθέτουν κάποια χαρακτηριστικά. Είναι απαραίτητο, καταρχάς, οι μαθητές να εργαστούν ομαδικά και διερευνητικά. Αυτό δεν συνεπάγεται απλά τη συλλογή πληροφοριών που χρειάζονται από τις διαδικτυακές πτυχές, αλλά και την αξιοποίησή τους και την κριτική επεξεργασία και τροποποίησή τους έτσι ώστε να απαντήσουν στα ερωτήματα της έρευνας που έχουν τεθεί, αλλά και να μεγιστοποιήσουν την κατανόηση των θεμάτων τα οποία μελετούν. Σε σχέση με το παραπάνω παράδειγμα, την πραγματοποίηση μιας ιστοεξερεύνησης με θέμα το γκράφιτι, οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες, μελετούν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την μορφή αυτή της τέχνης, με στόχο να αξιολογήσουν κριτικά τις διαφορετικές αντιλήψεις και προοπτικές που διατυπώνονται και να εκφράσουν τις δικές τους αιτιολογημένες απόψεις, στάσεις και συμπεράσματα. Επίσης, χρειάζεται η ιστοεξερεύνηση να αφορά ένα ζήτημα που να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων μαθητών που θα το υλοποιήσουν και να έχει έναν «ρεαλιστικό στόχο» (π.χ. την διατύπωση μιας εισήγησης σε ένα μουσείο ώστε να συμπεριλάβει αυτή τη μορφή τέχνης στις συλλογές του). Το παραπάνω θέμα, εν παραδείγματι, είναι κατάλληλο στη διδασκαλία φοιτητών σε ένα Τμήμα Εικαστικών Τεχνών, αλλά ίσως να μην εμπίπτει στα ενδιαφέροντα μαθητών που φοιτούν στην πρώτη τάξη του γυμνασίου.

Μια ιστοεξερεύνηση που αξιοποιεί τα παραπάνω χαρακτηριστικά ενθαρρύνει τους μαθητές να εργαστούν ομαδικά σε αυτή, αλλά και ενισχύει την προσπάθειά τους να χρησιμοποιήσουν όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου) σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Δεν χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα με «τεχνητό» τρόπο για να λύσουν μια άσκηση πολλαπλών επιλογών που μπορεί να εστιάζεται στο λεξιλόγιο ή ένα γραμματικό φαινόμενο, αλλά την χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν, να διατυπώσουν επιχειρήματα και αξιολογικές λύσεις και να επιλύσουν προβλήματα. Αυτό που είναι σημαντικό είναι το γεγονός ότι χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα με έναν τρόπο που συχνά δεν αξιοποιείται σε μια παραδοσιακή τάξη, η οποία συνήθως δίνει έμφαση στην διδασκαλία του λεξιλογίου, της γραμματικής και του συντακτικού.

Στο επόμενο τμήμα της εργασίας επιχειρούμε να συνδέσουμε την θεωρία με την πράξη και την διδασκαλία. Παρουσιάζουμε μια ιστοεξερεύνηση για φοιτητές που φοιτούν σε Σχολές Καλών Τεχνών με επίπεδο γλωσσομάθειας Β2 στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Council of Europe, 2020).

4. Ιστοεξερεύνηση: από τη θεωρία στη διδασκαλία

Η ιστοεξερεύνηση που παρουσιάζεται σε αυτό το τμήμα της εργασίας έχει σχεδιαστεί για να πραγματοποιηθεί στη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου. Τα επιμέρους στοιχεία της μπορούν να τροποποιηθούν και το εύρος των ερευνητικών

δραστηριοτήτων μπορεί να επεκταθεί σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας.

Ο κύριος στόχος της ιστοεξερεύνησης είναι η αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και την επίτευξη των επιμέρους στόχων του μαθήματος που είναι η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η αξιοποίηση της δημιουργικότητας των μαθητών, η ενασχόλησή τους με ζητήματα σχετικά με τις εικαστικές τέχνες που ελκύουν το ενδιαφέρον τους. Επίσης, η ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στους φοιτητές, η χρησιμοποίηση της αγγλικής γλώσσας σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο για την υλοποίηση της έρευνας, και η ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων, κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου.

Η επιτυχής ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων θα δώσει στους φοιτητές τη δυνατότητα να μελετήσουν αξιόπιστες πηγές από το διαδίκτυο, να καταγράψουν, να συζητήσουν, να αναλύσουν, να αξιολογήσουν και να ερμηνεύσουν με τον δικό τους τρόπο τις πληροφορίες, να αντιπαραθέσουν δεδομένα και επιχειρήματα και να προβούν σε σύνθεση των διαφορετικών απόψεων και στάσεων, σε ένα διερευνητικό πλαίσιο που ευνοεί την πρωτοβουλία και την έρευνα προκειμένου να φτάσουν σε συμπεράσματα και να απαντήσουν στα αρχικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

4.1 Στάδια υλοποίησης της ιστοεξερεύνησης

Ο τίτλος της ιστοεξερεύνησης είναι: «Become a Curator at the National Museum of Contemporary Art in Athens» (Γίνε επιμελητής-τρια εκθέσεων στο «Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης στην Αθήνα»). Η ιστοεξερεύνηση δομείται με βάση τα στάδια που έχουμε περιγράψει, περιλαμβάνοντας την εισαγωγή (introduction), τις δραστηριότητες (tasks), την διαδικασία (process), τους πόρους/πηγές (resources), την αξιολόγηση (evaluation) και το συμπέρασμα (conclusion).

Στο πρώτο στάδιο, την εισαγωγή, οι φοιτητές,-τριες διαβάζουν την ακόλουθη πρόταση, η οποία αντλείται από την επίσημη ιστοσελίδα του Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης (https://www.emst.gr/en/events-en/international-curators-visiting-programme): «Το Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης | ΕΜΣΤ ανακοινώνει την έναρξη του Διεθνούς Προγράμματος Επίσκεψης Επιμελητών | ΕΜΣΤ International CuratorsVisiting Programme με στόχο την ανάδειξη και προώθηση του καλλιτεχνικού έργου των Ελλήνων εικαστικών.Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, το ΕΜΣΤ θα προσκαλεί συστηματικά διεθνείς επιμελητές και ιστορικούς ή θεωρητικούς της τέχνης για έρευνα πεδίου στη χώρα μας.Κατά τη διάρκεια της διαμονής του ο κάθε επιμελητής θα δίνει μια διάλεξη στο Μουσείο ή σε άλλον δημόσιο χώρο για τους επαγγελματίες της τέχνης, τους φοιτητές και το κοινό».

Το επόμενο στάδιο της ιστοεξερεύνησης, οι δραστηριότητες (tasks) περιλαμβάνει την διατύπωση του περιεχομένου της έρευνας, και του τελικού προϊόντος. Με βάση τα παραπάνω, οι φοιτητές εργάζονται σε ομάδες των τεσσάρων φοιτητών και επιλέγουν να πραγματοποιήσουν μια από τις παρακάτω πτυχές της ιστοεξερεύνησης:

Η πρώτη πτυχή της ιστοεξερεύνησης είναι η ακόλουθη: Μια από τις επισκέπτριες επιμελήτριες από το φεστιβάλ Transmediale στο Βερολίνο (https://transmediale.de/en) επιθυμεί να διοργανώσει μια έκθεση στο Βερολίνο για νέους Έλληνες εικαστικούς καλλιτέχνες το καλοκαίρι του 2025. Για την επιλογή των

εικαστικών καλλιτεχνών από την Ελλάδα, ζητάει από αυτούς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε αυτή να στείλουν ένα πορτφόλιο (portfolio), το οποίο θα περιλαμβάνει: (α) ένα κείμενο στο οποίο θα παρουσιάζεται η ταυτότητα των καλλιτεχνών, το όραμά τους και ο τρόπος δημιουργίας των εικαστικών έργων τους, (β) πέντε εικαστικές δημιουργίες τους με πληροφορίες και σχολιασμό (π.χ. τα μέσα που χρησιμοποίησαν), και (γ) ένα podcast ή σύντομο video, στο οποίο θα εξηγούν τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι το εικαστικό τους έργο ταιριάζει με τη φιλοσοφία της Transmediale και αξίζει να παρουσιαστεί σε αυτή. Επίσης, ζητάει από τους Έλληνες εικαστικούς να προτείνουν το θέμα/αντικείμενο ενός εργαστηρίου, που θα διοργανωθεί στο πλαίσιο της Transmediale, σχετικά με τη σύγχρονη εικαστική δημιουργία την Ελλάδα. Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται να πάρουν συνέντευξη από έναν Έλληνα εικαστικό και να παρουσιάσουν ένα βίντεο με διάρκεια έως 12 λεπτά.

Η ομάδα των φοιτητών θα πρέπει να επισκεφτεί την ιστοσελίδα της Transmediale που περιγράφει τις εκθέσεις, τα εργαστήρια και όλες τις εκδηλώσεις και να μελετήσει τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στην αγγλική γλώσσα. Χρειάζεται να διαβάσουν προσεκτικά και με κριτική προσέγγιση τις πληροφορίες για να κατανοήσουν την φιλοσοφία της Transmediale και να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με ποιο τμήμα της θα μπορούσαν να συνεισφέρουν εικαστικά. Η δημιουργία διαφορετικών προϊόντων (ενδεικτικά: κείμενο, εικαστικό έργο, podcast) δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους φοιτητές της κάθε ομάδας να συμμετέχουν ενεργά, ενώ οι διαδικτυακές πηγές είναι απαραίτητες για την υλοποίηση της ιστοεξερεύνησης. Η χρήση της αγγλικής γλώσσας για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων διευκολύνει την φυσική ενσωμάτωση όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων, κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου (Tsiplakides, 2021).

Η δεύτερη πτυχή της ιστοεξερεύνησης είναι η παρακάτω: Ένας επιμελητής από το «Museum of Modern Art (MoMA)» στη Νέα Υόρκη, θα επισκεφτεί το «Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης» στην Αθήνα, στο πλαίσιο του προγράμματος επισκέψεων. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψής του στην Ελλάδα θα επισκεφτεί δύο μουσεία εκτός της Αττικής. Επισκεφτείτε ιστοσελίδες μουσείων στην Ελλάδα και προτείνετε τρία μουσεία τα οποία θα μπορούσε να επισκεφτεί. Να λάβετε υπόψη σας ότι ο επιμελητής γνωρίζει πολύ καλά την παλαιότερη καλλιτεχνική δημιουργία στην Ελλάδα, αλλά δεν έχει επαρκή γνώση των σύγχρονων εικαστικών, και συνεπώς, θα ήθελε να ενημερωθεί σχετικά με αυτό. Με βάση τα παραπάνω, ετοιμάστε μια παρουσίαση (π.χ. PowerPoint) στην οποία θα προτείνετε τρία μουσεία, θα παρουσιάζετε σύντομα τη φιλοσοφία και τα εκθέματά τους και θα εξηγείτε τους λόγους που επιλέξατε αυτά τα μουσεία για να τα επισκεφτεί ο επιμελητής. Η πτυχή αυτή της ιστοεξερεύνησης έχει ως στόχο να εμπλέξει τους φοιτητές δημιουργικά σε μια αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τα μουσεία εκτός Αττικής που εκφράζουν τη σύγχρονη εικαστική δημιουργία, την ανάλυση και τη σύνθεση πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων, δηλαδή διεργασίες που προάγουν την κριτική και τη δημιουργική σκέψη.

Η υλοποίηση των σταδίων διαδικασία (process) και πόροι/πηγές (resources) θα είναι διαφορετική από αυτή μιας τυπικής ιστοεξερεύνησης. Οι φοιτητές θα εφοδιαστούν με μια λίστα από πηγές του διαδικτύου που θα επισκεφτούν και θα μελετήσουν, αλλά θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μόνοι τους τους ψηφιακούς πόρους που είναι απαραίτητοι για την υλοποίηση της έρευνάς τους. Αυτό γίνεται επειδή οι φοιτητές χρειάζεται να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη σχετικά με το ποιες ιστοσελίδες είναι αξιόπιστες και χρήσιμες. Αναφορικά με τη διαδικασία, οι

φοιτητές σε κάθε ομάδα θα πρέπει να καθορίσουν τους συγκεκριμένους ρόλους που θα έχουν, να καταρτίσουν το χρονοδιάγραμμα εργασιών και να επιλέξουν διαδικτυακές πηγές που θα τους επιτρέψουν να διερευνήσουν το ζήτημα και να λάβουν αποφάσεις. Κατά τη διάρκεια του επόμενο σταδίου, της αξιολόγησης (evaluation), οι φοιτητές χρησιμοποιούν μια ρουμπρίκα αξιολόγησης για να αξιολογήσουν την διαδικασία, ενώ κατά το τελευταίο στάδιο της ιστοεξερεύνησης, το συμπέρασμα (conclusion), συμμετέχουν σε μια συζήτηση, η οποία θα περιλαμβάνει αναστοχασμό για τη συνολικότερη εμπειρία που αποκόμισαν από τις δραστηριότητες και την έρευνα στο πλαίσιο της ιστοεξερεύνησης και ανακεφαλαίωση.

5. Συμπέρασμα

Η συμμετοχή των μαθητών από όλες τις βαθμίδες την εκπαίδευσης σε ιστοεξερευνήσεις επιδρά με θετικό τρόπο στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Παρέχει ένα πλαίσιο για τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που προωθούν τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο, ενσωματώνουν αποτελεσματικά τις Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύουν την κριτική και τη δημιουργική σκέψη (Ikpeze & Boyd, 2007) και οργανώνουν τη διδασκαλία γύρω από θέματα και ζητήματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους.

Στην εργασία αυτή επιχειρήθηκε η σύνθεση της θεωρίας με την πράξη και τη διδασκαλία και η εφαρμογή των θεωρητικών αρχών αναφορικά με τις ιστοεξερευνήσεις για τον σχεδιασμό και την οργάνωση μιας ιστοεξερεύνησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο. Τα βασικά στοιχεία της παρούσας ιστοεξερεύνησης μπορούν να τροποποιηθούν για την πραγματοποίηση της ιστοεξερεύνησης και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Abbit, J., &Ophus, J. (2008). What we know about the Impacts of Web- Quests: A review of research. *AACE Journal, 16*(4),441-456.

Awada, G., Burston, J. &Ghannage, R. (2020). Effect of student team achievement division through WebQuest on EFL students' argumentative writing skills and their instructors' perceptions. *Computer Assisted Language Learning, 33*(3), 275- 300. DOI: 10.1080/09588221.2018.1558254

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Crawford, C. M., & Brown, E. (2002). *Focusing upon higher order thinking skills: WebQuests and the learner-centered mathematical environment*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED474086).

Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for Internet-based learning. *Distance Educator, 1*(2),10-13.

Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and Leading with Technology*, *28*(8), 6-9.

Ebadi, S. & Rahimi, M. (2018). An exploration into the impact of WebQuest-based classroom on EFL learners' critical thinking and academic writing skills: a mixed-methods study. *Computer Assisted Language Learning, 31*, 5-6, 617-651.

Godwin-Jones, B. (2004). Emerging technologies: Language in action: From WebQuests to virtual realities. *Language Learning & Technology, 8*(3), 9-14.

Halat, E. (2008). A good teaching technique: WebQuests. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 81*(3), 109-112.

Ikpeze, C. H., & Boyd, F. B. (2007). Web-based inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests. *The Reading Teacher, 60*(7), 644-654.

Koutsogianni, E. (2014). Promoting motivation and autonomy through Webquest implementation in Junior High school EFL context - ΗπροαγωγήτωνκινήτρωνκαιτηςαυτονόμησηςμέσααπότηνεφαρμογήτηςιστοεξερεύνησηςστοπλαίσιοτηςδιδασκαλίαςτωνΑγγλικώνστοΓυμνάσιο. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 5*(1), 307-323.

Lamb, A., &Teclehaimanot, B. (2004). *WebQuest theoretical foundations*. http://www.eduscapes.com/sessions/travel/define.htm#2

March, T. (2004). *What are WebQuests (really)?* https://tommarch.com/writings/what-webquests-are/

Mitsikopoulou, B. (2014). Materials design for the digital enrichment of the Greek EFL textbooks. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 5*(1), 48-69

Oulousidou, C. (2018). Towards the understanding of stories? - Ιστοεξερευνήσεις: Μπορούννασυμβάλλουνστηνκατανόησηιστοριών; *Research Papers in Language Teaching and Learning, 9*(1), 77-95.

Popota, C. (2014). Designing and implementing a Webquest in an EFL young learners context - Σχεδιάζονταςκαιεφαρμόζονταςμιαιστοεξερεύνησησεπαιδιάστομάθηματωναγγλικών. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 5*(1), 278-306.

Selami, A. (2016). WebQuests as language-learning tools. *Computer Assisted Language Learning, 29*(4), 765-778. DOI: 10.1080/09588221.2015.1061019

Shelly, G. B., Cashman, T. J., Gunter, R. E. & Gunter, G. A. (2004). *Teachers Discovering Computers: Integrating Technology in the Classroom* (3rd edition). Thomson Course Technology.

Tsiplakides, I. (2021). Project work and the development of the language skills - reading, writing, speaking and listening. *Neos Paidagogos online, 22*, 76-82.

Vidoni, K. L. & Maddux, C. D. (2002). *WebQuests. Computers in the Schools, 19*(1-2), 101-117. DOI: 10.1300/J025v19n01_09

Yang, C. H., Tzuo, P. W., & Komara, C. (2011). Using WebQuest as a universal design for learning tool to enhance teaching and learning in teacher preparation programs. *JournalofCollegeTeaching&Learning, 8*(3), 21-30.

Αντιλήψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των θεμάτων ψυχικής υγείας των μαθητών

Χαϊδεμενάκη Διονυσία
Εκπαιδευτικός- Μαθηματικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, MEd, MA,
Υπ.Διδάκτορας Στατιστικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιά

Χριστοπούλου Αθηνά-Άννα
Εκπαιδευτικός ΕΑΕ, MA, MEd, MA, Υπ. Διδάκτορας, Προϊσταμένη του ΤμήματοςΠροάσπισης Δικαιωμάτων Μαθητών με Αναπηρία, Υ.ΠΑΙ.Θ.Α- Μέλος Δ.Σ.Ευρωπαϊκού Φορέα Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Μπαμπάλης Θωμάς
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Ύστερα από τη συμπλήρωση δύο ετών από την σταδιακή αποδρομή της παγκόσμιας πανδημίας COVID 19, τα καταγεγραμμένα ποσοστά παιδιών που εμφανίζουν δυσκολίες ψυχικής φύσεως έχουν αυξηθεί διεθνώς. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η ψυχική υγεία των παιδιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαχείριση των συναισθημάτων, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και τη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ευημερίας. Η ελληνική νομοθεσία αναγνωρίζοντας ότι η διατήρηση της ψυχοκοινωνικής υγείας αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο της ακαδημαϊκής επιτυχίας και δεδομένης της σπουδαιότητας της έγκαιρης αξιολόγησης και πρόληψης συναισθηματικών δυσκολιών στην παιδική ηλικία, παραχωρεί στις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ) επιπρόσθετες αρμοδιότητες παρεμβάσεων ψυχοκοινωνικής πρόληψης και αντιμετώπισης εντός του σχολικού πλαισίου (Ν.4823/2021, ΦΕΚ Α 136/03.08.2021). Με εφαλτήριο τις ανωτέρω διαπιστώσεις, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις εμπειρίες μελών Ε.Δ.Υ αναφορικά με την ετοιμότητα της σχολικής κοινότητας να αναγνωρίζει και να αντιμετωπίσει ζητήματα ψυχικής υγείας. Ιδιαίτερη έμφαση στο πλαίσιο της εν λόγω διερεύνησης δόθηκε στην ποιότητα των συνεργασιών σχολείου-φορέων, στις προκλήσεις που ανακύπτουν στο εν λόγω πεδίο και στην αποτελεσματικότητα του έργου τους σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης ζητημάτων ψυχικής υγείας μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού υιοθετήθηκαν οι αρχές της ποιοτικής έρευνας και δη η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 μέλη ΕΔΥ: πέντε εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης και πέντε ψυχολόγοι. Για την επεξεργασία και τον σχολιασμό των ευρημάτων που προέκυψαν αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Από την έρευνα αναδύθηκαν ποικίλες εμπειρίες των μελών του δείγματος αναφορικά με τη διαχείριση ζητημάτων ψυχικής υγείας αλλά και μια σειρά προκλήσεων όπως η έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση καθηκόντων των Ε.Δ.Υ, η μερική ασάφεια ρόλων, η απουσία επιμορφώσεων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η ύπαρξη κοινωνικού στίγματος και η ανάγκη δημιουργίας ενός ευχάριστου σχολικού περιβάλλοντος απαλλαγμένου από στρεσογόνους παράγοντες που προκαλούνται λόγω της μονομερούς εστίασης στο γνωστικό σκέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Από την έρευνα επίσης αναδύθηκε η αξία της συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εποπτείας των σχολικών ψυχολόγων, η ανάγκη οργάνωσης προγραμμάτων πρόληψης για τη

διαχείριση συναισθημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, καθώς και η σπουδαιότητα της καλής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Λέξεις κλειδιά: ψυχική υγεία, Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης

Abstract

After two years of the COVID 19 pandemic, global recorded rates of children's mental health issues have increased. According to the World Health Organization, children's mental health is inextricably linked to emotional self regulation, the cultivation of social skills and general psychosomatic well-being. Recognizing that the absence of emotional burdens is a fundamental factor in academic and social success and given the importance of early assessment and prevention of emotional difficulties in childhood, Greek law assigns additional responsibilities to Interdisciplinary Support Committees (I.S.C) for psychosocial prevention and treatment interventions within the school environment (Government Gazette 136, Law 4823/2021). Taking into account the above issues, the aim of this research project is to record the experiences of I.S.C. members regarding the readiness of the school community to identify and respond to mental health issues. In this context special emphasis is put in the investigation of the quality of collaborations between schools and other bodies, the challenges that arise and the effectiveness of their work in preventing and treating mental health issues in primary schools. In order to achieve the research purpose, a qualitative research was carried out using the semi-structured interviews tool. The sample of the study constituted five teachers of inclusion classes and five psychologists, all members of I.S.C. Thematic content analysis was used to process and comment on the findings. The research highlighted several challenges which related to the lack of time to complete I.S.C. tasks, the partial role ambiguity, a lack of training for members of the educational community, the existence of social stigma and the need to create a pleasant school environment, free from stressful stimuli that is mostly caused by focusing narrowly on the acquisition of knowledgerather than on the process as a whole. The research also highlighted the value of systematic teacher training and supervision of school psychologists, the need to organize prevention programs to manage emotions and social skills throughout the academic year, as well as the importance of school-family collaboration.

Keywords: mental health, Interdisciplinary Support Committees

1. Η διατύπωση του προβλήματος

Σε πολλές έρευνες ανά τον κόσμο καταγράφεται τα τελευταία χρόνια αύξηση των συμπτωμάτων ψυχικών δυσκολιών στα παιδιά, ειδικά στη μετά-covid εποχή (WHO, 2018). Η όξυνση των οικονομικών ανισοτήτων, η ανεργία, τα υψηλά ποσοστά παραμέλησης και η υποβάθμιση της ποιότητας των δημόσιων υπηρεσιών (παιδείας, υγείας), επηρεάζουν την ανατροφή, δυσκολεύουν την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, γεννούν αισθήματα φόβου και ανασφάλειας, κλονίζουν το θεσμό της οικογένειας και γενικότερα τον κοινωνικό ιστό.

Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να μείνει αμέτοχο στην αύξηση των ψυχικών προβλημάτων σε νεαρότερες ηλικίες και στο στίγμα που τις συνοδεύει. Τα τελευταία χρόνια μια σειρά μέτρων και πρωτοβουλιών λαμβάνονται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής τα οποία αποσκοπούν στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Ανάμεσα στις εν λόγω πρωτοβουλίες είναι και η προσπάθεια θεσμικής

αναβάθμισης των υποστηρικτικών δομών της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του θεσμού των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ) αλλά και η ίδρυση αποκεντρωμένων επιτροπών διεπιστημονικής υποστήριξης (Ε.Δ.Υ) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι οποίες αποτελούνται από εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους και αποσκοπούν στην πρώιμη αξιολόγηση και ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που συμβάλλουν στη διερεύνηση ζητημάτων ψυχικής υγείας μέσω του θεσμού των Ε.Δ.Υ τροποποιήθηκαν προσθέτοντας στα καθήκοντά των μελών τους έννοιες όπως οι προσαρμοσμένες παρεμβάσεις συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης, οι στοχευμένες δράσεις ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, τα βραχυχρόνια και εξατομικευμένα προγράμματα και η ενδυνάμωση των ευάλωτων ομάδων της μαθητικής κοινότητας (Ν.4823/2021,ΦΕΚ Α 136/03.08.2021). Επαρκούν όμως οι εν λόγω μεταρρυθμίσεις για τη θωράκιση της ψυχικής υγείας ακόμα και των νεαρότερων μαθητών του δημοτικού; Είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατάλληλα καταρτισμένοι για την αναγνώριση ενδείξεων πρώιμων ψυχοπαθολογιών; Επαρκεί η στελέχωση των σχολικών μονάδων και των δημόσιων υποστηρικτικών δομών για την διαχείριση του όγκου των αιτημάτων και αναγκών που προκύπτουν;

2. Σκοπός και Στόχοι της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις μελών των Ε.Δ.Υ (εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχολικών ψυχολόγων) αναφορικά με :

α) την εκπαιδευτική πολιτική πάνω στα ζητήματα ψυχικής υγείας,

β) την ποιότητα των παρεμβάσεων πρόληψης και αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών προκλήσεων που ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα,

γ) τη γνωστική τους ετοιμότητα καθώς και τη μεταξύ τους συνεργασία.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

α) να αναδείξει τις απόψεις των μελών της ΕΔΥ σχετικά με τα βασικά ψυχοκοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης & β) να διερευνήσει τον τρόπο που οι Ε.Δ.Υ εφαρμόζουν στην πράξη τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που τους αποδίδονται σύμφωνα με τον Ν. 4823/2021.

3. Η έννοια της ψυχικής υγείας

Η πιο σύγχρονη προσέγγιση της έννοιας της ψυχικής υγείας αποδίδεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ο οποίος το 2014 ορίζει την εν λόγω έννοια ως «.. μια ψυχοσωματική κατάσταση ευημερίας κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται τις ικανότητές του, αντεπεξέρχεται στο φυσιολογικό επίπεδο άγχους της καθημερινότητας, είναι σε θέση να εργαστεί δημιουργικά και παραγωγικά και είναι ικανό να συνεισφέρει στην κοινότητά του» (WHO, 2014). Η ψυχική υγεία στα παιδιά και στους νέους ανθρώπους προσδιορίζεται σύμφωνα με τους Williams et al.(1995) λαμβάνοντας υπόψη, μεταξύ άλλων, τα κάτωθι στοιχεία:

α) την ικανότητα να δημιουργούν και να διατηρούν αμοιβαία ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις,

β) τη συνεχιζόμενη εξέλιξη της ψυχολογικής τους κατάστασης,

γ) την αντιληπτική ικανότητα αναλογικά με την ηλικία και το διανοητικό επίπεδο,

δ) την καλλιεργήσιμη ανάπτυξη της ηθικής συνείδησης,

Συμπερασματικά, καλή ψυχική υγεία δε συνεπάγεται να βρίσκεται ένα παιδί σε κατάσταση ευφορίας διαρκώς, αλλά να μπορεί να αντεπεξέρχεται και να αξιοποιεί ενδυναμωτικά τις εμπειρίες και τα εμπόδια της ζωής.

4. Η ψυχική υγεία εντός του σχολικού πλαισίου

Από τα μέσα του 20ου αιώνα, που ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ονομάτισε και οριοθέτησε τα προβλήματα ψυχικής υγείας, έγινε εντονότερη η ανάγκη αντιμετώπισής τους εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Αφενός μεν γιατί τα παιδιά βρίσκονται σε κατάλληλη ηλικία ως προς τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, αφετέρου δε διότι το σχολικό περιβάλλον επιτρέπει την ταυτόχρονη παρέμβαση πάνω σε ένα μεγάλο ποσοστό του παιδικού πληθυσμού (Κουρμούση, 2014). Στις ανεπτυγμένες χώρες λοιπόν, εμφανίστηκαν τρία κυρίαρχα είδη παρεμβάσεων:

α) Προγράμματα Πρόληψης,

β) Προγράμματα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων, και

γ) Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης

Σύμφωνα με μια σειρά ερευνών μετα-ανάλυσης (Κουρμούση, 2014), η συστηματική εφαρμογή των ανωτέρω παρεμβάσεων, δύναται να συμβάλει στην επιτυχία και διατήρηση αξιοσημείωτων αλλαγών στους εξής τομείς:

- βελτίωση της αυτοεκτίμησης,
- ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων,
- πρόληψη της κατάθλιψης,
- ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης,
- δεξιότητες αυτοελέγχου και βελτίωση σχολικών επιδόσεων

5. Το Στίγμα της Ψυχικής Ασθένειας

Ο στιγματισμός των ατόμων με ψυχική ασθένεια έχει χαρακτηρισθεί εύστοχα ως ένας δευτερογενής φραγμός που προστίθεται στην οποιαδήποτε υπάρχουσα οντότητα ψυχικής νόσου και είναι εξίσου καταστροφική με αυτήν (Schulze & Angermeyer, 2003). Έρευνες έχουν καταδείξει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην ντροπή και το φόβο του στιγματισμού του ασθενούς ή/και της οικογένειάς του, οδηγώντας σε αποφυγή της πρώιμης ανίχνευσης τυχόν δυσκολιών. Η μη έγκαιρη αναζήτηση υποστήριξης ενδέχεται να λειτουργήσει δυσμενώς στην περίπτωση των παιδιών (Sirey et al.,2001).

Πληθώρα βιβλιογραφικών πηγών αναδεικνύουν την προνομιακή θέση που έχουν οι σχολικοί ψυχολόγοι στην καθημερινότητα των παιδιών και την πολύτιμη συνεισφορά τους στην αντιμετώπιση ζητημάτων ψυχικής υγείας (Durlak et al.2011). Παρόλο αυτά, οι ίδιοι βιώνουν συχνά μία έλλειψη προθυμίας από τη μεριά των γονιών να αναζητήσουν τις υπηρεσίες τους (Crooks et al.,2013). Οι Ohan et al.

(2015) καταλήγουν ότι η επιφυλακτικότητά των γονιών οφείλεται σε τέσσερις παράγοντες:

α) Η ανησυχία για τον κοινωνικό στιγματισμό του παιδιού τους και τη διαφορετική αντιμετώπιση που θα λάβει από τον εκπαιδευτικό της τάξης στο ενδεχόμενο ύπαρξης μιας «ταμπέλας» ψυχικής νόσου

β) Ο φόβος για έλλειψη εχεμύθειας του σχολικού ψυχολόγου προς τη σχολική κοινότητα

γ) Η πεποίθηση προσωρινότητας της συνθήκης

δ) Η πεποίθηση ότι οι σχολικές ψυχικές υπηρεσίες δεν είναι ικανές να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.

6. Ψυχική υγεία και Σχολείο: ο ρόλος των επαγγελματιών

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία μία εκτεταμμένη σειρά ερευνών υποδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό επιστημονικό προσωπικό των σχολικών κοινοτήτων ως προς την προαγωγή της αρμονικής ψυχοκοινωνικής εξέλιξης και προόδου όλων των μαθητών/τριών. Ξεκινώντας από τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς, πολλοί μελετητές υπογραμμίζουν τις δυνατότητες που οι ίδιοι διαθέτουν μέσω των αρμοδιοτήτων που θεσμικά τους ανατίθενται. Πράγματι, ο/η εκπαιδευτικός μέσω της καθημερινής του/της επαφής με τα παιδιά έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί αλλαγές και πιθανά ανησυχητικά συμπτώματα που αφορούν στην ψυχική τους κατάσταση και να παραπέμπει- όπου απαιτείται- τα παιδιά σε εξειδικευμένους φορείς ή επαγγελματίες ψυχικής υγείας για περαιτέρω υποστήριξη (Viera et al.,2014). Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί και το πρόσωπο αναφοράς για τους γονείς που επιθυμούν να μοιραστούν τις σκέψεις τους ή/και τους προβληματισμούς τους για πιθανές συμπεριφορές που εκλαμβάνονται ως ανησυχητικές στα παιδιά τους. Επιπλέον, καθοριστικός για την ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως μέντορα που δημιουργεί καθοριστικής σημασίας σχέσεις με τους/τις μαθήτριές τους και θέτει τα θεμέλια για την μετέπειτα πορεία τους (Núñez Díaz, 2020).

Πέραν του ρόλου των εκπαιδευτικών, εξισου σημαντικές ως προς την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των παιδιών είναι οι αρμοδιότητες που έχουν θεσμικά ανατεθεί και στους σχολικούς ψυχολόγους. Οι αρμοδιότητες αυτές είναι πολυδιάστατες και συχνά αναφέρεται ότι είναι εξαιρετικά απαιτητικές, δεδομένων των συνθηκών εργασίας τους και της κατανομής του χρόνου τους σε διαφορετικές σχολικές μονάδες. Πιο συγκεκριμένα ένας σχολικός ψυχολόγος βάσει του Ν.4823/2021 έχει τις κάτωθι αρμοδιότητες (ΦΕΚ Α 136/03.08.2021):

- Να παρέχει ψυχοκοινωνική υποστήριξη και συμβουλευτική καθοδήγηση σε όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας - εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς - ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για τη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων και απρόβλεπτων γεγονότων.

- Να σχεδιάζει, οργανώνει και υλοποιεί προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχοσυναισθηματικής υγείας των μαθητών

- Να προωθεί τη συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας την καλή επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών

• Να ευαισθητοποιεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε θέματα που αφορούν τη δυναμική της τάξης, την επικοινωνία με τους μαθητές και τη λειτουργική συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

7. Ζητήματα Αξιολόγησης και ψυχοκοινωνικής παρέμβασης: το κλινικό και κοινωνικό μοντέλο της διαφορετικότητας

Άμεσα συνδεδεμένο με το ζήτημα του σχεδιασμού ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής τους υγείας είναι το ζήτημα της αξιολόγησης των αναγκών των μαθητών/τριών αλλά και συνολικά της σχολικής κοινότητας. Πολλές προσεγγίσεις έχουν κατά καιρούς προταθεί που επιχειρούν να νοηματοδοτήσουν την έννοια της αναπηρίας και των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών και να υποδείξουν τρόπους αξιολόγησης και παρέμβασης. Επικρατέστερες ανάμεσα σε αυτές είναι το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο. Το ιατρικό μοντέλο δίνει έμφαση στην ατομική παθολογία και αντιμετωπίζει το άτομο ως ασθενή με εστίαση στους περιορισμούς και τα ελλείμματα που απορρέουν από τη μορφή «αναπηρίας» που επιδεικνύει (Van Swet. et al.,2011). Στη βάση αυτή, το εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει στην κατηγοριοποίηση του μαθητή σύμφωνα με κλινικά χαρακτηριστικά και ποσοτικά συστήματα ταξινόμησης, αγνοώντας τις κοινωνικές, πολιτισμικές και ψυχολογικές επιρροές στην ανάπτυξη του ατόμου και καλλιεργώντας χαμηλές προσδοκίες στον ίδιο το μαθητή και το περιβάλλον του. Αντιθέτως, το κοινωνικό μοντέλο προσεγγίζει ζητήματα διαφορετικότητας ως κοινωνική κατασκευή. Η κοινωνία δηλαδή, σύμφωνα με τις βασικές αρχές του εν λόγω μοντέλου, αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ατόμων αυτών με αποτέλεσμα να καταπιέζονται κοινωνικά και να περιθωριοποιούνται (Van Swet. et al.,2011). Η εφαρμογή του κοινωνικού μοντέλου στην εκπαίδευση λοιπόν αναδεικνύει την αναγκαιότητα παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές/-τριες με ποικίλες μορφές ενταξιακών πρακτικών (Ζώνιου-Σιδέρη και συν.,2018).

Τα παραπάνω μοντέλα επιτρέπουν να αναθεωρηθεί ο τρόπος και ο λόγος της αξιολόγησης αλλά και ο τρόπος σχεδιασμού ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων προς όφελος των σχολικών κοινοτήτων. Σε επίπεδο αξιολόγησης, το κοινωνικό μοντέλο υποδεικνύει την ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί η αξία ή μη της κατηγοριοποίησης με ιατρικούς και ποσοτικούς όρους. Ως εκ τούτου είναι σημαντικό η αξιολόγηση να μη σταματά στην κατηγοριοποίηση του μαθητή και στην εστίαση των ελλειμμάτων του, αλλά να επικεντρώνεται στον προσδιορισμό των δυνατοτήτων του και στην ολιστική μαθησιακή και αναπτυξιακή προσέγγισή του (Van Swet. et al.,2011). Η διάγνωση θα πρέπει να παίρνει τη μορφή μιας παροδικής συνθήκης, που είναι ανοιχτή σε συνεχή ανανέωση και ανατροφοδότηση (Van Swet. et al.,2011).

8. Αποτελέσματα Έρευνας & Συζήτηση

Ποικίλα υπήρξαν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε όλους τους άξονες ενδιαφέροντός της. Αρχικά, σε σχέση με τη νοηματοδότηση του όρου «παιδική ψυχική υγεία» οι συμμετέχοντες δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για μία έννοια σύνθετη, που δεν περιορίζεται μόνο στην απουσία ψυχικών διαταραχών. Επικρατέστερες απαντήσεις, όπως διατυπώθηκαν σε σχέση με τον ορισμό της ψυχικής υγείας, είναι ότι αυτή αναφέρεται στην υγιήαυτοεκτίμηση, στην επαφή με το συναίσθημα και στην αυτογνωσία καθώς επίσης και στην εσωτερική ισορροπία. Έπονται σε σημαντικότητα οι απαντήσεις που περιλαμβάνουν στον ορισμό της

ψυχικής υγείας την ύπαρξη επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων, τον έλεγχο των παρορμήσεων και τη γενικότερη κατάσταση του ευ ζην.

Το δείγμα προκρίνει ως συνηθέστερα ψυχικά προβλήματα στην παιδική ηλικία το υπερβολικό άγχος (κυρίως το άγχος επίδοσης), την επιθετικότητα και τα θέματα συμπεριφοράς. Ακολουθούν σε συχνότητα, η απομόνωση και οι δυσκολίες κοινωνικοποίησης, η παραίτηση και τα καταθλιπτικά συμπτώματα. Ενδιαφέρον αποτελεί η παρατήρηση ψυχολόγων ότι οι παραπομπές αφορούν κυρίως σε μαθητές με εξωτερικευμένες διαταραχές συμπεριφοράς, όπως Δ.Ε.Π.Υ και επιθετικότητα, δεδομένου ότι είναι εκείνες που θέτουν περισσότερες προκλήσεις στη λειτουργία της τάξης, δυσχεραίνοντας τη διεξαγωγή του μαθήματος. Στη συνθήκη αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος αγνόησης ενός εσωτερικευμένου προβλήματος απόσυρσης που μπορεί εν δυνάμει να εξελιχθεί σε κάτι σοβαρότερο-ενδεικτικά αναφέρεται η εφηβική κατάθλιψη- στερώντας από τον μαθητή πολύτιμο χρόνο από την πρώιμη παρέμβαση (Maclean & Law, 2022).

Σχετικά με το κατά πόσο βοηθάει η διάγνωση ψυχικών ασθενειών κατά την παιδική ηλικία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν πως σε γενικές γραμμές δε βοηθάει, με την υποσημείωση ότι το σημαντικότερο ζήτημα είναι το πως θα πλαισιωθεί η υποστήριξη του παιδιού και πως θα επικοινωνηθεί το πρόβλημα στον ίδιο τον μαθητή, στην οικογένειά του και στο σχολικό περιβάλλον. Τα μέλη του δείγματος εφιστούν επίσης την προσοχή σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας, εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς αναφορικά με τον τρόπο διατύπωσης καθώς και «ανάγνωσης» της εκάστοτε «διάγνωσης». Δεδομένου ότι πληθώρα συμπτωμάτων απαντώνται σε διαφορετικές ψυχικές ασθένειες και ότι οι ψυχιατρικού τύπου διαγνώσεις χρησιμοποιούν διαφορετικά αξιολογικά κριτήρια, ενστάσεις εγείρονται από τα μέλη του δείγματος ως προς την -με ιατρικούς όρους- «ετικετοποίηση» των μαθητών/τριών. Η απόδοση «ετικεττών» στους μαθητές και η ένταξή τους σε κατηγορίες νόσων αποτελεί, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ένα παρωχημένο κατηγορικό σύστημα, το οποίο παραβλέπει συνήθως την πορεία και το προσωπικό βίωμα του κάθε παιδιού και βοηθάει ελάχιστα στην ατομική προσέγγιση που χρειάζεται. Είναι ενδιαφέρον να υπογραμμιστεί ότι οι απόψεις αυτές συνάδουν με μία σειρά κριτικών τοποθετήσεων στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία οι οποίες υποστηρίζουν ότι παρόλο που η διάγνωση δημιουργεί τη ψευδαίσθηση της αντικειμενικής επιστημονικής επεξήγησης, είναι πιθανό να δημιουργήσει στίγμα και προκατάληψη (Maclean & Law, 2022).

Σε σχέση με τα ερωτήματα που τέθηκαν στα μέλη του δείγματος αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των παιδιών, σύσσωμοι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής των Ε.Δ.Υ. που πήραν μέρος της έρευνα ανέφεραν ότι ο εν λόγω ρόλος είναι ύψιστης σημασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ερωτώμενοι προκρίνουν ως καταλληλότερη την υιοθέτηση ενός μοντέλου το οποίο να προβλέπει την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού-μέντορα που παρέχει ασφάλεια και αποδοχή μέσα από μια σχέση υποστηρικτική και καθοδηγητική.

Παράλληλα, οι ψυχολόγοι του δείγματος κάνουν διαχωρισμό στον ρόλο που ιδανικά επιθυμούν να έχουν και στον ρόλο που καταλήγουν να επιτελούν στην καθημερινή σχολική πρακτική εξαιτίας των συνθηκών που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο. Η απόκλιση αυτή αποδίδεται από τους ίδιους στον εξαιρετικά περιορισμένο χρόνο που δύνανται να διαθέσουν στους μαθητές/μαθήτριες των σχολικών μονάδων, δεδομένου ότι ο χρόνος εργασίας τους στις ΕΔΥ κατανέμεται εβδομαδιαίως σε πέντε

σχολικές μονάδες. Όπως οι ίδιοι παρατηρούν, διαθέτοντας μόνο μία ημέρα εβδομαδιαίως ανά σχολείο και συνυπολογίζοντας το διάστημα που απαιτείται για να εξοικειωθούν με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού, συνδυαστικά με τον απαραίτητο χρόνο για οργάνωση, γνωριμία και δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, δεν απομένει τελικά στους ίδιους παρά ελάχιστο περιθώριο για την υλοποίηση των διευρυμένων καθηκόντων που τους αποδίδονται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, βάσει του Ν.4823/2021 (ΦΕΚ Α 136/03.08.2021). Στις απαντήσεις που δόθηκαν αναφορικά με το τι τελικά ολοκληρώνεται επιτυχημένα, αναφέρθηκαν οι αρμοδιότητες παρατήρησης και παραπομπής μαθητών για αξιολόγηση σε εξωτερικό φορέα και η οργάνωση κυρίως ομαδικών προγραμμάτων πρόληψης της ψυχικής υγείας. Επιπροσθέτως, σημαντικό μέρος του χρόνου τους αναλώνεται σε γραφειοκρατικά καθήκοντα και σε πυροσβεστικές ενέργειες έκρυθμων καταστάσεων της σχολικής ζωής. Οι συγκεκριμένες αποκρίσεις συνάδουν με βιβλιογραφικές αναφορές που περιγράφουν τα περιορισμένα, στην πράξη, καθήκοντα του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όχι ως αδυναμία εφαρμογής των θεσμικά προβλεπόμενων αλλά ως απόρροια του μαξιμαλιστικού χαρακτήρα του νομοθετικού πλαισίου και της περιορισμένης διάθεσης ανθρωπίνων πόρων στις σχολικές κοινότητες (Βοζαΐτης, 2020).

Αναφορικά με τη διερεύνηση της ετοιμότητας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας να ανταποκριθούν σε ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών, οι ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά πλειοψηφία δήλωσαν ότι έχουν ελλιπείς γνώσεις, αρχικά για να αναγνωρίσουν πρώιμα σημάδια και στη συνέχεια για να τα αντιμετωπίσουν επιτυχώς. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν στη ψυχική υγεία μαθητών/τριών ενώ οι μισοί εξ αυτών παρατήρησαν ότι η σχετική επιμόρφωση έγκειται αποκλειστικά σε προσωπικές τους πρωτοβουλίες και αφορμάται από τα προβλήματα των μαθητών που βρίσκονται κάθε φορά στην τάξη τους. 'Ολα τα μέλη του δείγματος δε, αποκρίθηκαν ότι επιθυμούν την ύπαρξη τακτικών επιμορφώσεων, οι οποίες όμως να είναι βιωματικές και πρακτικές, με την πλειοψηφία των μελών να διατείνεται ότι το εσωτερικό κίνητρο να είναι κανείς ικανότερος στην εργασία του αρκεί για την επιθυμία συμμετοχής σε αυτές. Τα ανωτέρω ευρήματα ομοιάζουν με αντίστοιχα ευρήματα πληθώρας ερευνών στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία στις οποίες οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεν υπεύθυνοι για τη φροντίδα της ψυχικής υγείας των μαθητών τους, δηλώνουν δε ανέτοιμοι να ανταποκριθούν στο ρόλο αυτό (Petersen, 2019).

Σε σχέση με την αναζήτηση καταλληλότερων παρεμβάσεων για την πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών, τα μέλη των Ε.Δ.Υ του δείγματος πρότειναν την αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων που να εστιάζουν στη διαχείριση συναισθημάτων, στην ψυχική ανθεκτικότητα, στις δεξιότητες ζωής, και σε καλλιτεχνικές δράσεις, με την υποσημείωση κάποιων συμμετεχόντων να οργανώνονται συστηματικά και με βιωματικό και ενδιαφέρον τρόπο για τους μαθητές/μαθήτριες.

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ενεργειών για την πρόληψη της ψυχικής υγείας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποκρίθηκαν με αισιόδοξη οπτική, ότι γίνονται σημαντικές προσπάθειες από όλους τους/τις συναδέλφους τους. Αντιθέτως, οι ψυχολόγοι των Ε.Δ.Υ διαπίστωσαν ότι δεν λειτουργούν όλα τα σχολεία αποτελεσματικά στον ίδιο βαθμό, συμπληρώνοντας ότι αυτό έγκειται στην ευαισθησία και οργάνωση της εκάστοτε διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού

προσωπικού. Σε σχέση με τις δράσεις αντιμετώπισης μαθητών/τριών με διαπιστωμένα προβλήματα ψυχικής υγείας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι εκκινούν τη διαδικασία υποστήριξης με την παραπομπή του μαθητή σε κατάλληλη δομή προς αξιολόγηση, στην περίπτωση που δεν υπάρχει διαθέσιμη γνωμάτευση. Ταυτόχρονα λειτουργούν συμβουλευτικά και υποστηρικτικά προς τους γονείς, όσο αυτό είναι χρονικά εφικτό. Γίνονται παράλληλα ενέργειες σε ομαδικό επίπεδο, όπως προγράμματα στην τάξη για αποφυγή της στοχοποίησης, αλλά και σε ατομικό -υποστηρικτικό και όχι θεραπευτικό-επίπεδο όπου υπάρχει άμεση ανάγκη.

Στις συνεντεύξεις που δόθηκαν γίνεται εκτενής αναφορά στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα μέλη του δείγματος. Από την καταγραφή όλων των σοβαρών ζητημάτων που ανακύπτουν, ως σημαντικότερη πρόκληση προκύπτει η έλλειψη χρόνου των μελών της Ε.Δ.Υ και η αναγκαστική προτεραιοποίηση των ζητημάτων ψυχικής υγείας που χρήζουν υποστήριξης. Πιο συγκεκριμένα, οι μισοί συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι δεν υπάρχει ο χρόνος για να διατεθεί σε όλα τα παιδιά που έχουν ανάγκη παρά μόνο σε εκείνα που βιώνουν σημαντικές δυσκολίες και ακόμα και εκεί η υποστήριξη ενδέχεται να είναι επιφανειακή και ελλιπής.

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, τα μέλη του δείγματος εξέφρασαν την άποψή τους στο κατά πόσο η ισχύουσα νομοθεσία και συγκεκριμένα ο Νόμος 4823/2021 (άρθρο 17, παρ. 5) (ΦΕΚ 136/Α'/03-08-2021) πλαισιώνουν επαρκώς τα σχολεία σε ζητήματα ψυχικής υγείας. Παρόλο που τρία άτομα υποστήριξαν ότι η νομοθεσία βρίσκεται προς την σωστή κατεύθυνση, οι επτά από τους δέκα συμμετέχοντες δήλωσαν ότι εντοπίζονται πολλοί περιορισμοί, σε κονδύλια, σε προσωπικό και σε δημόσιες δομές ψυχικής υγείας που να είναι κατάλληλες για παραπομπή και πλαισίωση των μαθητών και των οικογενειών τους.

Είναι συχνό φαινόμενο στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική να προηγείται η τροποποίηση καθηκόντων ενός θεσμικού οργάνου, χωρίς να έχουν προηγηθεί και ολοκληρωθεί οι απαιτούμενες ενέργειες υποστήριξης της αλλαγής, όπως η καταγραφή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η επιμόρφωση των διδασκόντων και των στελεχών της εκπαίδευσης, η πρόβλεψη κάλυψης των αναγκαίων υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων. Το αποτέλεσμα είναι να υιοθετούνται αποσπασματικές ρυθμίσεις, η επιτυχημένη εφαρμογή των οποίων έγκειται στην ατομική ευθύνη των άμεσα εμπλεκομένων. Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχθεί ότι ακόμα και ο ίδιος ο Ν. 4823/2021, μία μεταρρύθμιση η οποία είχε ως στόχο την ενταξιακή εκπαίδευση, τελικώς δεν υποστηρίχτηκε ούτε σε επίπεδο στελέχωσης ούτε σε επίπεδο διεύρυνσης του θεσμού σε όλα τα σχολεία. Έτσι, η συνεχιζόμενη μετακίνηση των αναπληρωτών μελών των Ε.Δ.Υ από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα αντιστρατεύεται την αίσθηση του συνανήκειν και έχει πολλαπλές αρνητικές συνέπειες, συμπεριλαμβανομένης της δυσκολίας ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας με τους συλλόγους διδασκόντων και του πολύτιμου χαμένου χρόνου που επενδύεται στην εξοικείωση των επαγγελματιών με τα προφίλ των μαθητών/τριών και τις ανάγκες τους, μια διαδικασία που ξεκινάει κάθε χρόνο από την αρχή, αποπλαισιωμένη από την εμπειρία της προηγούμενης σχολικής χρονιάς.

Στο Ν.4823/2021 (ΦΕΚ Α 136/03.08.2021) υποδεικνύεται η ανάγκη συνεργασίας των γονέων με την Ε.Δ.Υ του σχολείου. Από τις απαντήσεις του δείγματος αρκετοί είναι εκείνοι που τονίζουν ότι στις περιπτώσεις που ο τρόπος προσέγγισης της οικογένειας είναι διακριτικός, με έμφαση στο κοινό ενδιαφέρον για την εξέλιξη του παιδιού, οι γονείς θα ανταποκριθούν θετικά. Παρολ'αυτά, οι μισοί ερωτώμενοι, αναφέρονται στην ύπαρξη κοινωνικού στίγματος που ταλαιπωρεί τη

συνείδηση των γονέων και τους αποτρέπει από μία ανοιχτή επικοινωνία στη συνεργασία τους με ψυχολόγους και παιδοψυχιάτρους. Πράγματι, τα ευρήματα αυτά παρουσιάζονται και σε άλλες διεθνείς έρευνες (Ohan et al., 2015), καταδεικνύοντας την αναγκαιότητα να υπάρχει συστηματική ενημέρωση και οργάνωση καθολικών προγραμμάτων κατά του στίγματος σε σχέση με ζητήματα ψυχικής υγείας, ώστε να αντιμετωπιστούν οι έγνοιες, να καμφθούν οι αντιστάσεις και να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη από την εμπλοκή και τη συνεργασία των γονέων με τις Ε.Δ.Υ και τους υπόλοιπους φορείς ψυχοκοινωνικής στήριξης.

Στο πλαίσιο της βελτίωσης και αναβάθμισης των εκπαιδευτικών θεσμών για την πρόληψη και διαχείριση ζητημάτων ψυχικής υγείας του μαθητικού πληθυσμού, προτείνεται από τα μέλη του δείγματος μια σειρά τροποποιήσεων στις υπάρχουσες συνθήκες. Πρωτίστως, η πλειοψηφία εντοπίζει την ανάγκη υποχρεωτικών και ουσιαστικών επιμορφώσεων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, μία ακόμα πρόταση είναι η αναγκαιότητα εστίασης της μαθησιακής διαδικασίας περισσότερο στην εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής και στα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και λιγότερο στην απομνημόνευση και τυποποίηση της ύλης. Μία τέτοια κατεύθυνση κρίνεται ιδιαιτέρως σημαντική για τα μέλη του δείγματος, καθώς παρέχει στους μαθητές τις βάσεις για καλλιέργεια της ψυχικής τους ισορροπίας αλλά και τα εφόδια για τη διαχείριση των σκοπέλων που θα κληθούν να υπερκεράσουν στο μέλλον. Τέλος, επισημαίνεται από όλους τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα η σπουδαιότητα, αφενός, της καλής συνεργασίας σχολείου - οικογένειας και, αφετέρου, της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του έργου των εκπαιδευτικών, και της εποπτείας των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών.

9.Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τις πτυχές της σχολικής πραγματικότητας που αναδείχθηκαν στην παρούσα έρευνα αναφορικά με τα μέτρα πρόληψης, τις δράσεις αντιμετώπισης των μελών των Ε.Δ.Υ καθώς και τα προβλήματα που ανακύπτουν αναφορικά με προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών δημοτικού, καταθέτουμε στη συνέχεια κάποιες εφαρμόσιμες και πρακτικές προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού των Ε.Δ.Υ, την καταπολέμηση του κοινωνικού στίγματος των ψυχικών διαταραχών και τη γενικότερη αναβάθμιση της σχολικής ζωής.

Αρχικώς, στο μικροεπίπεδο της σχολικής κοινότητας, με στόχο τη δημιουργία σχολικών μονάδων ικανών να ανταποκριθούν στις ετερογενείς ψυχικές και άλλες ανάγκες όλων των μαθητών/τριών κρίνεται απολύτως απαραίτητη η στελέχωση τους με μόνιμο και σταθερό ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς), ικανό να οικοδομήσει τις απαραίτητες σχέσεις εμπιστοσύνης με τους ίδιους τους μαθητές/τριες, των σύλλογο διδασκόντων και τις οικογένειες. Η επαρκής στελέχωση θα συμβάλει, αφενός στο να είναι σε θέση οι επαγγελματίες του χώρου να παρακολουθούν την εξέλιξη και το αποτέλεσμα του έργου τους και αφετέρου στο να παρέχονται αδιάλειπτα υπηρεσίες συμβουλευτικής υποστήριξης εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών από ειδικούς της ψυχικής υγείας σε τακτική βάση και όχι εκ περιτροπής

Εξίσου επωφελής για την προαγωγή της ψυχικής υγείας, όπως υπογραμμίζουν τα μέλη του δείγματος της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να είναι η έγκαιρη, αναλυτική, συχνή, διεπιστημονική αξιολόγηση των ψυχικών δυσκολιών των μαθητών/τριών. Υπό το πρίσμα μίας ενταξιακής λογικής και του κοινωνικού

μοντέλου προσέγγισης της διαφορετικότητας, μία τέτοια αξιολόγηση θα συνεκτιμούσε τόσο την εξέλιξη του ατόμου και των αναγκών του όσο και τις δυνατότητες υποστήριξης του παιδιού από το περιβάλλον του. Η ενταξιακού τύπου αξιολόγηση υπογραμμίζεται ότι θα πρέπει να ακολουθείται από την εφαρμογή συστηματικών προγραμμάτων πρόληψης, ευαισθητοποίησης και ψυχοκοινωνικής παρέμβασης που θα δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, στην ψυχική ανθεκτικότητα και στη διαχείριση συναισθημάτων από τους ίδιους τους μαθητές/τριες.

Ένα ακόμα σημαντικό πόρισμα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι η αναγκαιότητα παροχής από πλευράς του κρατους συνεχούς, υποχρεωτικής, βιωματικής επιμόρφωσης, επί θεμάτων πρόληψης και διαχείρισης ψυχικών προκλήσεων, για εκπαιδευτικούς, στελέχη και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Ειδικά στις περιπτώσεις των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών σε κάποιες περιπτώσεις απαραίτητη επίσης κρίνεται η ύπαρξη εποπτειών τους ή συνεργασία τους με άλλους επαγγελματίες του χώρου για την από κοινού αντιμετώπιση σύνθετων ζητημάτων.

Πέραν της επιμόρφωσης, στην παρούσα έρευνα αποδείχθηκε ιδαιίτερα κρίσιμη η παροχή κινήτρων από πλευράς της πολιτείας σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης επί ζητημάτων ψυχικής υγείας με απώτερο στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού στίγματος. Τα εν λόγω προγράμματα θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν τόσο στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων από επαγγελματίες της εκάστοτε σχολικής μονάδας όσο και σε συνεργασία με φορείς που δραστηριοποιούνται στον χώρο της ψυχικής υγείας και ειδικεύονται σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς. Η ενίσχυση της σχέσης του σχολείου με τους φορείς ψυχοκοινωνικής υποστήριξης θα μπορούσε να συμβάλλει στην ουσιαστική προαγωγή της ψυχικής υγείας και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου παρεχόμενων υπηρεσιών.

Στο μεσοεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, κρίνεται σκόπιμη η χαρτογράφηση της αποτελεσματικότητας των ισχυουσών δομών και πλαισίων ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, η διάνοιξη ενός ευρύτερου διαλόγου επί ζητημάτων ενταξιακών μεταρρυθμίσεων και ο ανασχεδιασμός πολιτικών και πρακτικών που έχουν αποδειχθεί μη λειτουργικές.Επιπροσθέτως, σε επίπεδο συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος, μία σειρά αλλαγών που μεταθέτουν τον φακό εστίασης από μία αμιγώς γνωσιοκεντρική προσέγγιση στη μάθηση σε μία κουλτούρα ένταξης, κρίνεται ότι θα είχε βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη για τη διασφάλιση της ψυχοκοινωνικής υγείας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ενδεικτικές αλλαγές αυτού του τύπου είναι η μείωση του δασκαλοκεντρικού τρόπου οργάνωσης του μαθήματος και της διδακτέας ύλης, η εστίαση στη δημιουργία κλίματος αποδοχής κάθε μορφής διαφορετικότητας, η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, η υιοθέτηση μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η αξιοποίηση τεχνικών ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.

Συνοψίζοντας, από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύεται το γεγονός ότι στις μέρες μας -περισσότερο ίσως από κάθε άλλη φορά- το σχολείο διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο ως προς την έγκαιρη διαχείριση των παιδικών ψυχικών δυσκολιών και ιδιαίτερα ως προς την καλλιέργεια συστημικών προληπτικών δράσεων για την περιφρούρηση της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Για τον σχεδιασμό των εν λόγω παρεμβάσεων και τη διαπίστωση των αναγκών αλλά και των φραγμών που

αντιμετωπίζουν τα μέλη του μαθητικού πληθυσμού ως προς την ισότιμη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη απαιτούνται μεγάλου εύρους, συστηματικές έρευνες που να αποτελέσουν οδοδείκτες μιας καθολικότερης μεταρρύθμισης.

Βιβλιογραφία

Βοζαΐτης Ν. Γ. (2020). *Η λειτουργία των ΕΔΕΑΥ στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης: προβλήματα & προβληματισμοί.* ΣτοΚαλαϊτζίδης, Δ. (Επ.), *Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης,* Πανελλήνιο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο-Συμπόσιο, Αθήνα, 20-22 Νοεμβρίου 2020,1, 237-245)

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., & Παπαδοπούλου, Κ. (2018). Η έρευνα στην Ειδική Αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία (Τόμ. Ζ). Αθήνα: Πεδίο

Κουρμούση, Ν. (2014). Προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας/ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων: Ιστορία και εξέλιξη, περιεχόμενο, βιολογικό υπόβαθρο και πολιτικό πλαίσιο. *Ερευνώνταςτονκόσμοτουπαιδιού*, 13, 23-240.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) New York

Crooks, C. V., Chiddo, D., Zwarych, S., Hughes, R., & Wolfe, D. A. (2013). Predicting implementation of success of an evidencebased program to promote healthy relationships among students two to eight years after teacher training. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 32, 125–138.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432.

Maclean, L., & Law, J. M. (2022). Supporting primary school students' mental health needs: Teachers' perceptions of roles, barriers, and abilities. *Psychology in the Schools*, *59*(11), 2359-2377.

Núñez Díaz, C. (2020). Students' mental health: The importance of the teacher's role and training. RevistaEducación las Américas, 10(2), 277-287.

Ohan,J., Seward, R., Stallman, H., Bayliss, D. & Sanders, M.(2015). Parents' Barriers to Using School Psychology Services for their Child's Mental Health Problems. *School Mental Health*, 7, 287-297.

Petersen, M. (2019). Elementary School Administrators' Perspectives of Expanded School Mental Health Systems and Implications for Further Training. (Doctoral dissertation).

Schulze, B., &Angermeyer, M. C. (2003). Subjective experiences of stigma. A focus group study of schizophrenic patients, their relatives and mental health professionals. *Social Science & Medicine*, 56(2), 299-312.

Sirey, J. A., Bruce, M. L., Alexopoulos, G. S., Perlick, D. A., Friedman, S. J., Meyers, B. S. (2001). Stigma as a barrier to recovery: Perceived stigma and

patient rated severity of illness as predictors of antidepressant drug adherence. Psychiatric Services, 52, 1613-1620.

Van Swet, J., Wichers-Bots, J., & Brown, K. (2011). Solution-focused assessment: Rethinking labels to support inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 15(9), 909-923.

Williams R, Richardson G, Kurtz Z (1995). The definition, epidemiology and nature of child and adolescent mental health problems and disorders. *Health Advisory Service.Child and Adolescent Mental Health Services: together we stand* (pp. 15–25). NewYork: HMSO.

Βιωματική Ρυθμική: η σημασία της χρήσης του ρυθμού ως εκφραστικού και αναστοχαστικού μέσου διαπαιδαγώγησης

Χεσμέ Σαμουήλ

Υποψήφιος Διδάκτορας τμήματος Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Ενόσω ανακαλύπτει κανείς την τέχνη, ανακαλύπτει τον εαυτό του. Διαχρονικά, σπουδαίοι στοχαστές τοποθετούν τη μουσική στα βάθη της βιωμένης πραγματικότητας με σκοπό της να εκφράζει αιώνια αυτό το οποίο δεν μπορεί να εξηγηθεί. Η μουσική πρακτική, ως κατεξοχήν μη λεκτικός τρόπος έκφρασης του ανθρωπίνως υπάρχειν, δεν μπορεί να εξαντλείται απλώς σε όσα μπορούν να ειπωθούν σχετικά με αυτή. Καθώς εμπεδώνεται με βιωματικό τρόπο, δεν μπορεί παρά να παραβλέπονται σημαντικές πτυχές της όταν επιχειρείται η θεωρητική της απόδοση. Η πρακτική δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μεταβολίζουν τον κόσμο. Παραφράζοντας τον Μπουρντιέ, το habitus κατανοεί πρακτικά τον κόσμο του καθώς περιλαμβάνεται και εγγράφεται σε αυτόν. Συνεπώς, η μουσική πρακτική δεν μπορεί παρά να συνιστά, νοηματικά μιλώντας, οργανική προέκταση του εαυτού. Είναι μια διεργασία η οποία προϋποθέτει την εμβύθιση στον -και, συναφώς, την ανάδυση από τον- συναισθηματικό κόσμο του ατόμου: αναστοχασμός και αυτογνωσία. Επιπλέον, η μουσική ιδωμένη ως δραστηριότητα συνιστά μια δημιουργική προσπάθεια έκφρασης των αναγκών που ριζώνουν στις εγχαραγμένες προδιαθέσεις, ήτοι, στα σχήματα σκέψης, εκτίμησης και δράσης του υποκειμένου. Δημιουργική πρακτική και συναίσθημα φαίνονται να συνιστούν από κοινού μια εν τοις πράγμασι απόπειρα σχολιασμού του κόσμου, ή αλλιώς, μια εκφραστική χειρονομίαμε κυριολεκτική και συνάμα συμβολική λειτουργία. Όλα τα παραπάνω λαμβάνονται υπόψη στα εργαστήρια Βιωματικής Ρυθμικής όπου η σχολαστική κατανόηση διατηρεί δευτερεύοντα ρόλο σε σύγκριση με την συμμετοχική, καθόλα βιωματική, μάθηση που παρέχει ένας αναστοχαστικά εμπλουτισμένος κύκλος κρουστών. Στο παρατηρητήριο της ποιοτικής έρευνας [συμμετοχική παρατήρηση] βρίσκονται υπό εξέταση εβδομήντα εργαστήρια τα οποία διακρίνονται σε ηλικιακές ομάδες: τμήματα παιδιών, εφήβων και ενηλίκων. Η Βιωματική Ρυθμική συνιστά ένα εργαστήρι ρυθμικής εμπειρίας το οποίο ενισχύει τόσο τις μουσικές όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ συνολικά προωθεί την ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αποτελεί μια προσπάθεια εμπνευσμένη από τα κύρια

εννοιολογικά γνωρίσματα της κοινωνικής οντολογίας του Πιερ Μπουρντιέ. Ο στόχος είναι να διαπιστωθεί αν οι προαναφερθείσες σκέψεις αντικατοπτρίζονται στα εργαστήρια της «Βιωματικής Ρυθμικής».

Λέξεις-κλειδιά: Μπουρντιέ, βιωματική ρυθμική, έκφραση, αναστοχασμός, μουσική πρακτική

Abstract

The process of discovering art is, in fact, a process of discovering oneself. Throughout history, eminent thinkers have situated music at the centre of lived reality, ascribing to it the function of articulating the ineffable. Given that musical practice is an inherently non-verbal mode of human expression, it cannot be confined merely to what can be said about it. As it is internalised experientially, some of its essential aspects are frequently overlooked when theoretical representations are attempted. Practice elucidates the manner in which individuals process and internalize their experiences of the world. In paraphrasing Bourdieu, one might suggest that the habitus understands its world practically, as it is embedded and inscribed within it. Consequently, musical practice, in conceptual terms, is an organic extension of the self. It is a process that requires immersion in [and emergence from] the individual's emotional world, necessitating reflection and self-awareness. Furthermore, music, when considered as an activity, represents a creative endeavour to express needs that are rooted in predispositions, namely the subject's thought, appreciation and action schemas. It can be argued that creative practice and emotion jointly constitute an implicit attempt to comment on the world, or alternatively, an expressive gesture with both literal and symbolic functions. These considerations are reflected in the "Viomatiki Rythmiki" [which derives from the concepts of “experiential” and “rhythm”] workshops, where the role of the scholar and meticulous understanding are secondary to the participatory, wholly experiential learning offered by a reflectively enhanced drum circle. In our research observatory, which employs the method of participatory observation, we are examining seventy workshops that have been differentiated by age groups: children, adolescents, and adults. The "Viomatiki Rythmiki" workshop is a rhythmic experience that has been designed to enhance both musical and social skills, while also promoting the strengthening of emotional intelligence. It constitutes an attempt inspired by the key concepts of Pierre Bourdieu's social ontology. The objective is to ascertain whether the aforementioned considerations are reflected in the "Viomatiki Rythmiki" workshops.

Keywords: Bourdieu, experiential rhythmics, expression, reflection, music practice

1. Εισαγωγή

Η επικείμενη ανάλυση συνιστά μια προσπάθεια πραγματολογικής ψηλάφησης της μουσικής πρακτικής ως εκφραστικής χειρονομίας, υπό το πρίσμα της κοινωνικής οντολογίας του Πιερ Μπουρντιέ. Είναι σημαντικό να επισημανθεί το γεγονός ότι αποτελεί ερευνητικό πρόπλασμα της υπό διαμόρφωσης διατριβής του υποφαινόμενου με τίτλο «Habitus και Δημιουργία: η μουσική πρακτική ως εκφραστική χειρονομία». Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια διερεύνηση των μουσικών πρακτικών χρησιμοποιώντας τόσο την εννοιολογική εργαλειοθήκη του Γάλλου κοινωνιολόγου, όσο και τα προσωπικά βιώματα του υποφαινόμενου: την πρωταρχική του εκπαίδευση (οικογένεια, σχολείο και διάχυτη μάθηση) την εμπειρία του στη μουσική εκπαίδευση (είτε ως μαθητή, είτε ως δασκάλου τα τελευταία έντεκα χρόνια), τις πρόβες, τις συναυλίες και τις ηχογραφήσεις δίσκων (γνωρίσματα των επαγγελματικών

απαιτήσεων ενός μουσικού), έως και την πενταετή προϋπηρεσία στη διδασκαλία της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας σε μη τυπικά πλαίσια· Συνθήκη η οποία περιείχε στο καθηκοντολόγιό της την εμψύχωση και την ενθάρρυνση ανάπτυξης κοινωνικο-συναισθηματικών γνωρισμάτων, καθώς και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, τόσο σε παιδικές όσο και σε εφηβικές ομάδες του προσφυγικού πληθυσμού.

Πιο συγκεκριμένα, θα επιχειρηθεί η συνοπτική περιγραφή των δομικών πυλώνων καθώς και της ιδεολογικής ραχοκοκαλιάς του εργαστηρίου της Βιωματικής Ρυθμικής. Συναφώς, η προσοχή της έρευνας θα στραφεί στη σημασία της χρήσης του ρυθμού ως εκφραστικού και αναστοχαστικού μέσου διαπαιδαγώγησης. Ο αναγνώστης θα οδηγηθεί σταδιακά στα προαναφερθέντα, εκκινώντας από τις συνθήκες και τις περιστάσεις που κατέστησαν εφικτή την σύλληψή του εργαστηρίου.

2. Συνθήκες σύλληψης και δημιουργίας του εργαστηρίου Βιωματικής Ρυθμικής

Αρχικά, θα μπορούσε να πει κανείς πως η ενασχόλησή του υποφαινόμενου με τη μουσική καθιστούσε σταδιακά όλο και πιο επιτακτική την ανάγκη διάρθρωσης αυτού του εργαστηρίου, υπό την προϋπόθεση ότι θα αποτελούσε σωρευτικό προϊόν του δικού του πρακτικού ορίζοντα. Στόχος ήταν να συγκροτηθεί (τόσο εννοιολογικά, όσο και μεθοδολογικά) ένα εργαστήρι μη τυπικής εκπαίδευσης, το οποίο θα δημιουργούσε τις απαραίτητες συνθήκες εκφραστικής ασφάλειας για τους συμμετέχοντες, ενώ, συγχρόνως, θα ενθάρρυνε τη ρυθμική διάδραση μεταξύ τους. Κύριο χαρακτηρολογικό μέλημα για το εργαστήρι ήταν να δίνεται αρχικά έμφαση στο πρακτικό σκέλος. Λίγο πιο αναλυτικά, αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην προηγείται η θεωρητική επεξήγηση των ρυθμικών μοτίβων ή δραστηριοτήτων, παρά, σε δεύτερο χρόνο, να πραγματοποιούνται ασκήσεις αναστοχασμού περί της προηγηθείσας πρακτικής.

Σε πολλές περιπτώσεις, ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να εκκινήσουν την πρακτική τους μιμούμενοι αυτό που έπαιζε ο συντονιστής—ένα απλό ρυθμικό μοτίβο τριών ή τεσσάρων χτυπημάτων, ή αλλιώς, έναν «ρυθμικό σπόρο». Ο ρυθμικός σπόρος συνιστούσε σημείο ρυθμικής εκκίνησης και ρυθμικού συντονισμού της ομάδας (grounding), ενώ η έννοιά του περιείχε και τον συμβολισμό της ανάπτυξης, καθώς η «ρυθμική διάνθιση» ενός τόσο λιτού μοτίβου μπορούσε να οδηγήσει σε ένα τελείως διαφορετικό και εμπλουτισμένο *groove*. Στην πραγματικότητα, κάθε μέλος της ομάδας διερευνούσε εκ των υστέρων, παρέχοντας την δική του ερμηνεία, τόσο τα ρυθμικά χαρακτηριστικά αυτού που έπαιζε, όσο και τη στάση που διατηρούσε σε πλαίσια συνεργατικής ανάδειξης του ρυθμού (κοινοτικά χαρακτηριστικά μουσικής). Αναδιατύπωση των παραπάνω σε ερώτηση πρώτου προσώπου: Τι μπορεί να λέει για εμένα αυτό που έπαιζα;

Επιστρέφοντας στο ζητούμενο της ενότητας, ενδέχεται η ανάγκη συγκρότησης του εργαστηρίου να κορυφώθηκε ως αντίδραση συμβολικής επιβίωσης στη δυσχέρεια που προσέφεραν τα εργασιακά περιβάλλοντα των τελευταίων ετών (η στόχευση των οποίων επουδενί δεν ήταν συναφής με τα ποιοτικά γνωρίσματα της επιστημονικής και παιδαγωγικής φυσιογνωμίας του υποφαινόμενου). Όταν η εργασιακή συνθήκη είναι μη επαρκώς προσδιορισμένη καθώς συνίσταται σε μια ζώνη αβεβαιότητας του κοινωνικού χώρου, αποκτά αναπόδραστα γνωρίσματα απευκταίου. Ο παραπάνω καταγγελτικός χαρακτήρας, παρότι εκ πρώτης όψεως μπορεί να μην το καταδεικνύει, δεν απέχει πολύ από το θέμα της εισήγησης. Τουναντίον, η εμπλοκή σε αυτή την αδιέξοδη επαγγελματική συνθήκη, «γκρίζα ζώνη» του εργασιακού συστήματος με

«ανεπαρκώς ορισμένα και ανεπαρκώς εγγυημένα πόστα, που όμως είναι "ανοιχτά"», όπως σημείωνε ο Μπουρντιέ (2016, σ. 285) για αντίστοιχα εργασιακά πεδία, αφενός, βρήκε έναν πνευματικό σύμμαχο στη μπουρντιανή σύλληψη της κοινωνικής πραγματικότητας, αφετέρου, στάθηκε ως δημιουργικό εφαλτήριο συγκρότησης του εργαστηρίου.

Ας προσθέσουμε στα προαναφερθέντα το γεγονός ότι η βιωματική κατανόηση του ρυθμού συγκροτείται με πολύ διαφορετικό τρόπο από αυτόν που προωθεί η μουσική αγωγή στο δυτικό διδακτικό σύστημα: ενθαρρύνει περισσότερο την πρακτική τριβή και δεν αποδέχεται την απροϋπόθετη πρωτοκαθεδρία της θεωρητικής αποκρυστάλλωσης, προτεραιοποιεί το βίωμα έναντι της σχολαστικής περιγραφής, προωθεί την καλλιέργεια της αυτο-επιβεβαίωσης έναντι της εποπτικής αξιολόγησης, ενώ, συνολικά, επικεντρώνεται στο ενέργημα έναντι του αποτελέσματος. Συναφώς, προάγει την ενδυνάμωση της αυθεντικής έκφρασης παρά της επιτελεστικότητας. Θα μπορούσε να πει κανείς, ελαφρώς περιπαικτικά [ή και όχι τόσο], ας δίδεται πρώτα η ευκαιρία να μπορεί να παίξει κανείς *με* τη μουσική προτού διδαχτεί *πως* πρέπει να παίζεται η μουσική. Αυτή είναι η ανάγκη στην οποία προσπαθεί να ανταποκριθεί η Βιωματική Ρυθμική: η, κατά το δυνατό, σχολαστικά (άρα κανονιστικά και συναφώς αξιολογικά) απενοχοποιημένηδιάδραση με τη βιωματική διάσταση της μουσικής.

3. Γενετικός δομισμός και πρακτική αίσθηση: η σύνδεση με τη μουσική πρακτική

Διαβάζοντας κανείς τον Μπουρντιέ νιώθει πως συναντά μια θεωρητική ματιά εντελώς γειωμένη στην διάχυτη και περιρρέουσα, πολλές φορές κατακλυσμιαία, αίσθηση που παρέχει η ίδια η μουσική πρακτική στο βίωμά της. Στα βιβλία του Γάλλου κοινωνιολόγου συναντάμε την εννοιολογική απόδοση αυτής της διαδικασίας ως *πρακτική λογική* (ή *πρακτική αίσθηση*, ή *πρακτικό προσανατολισμό*) (Bourdieu, 2006). Έννοια η οποία περικλείει νοηματικά έναν τρόπο απεύθυνσης που προωθεί έναν απαραγνώριστο προσανατολισμό δια του πραττόμενου νοήματος. Ένα ενσώματο νόημα το οποίο εκδηλώνεται ως στάση απέναντι στα πράγματα. Η πρακτική αίσθηση είναι, εν ολίγοις, ένα υπό πρακτική πραγμάτωση υπαρξιακό ύφος. Επιπλέον, ο γενετικός δομισμός του Μπουρντιέ υπογραμμίζει την αλληλο-συμπληρωματική διάσταση της σχέσης μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμενικού, μεταξύ της πρακτικής και της θεωρίας, ή, για να μιλήσουμε μπουρντιανά, αναδεικνύει τη σύμφυση μεταξύ του *habitus* και του *πεδίου*. Εστιάζοντας σε αυτή τη δυναμογόνο σχέση, επιτυγχάνει να φέρνει στο προσκήνιο τον πρακτικό άνθρωπο αναγνωρίζοντας την αξία της εκφραστικής του συνεισφοράς.

Χάριν συντομίας, σε αυτό το σημείο θα επισημανθεί απλώς το γεγονός ότι για τον Μπουρντιέ τα ένσαρκα υποκείμενα εγγράφονται σε έναν *γενέθλιο κόσμο* αντικειμενικοτήτων όπου και εσωτερικεύουν με ανεπαίσθητο τρόπο τα χαρακτηριστικά του. Με απλά λόγια, καθώς ο κόσμος εμπεριέχει τα άτομα, έτσι και τα άτομα εμπεριέχουν υπό την μορφή προδιαθέσεων τον κόσμο (διπλή συμπερίληψη). Κατ' επέκταση, το habitus (έξη) δείχνει μέσω της πρακτικής του τον τρόπο με τον οποίο μεταβολίζει τον κοινωνικό κόσμο που το περιβάλλει. Η υπογράμμιση αυτή αναφέρεται σε οποιαδήποτε μορφή πρακτικής, όχι αποκλειστικά μόνο στην καλλιτεχνική. Δεν χρειάζεται παρά να σκεφτεί κανείς τον τρόπο με τον οποίο περπατάει. Είναι μοναδικός, σαν μια πρακτική υφολογική σφραγίδα. Παρόλα αυτά, δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς με βεβαιότητα ότι δεν έχει, τρόπον τινά, ιδιοποιηθεί με ασυνείδητο και εντελώς αθώο τρόπο κάποια αδιόρατα κινησιολογικά «τικ» ενός *σημαντικού άλλου*.

Υπό μπουρντιανό πρίσμα, η κατανόηση της πρακτικής έγκειται σε σημαντικό βαθμό στη συνειδητοποίηση ότι δεν θα μπορούσε να συνίσταται αμιγώς σε σχολαστικές περιγραφές. Όχι απλώς αυτό, αλλά η πρακτική υφίσταται αλλοίωση «από το γεγονός ότι την συγκροτούμε ως αντικείμενο (παρατήρησης ή ανάλυσης)» (Bourdieu, 1980, όπως αναφέρεται στο Παναγιωτόπουλος, 2019, σ. 9). Η πρακτική δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μεταβολίζουν τον κόσμο. Κατ' επέκταση, συνεισφέρει, κατά το μάλλον ή ήττον, στην επανεμφάνιση των αντικειμενικών χαρακτηριστικών του κοινωνικού κόσμου, τα οποία έχουν ενσταλαχτεί με αντικειμενικό τρόπο στους κοινωνικούς δρώντες. Ο «τρόπος του έχειν και του ενεργείν» (Παναγιωτόπουλος, 2019, σ. 13), με άλλα λόγια, το πολιτισμικό κεφάλαιο σωματοποιημένο σε habitus, δεν μπορεί σε πρώτο στάδιο παρά να αποτελεί διεργασία εσωτερίκευσης των γνωρισμάτων ενός τόπου αντικειμενικής εκχώρησης των δομικών του γνωρισμάτων (πεδίο), εντός του οποίου δύναται κανείς να ενεργεί.

Ωστόσο, η έξη του Μπουρντιέ δεν συνιστά απλώς αναπαραγωγικό φερέφωνο των αντικειμενικών δομών, των θεσμών και των αξιακών αποχρώσεων του γενέθλιου κόσμου της. Είναι, κατά λέξη, δομημένη δομή προδιατεθειμένη να λειτουργεί ως δομούσα δομή (Μπουρντιέ, 2006). Το habitus, όντας η ενσάρκωση ενός κόσμου, *ένας κόσμος μέσα στον κόσμο* (Μπουρντιέ, 2006, σ. 94), δημιουργεί, ή καλύτερα, ανα-δημιουργεί συνιστώσες του κοινωνικο-ιστορικού πλέγματος οι οποίες συγκροτησιακάνοηματοδότησαν την ύπαρξή του. Η έξη κατανοεί πρακτικά τον κόσμο της καθώς «περιλαμβάνεται, εγγράφεται, εμπεριέχεται» σε αυτόν (Μπουρντιέ, 2016, σ. 237). Κατά συνέπεια, η μουσική πρακτική δεν μπορεί παρά να συνιστά, νοηματικά μιλώντας, οργανική προέκταση του εαυτού. Είναι μια διεργασία η οποία προϋποθέτει την εμβύθιση στον [και, συναφώς, την ανάδυση από τον] συναισθηματικό κόσμο του ατόμου. Μπουρντιανά μιλώντας, κάθε συναίσθημα είναι ακατανόητο ως προσωπικό γεγονός εάν δεν ληφθούν υπόψη τα κοινωνικά του συστατικά, διότι είναι συνυφασμένο με τις αντικειμενικές παραμέτρους της κοινωνικής ζωής. Με λόγια του Μπουρντιέ (2016), «το παιδί ενσωματώνει το κοινωνικό υπό μορφή συναισθημάτων, κοινωνικά χρωματισμένων και χαρακτηρισμένων». Στις προαναφερθείσες [αλλά και σε άλλες συναφείς] επισημάνσεις στηρίζεται η σύνδεση που θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί στην επικείμενη ανάλυση μεταξύ της αυτογνωσίας, της μουσικής πρακτικής και των συναισθημάτων.

3.1 Η κοινωνική οντολογία του Μπουρντιέ ως εννοιολογικός κορμός της Βιωματικής Ρυθμικής

Αρχικά, είναι σημαντικό να επισημανθεί το γεγονός ότι στην έκταση της εργασίας δεν εξαντλείται η χρήση ορολογιών της μπουρντιανής εννοιολογικής παρακαταθήκης. Η έρευνα παραμένει εν ενεργεία, ενώ επίκεινται διάφορες μεθοδολογικές προσθήκες βασισμένες στην μπουρντιανή κατανόηση της πρακτικής.

Η μουσική, ιδωμένη ως δραστηριότητα, συνιστά μια δημιουργική προσπάθεια έκφρασης των αναγκών που ριζώνουν στις εγχαραγμένες προδιαθέσεις των δρώντων φορέων. Δημιουργική πρακτική και συναίσθημα φαίνονται να συνιστούν από κοινού μια εν τοις πράγμασι απόπειρα σχολιασμού του κόσμου, αλλά συγχρόνως αποτελούν και μια συμβολική, μη λεκτική, εξομολόγηση. Ο Π. Κλέε αποκαλούσε τη δημιουργική διαδικασία «ψυχικό αυτοσχεδιασμό». Στην νταλκροζιανή οντολογική προσέγγιση του ρυθμού συναντάμε τον όρο «συναισθηματική δύναμη» (Kessler-Κακουλίδη, 2011, σ. 19)—μια έννοια που επιχειρεί να προσδώσει ψυχικό βάθος στην

έκφραση μέσω της κίνησης και της σωματοποίησης του ήχου: «Η μουσική μας συγκινεί (emotion) και μας παρακινεί για κίνηση (motion)» (Kessler-Κακκουλίδη, 2011, σ. 44). Αφ' ης στιγμής το δρων υποκείμενο εξωτερικεύει χαρακτηριστικά του εαυτού του μέσω της μουσικής και του ρυθμού, συγχρόνως καθιστά δυνατή την αναγνώρισή τους εν είδει «ηχητικού καθρεφτίσματος».

Με απλά λόγια, ενόσω ανακαλύπτει κανείς δημιουργικά την τέχνη, ανακαλύπτει πτυχές του εαυτού του. Μπουρντιανά, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει και το αντίστροφο. Αφ' ης στιγμής το ένσαρκο υποκείμενο συνιστά δρώντα φορέα των αντικειμενικών χαρακτηριστικών του κοινωνικού κόσμου, τότε, θα μπορούσε να πει κανείς πως, ανακαλύπτοντας τον εαυτό του, δύναται να ανακαλύψει και τα χαρακτηριστικά της τέχνης του, διότι *και* η τέχνη, ως καλλιτεχνικό πεδίο, συνίσταται στις κοινωνικά εγκαθιδρυμένες -άρα αντικειμενικές- παραμέτρους της (πολιτισμική ορθοδοξία). Αυτή η διαπίστωση που αναδεικνύει τη σημασία του αναστοχασμού και οδηγεί στη συνειδησιακή απελευθέρωση, ή, με άλλα λόγια, στην απαραίτητη γνώση της ιστορίας των αγώνων του εκάστοτε καλλιτεχνικού πεδίου (Μπουρντιέ, 2006β), χρησιμοποιείται εργαλειακά στα εργαστήρια της Βιωματικής Ρυθμικής.

Πιο συγκεκριμένα, τη στιγμή κατά την οποία οι μετέχοντες έρχονται σε επαφή με ρυθμούς του κόσμου, με κρουστά όργανα του κόσμου, ή με τρόπους ρυθμικών συμπράξεων οι οποίοι δεν τους είναι καθόλου οικείοι, τότε ακριβώς είναι που συγκροτείται το κατάλληλο κλίμα για μια πολιτισμική, κοινωνιο-αναλυτική, ψυχογραφική και συναισθηματική ενδοσκόπηση. Η διεργασία αυτή προϋποθέτει μια -έστω επιφανειακή- συνειδητοποίηση του προσωπικού τους «σημείου θέασης» των πραγμάτων. Για τον Μπουρντιέ, το σημείο θέασης συνίσταται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το κάθε άτομο τον κόσμο. Ο τρόπος αντίληψης του κόσμου συνεπάγεται και τις δυνατότητες δράσεις που νιώθει το κάθε άτομο ότι έχει εντός του—αίσθηση η οποία δημιουργείται και διαιωνίζεται μέσω της συγκεκριμένης (ταξικής) *θέσης* που κατέχει το άτομο στο κοινωνικό πεδίο (Bourdieu, 1996, 2005, 2017). Αυτή η πρώτη, ενδεχομένως επιφανειακή, συνειδητοποίηση επιχειρείται μέσω διακριτικών επισημάνσεων περί των εγκαθιδρυμένων πολιτισμικών ποιοτήτων που συναντάμε στη δυτική μουσική. Η αναφορά τους γίνεται στοχευμένα όταν προκύπτουν συναφή ζητήματα τα οποία αφορούν στην πρακτική αντίληψη της μουσικής, χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την ρυθμική πρακτική που είχε μόλις προηγηθεί.

Παραδείγματος χάριν, όταν ο συντονιστής φέρει στην ομάδα ένα ρυθμικό σπόρο βασισμένο στο πολυρυθμικό μοτίβο «διμερής παλμός σε συγχρονία με τριμερή παλμό», το εργαστήρι αποκτά εθνομουσικολογικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνονται οι σωματικές και συμβολικές ρίζες των παλμών αυτών: κατά αντιστοιχία, διμερής χτύπος καρδιάς μωρού σε συγχρονία με την τριμερή κίνηση της κοιλιακής περιοχής της εγκυμονούσας μητέρας ενόσω περπατάει. Η συζήτηση, όπως έχει προαναφερθεί, γίνεται αφού παρέλθει το πρακτικό μέρος, δηλαδή, αφού το κάθε μέλος έχει αφεθεί στη βιωματική κατα-νόηση του ρυθμού. Σε αντίθεση με τη προσέγγιση της διδασκαλίας της μουσικής στη δυτική κουλτούρα, δεν τους εξηγούνται προκαταβολικά τα σημειογραφικά και τα ρυθμολογικά γνωρίσματα (αξίες, τέμπο, δυναμικές και ούτω καθεξής) του ρυθμικού μοτίβου που πρόκειται να παίξουν. Οι συμμετέχοντες πρώτα παίζουνε με τα κρουστά και τον ρυθμό και ύστερα προσπαθούνε να στοχαστούνε πάνω σε αυτά που παίζανε.

Συνεχίζοντας, αυτή η διαδικασία γόνιμου μετεωρισμού περί των πολιτισμικών *δεδομένων*, η οποία επέρχεται της επισήμανσης των μη καθολικών χαρακτηριστικών

της δυτικής μουσικής, συνιστά το έδαφος πάνω στο οποίο δομείται το σκέλος της «αυτογνωσίας». Ένα μέρος το οποίο προωθεί τον αναστοχασμό όχι απλώς ως αναδίπλωση της σκέψης, αλλά ως μια διεργασία που θέτει υπό αίρεση οτιδήποτε γίνεται αντιληπτό (από το άτομο) ως αυτονόητο. Οι μετέχοντες δεν επιδιώκουν μόνο να εντοπίσουν πως βλέπουν τα πράγματα, αλλά πως μάθανε να βλέπουνε τα πράγματα. Όπως σημείωνε ο Β. Ζανκελεβίτς στην *Ειρωνεία*: «Οι φράσεις, οι ιδέες και, αλίμονο, τα ίδια τα αισθήματά μου είναι λίγο-πολύ απομιμήσεις· πιστεύουμε πως αγαπούμε, και απαγγέλουμε το μάθημά μας!» (Jankélévitch, 2005, σ. 32).

Στα πλαίσια της ρυθμικής διάδρασης και του συμμετοχικού χαρακτήρα της εκάστοτε ομάδας που απαρτίζει το εργαστήριο, η ενδυνάμωση της εκφραστικής εξωτερίκευσης επιτυγχάνεται μέσω παιχνιδιών τα οποία προάγουν τον αυτοσχεδιασμό. Για να γίνει πιο ξεκάθαρη η σχέση του αυτοσχεδιασμού με τα παραπάνω, αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι για τον Μπουρντιέ (2016, σ. 294) ο αυτοσχεδιασμός συνιστά έναν πρακτικό αναστοχασμό «εν καταστάσει και εν δράσει» που είναι αναγκαίος για να [αυτο]αξιολογήσει κανείς επιτόπου τη δράση ή τη χειρονομία που έχει επιτελέσει. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται σταδιακά πιο ευκρινές το εννοιολογικό νήμα που ενώνει τη Βιωματική Ρυθμική με την κοινωνική οντολογία του Μπουρντιέ.

Επιπροσθέτως, μια ακόμη σημαντική σύνδεση των εργαστηρίων με τον ιδεολογικό άξονα του *γενετικού δομισμού*, είναι η έμφαση που δίνεται κυρίως στο ενέργημα και όχι τόσο στο αποτέλεσμα. Ό,τι συμβαίνει έχει σημασία [για] τη στιγμή που συμβαίνει. Το απενοχοποιημένο βίωμα της ρυθμικής έκφρασης δεν μπορεί παρά να μην αποβλέπει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, διότι έτσι θα αποκτούσε επιτελεστικό χαρακτήρα και θα στερούνταν δημιουργικής και διαδραστικής εμπνεύσεως. Σε μια τέτοια περίπτωση, το νόημα δεν θα αναδεικνυόταν ως σωρευτική διεργασία διάδρασης των συμμετεχόντων, αλλά θα συνιστούσε προειλημμένη απόφαση μιας «προκάτ» δραστηριότητας με τυπικά χαρακτηριστικά. Για αυτό το λόγο, υπάρχει πάντα η πιθανότητα μια δραστηριότητα της Βιωματικής Ρυθμικής να καταλήξει σε κάτι τελείως διαφορετικό σε σχέση με την αρχική (ήπια κατευθυντική) πρόθεση του συντονιστή. Ένας ρυθμικός σπόρος φαίνεται πως (σχεδόν ποτέ) δεν απολήγει στον ίδιο «ρυθμικό ανθό», διότι τα μέλη της ομάδας φέρουν μαζί τους τον συναισθηματικό τους κόσμο. Έρχονται κάθε φορά με τη διάθεσή τους, οπότε η ρυθμική τους εξωτερίκευση διαφοροποιείται κατά αντιστοιχία. Η ρυθμική έκφραση στα πλαίσια μιας ομαδικής διάδρασης είναι μια δυναμική -διόλου στατική- διαδικασία με έντονη πλαστικότητα. Η μορφή και το νόημά της ρυθμικής σύμπραξης αλλάζουν ανάλογα με το τι προσφέρουν τα μέλη της. Για αυτό το λόγο το εργαστήρι Βιωματικής Ρυθμικής συνιστά ρυθμική εμπειρία, καθώς καμία εμπειρία δεν προεξοφλείται. Αντίθετα, ως εμπειρία φέρει μαζί της την βιούμενηαξιακότητά της για τα μέλη που τη συνδιαμορφώνουν.

Προς επίρρωση των παραπάνω ισχυρισμών και της σύνδεσής τους με τις διεργασίες αναστοχασμού, ακολουθεί μια σειρά ερωτήσεων οι οποίες τίθενται, είτε άμεσα είτε έμμεσα, στα αρχικά εργαστήρια με σκοπό να εκκινήσουν εσωτερικές σκέψεις στους μετέχοντες: Ποιο θεωρείς ότι είναι αυτό που σε εμποδίζει να παίξεις μουσική (αφού το θέλεις πολύ); Τι είναι αυτό που σε κάνει να νιώθεις ηλικιακά πολύ μεγάλος για να ξεκινήσεις την ενασχόλησή σου με τη μουσική; Ενώ έχεις ήδη στα χέρια σου ένα τζέμπε, τι σε αγκυλώνει και δεν σου επιτρέπει να αφήσεις την παλάμη σου πάνω του, έστω αδέξια, ώστε να παράξεις ήχο; Ποια είναι η επικριτική φωνή η οποία σου λέει πως «αν δεν ξέρεις δεν δικαιούσαι να παίζεις»; Ποια φωνή

αντιστρέφει τη μαθησιακή διαδικασία και απαιτεί να γνωρίζεις πριν μάθεις; Είναι η φωνή ενός ατόμου, ενός πολιτισμικού πεδίου ή μήπως και των δύο αυτών μαζί και αδιαχώριστα; Άραγε, πόσο κοστίζει ένα λάθος (ακόμη και αν αυτό σημαίνει να ακουμπήσεις αδέξια την παλάμη σου στο δέρμα του οργάνου) σε ένα τέτοιο πλαίσιο;

Σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη σχετική βιβλιογραφία συνειδητοποιεί κανείς πως η δυτική μουσική, εν γένει, προσβλέπει στο αψεγάδιαστο αποτέλεσμα (Γκερ, 2005). Κεντρομόλος της είναι το *έργο τέχνης* [*Werktreue*], το οποίο περικλείει μια ολόκληρη ιστορία «λογο-τομημένης» μουσικής πρακτικής, με τις αρμονικές φιοριτούρες να συμπορεύονται με την πρόοδο του ακραιφνούς λόγου και του πνεύματος του Διαφωτισμού (Τσέτσος, 2012). Θεϊκοί ψίθυροι στα αφτιά των συνθετών παρείχαν τη δυνατότητα στην ανθρωπότητα να εντοπίσει με τη μουσική της ίχνη του υπερβατικού βασιλείου. Σε αυτές τις περιπτώσεις το λάθος μπορεί να συνιστά δίοδο βελτίωσης μόνο κατ' επίφαση—στην πραγματικότητα το λάθος καθίσταται καταδίκη. Όλα φαίνονται να συνωμοτούν προς όφελος μιας προδιαγεγραμμένης πρακτικής. Όλα είναι γραμμένα λεπτομερώς σε χαρτί ενώ υπάρχει έντονη η αίσθηση του εξωγενούς ελέγχου. Ένας επιτελεστικός καλλιτεχνικός ετεροκαθορισμός. Μια σχολαστική κατανόηση της μουσικής πρακτικής. Μάλιστα, όπως φρόντισε να τονίσει ο εθνομουσικολόγος Κ. Σμωλ (1983, 2010), η σημειογραφία στη δυτική μουσική παίζει τόσο καθοριστικό ρόλο που δεν εξυπηρετεί μόνο στη διαιώνιση και στην αναπαραγωγή της μουσικής. Στη δυτική μουσική δεν χρειάζεται να παιχτεί πρώτα στο όργανο μια σύνθεση για να αποτυπωθεί αργότερα στο χαρτί. Αντίστροφα, η αρμονική λογική είναι τόσο κυρίαρχη που οι καλλιτέχνες συνθέτουν και ακούνε την μουσική απλώς με το να την γράφουν στην παρτιτούρα (Σμωλ, 1983, σ. 53). Αν μη τι άλλο, διαπιστώνεται μια εντυπωσιακή μα άκρως διανοητική διεργασία.

Σε κάθε περίπτωση, συνειδητοποιούμε πως η επικριτική φωνή δύναται να έχει *και* πολιτισμικό υπόβαθρο. Είτε θεωρήσουμε πως τα έργα τέχνης της κλασικής μουσικής συνιστούν μουσειακό έκθεμα, όπως ερμηνεύονται στην παρούσα ανάλυση οι σκέψεις της Λ. Γκερ, είτε ότι δεν βρίσκονται πια «εν ζωή» και οι δυτικοί, φοβούμενοι το ανεπίστρεπτο του θανάτου, δεν αποδέχονται της απώλειά τους, όπως ερμηνεύονται εδώ οι σημειώσεις του Κ. Σμωλ (1983, σ. 141), αναδεικνύεται ο ισχυρισμός πως η μουσική πρωτίστως βιώνεται και, συναφώς, δεν εξαντλείται στις θεωρητικές της ανασκευές.

Στο εργαστήρι η προσοχή στρέφεται στο «εδώ και τώρα». Επικεντρώνεται στη συμμετοχική, στη κοινοτική και στην ισότιμη στάση, χωρίς να απαιτείται να προσβλέπει κανείς σε κάτι άλλο πέρα από την κυριολεκτική και συμβολική συνύπαρξη με τους υπόλοιπους. Για αυτό το λόγο, ένας από τους κύριους δομικούς πυλώνες της Βιωματικής Ρυθμικής είναι ο κύκλος κρουστών. Στον κύκλο η ομάδα καλείται να συν-δημιουργήσει, να συγκροτήσει δηλαδή νόημα. Η καθοδήγηση είναι η ελάχιστη δυνατή, ώστε να αναδειχθεί η κοινοτική διάσταση του ρυθμού. Ο κύκλος παρέχει ορατότητα. Είμαι σε κύκλο, σημαίνει *υπάρχωστονχώρο*, σημαίνει αξίζω να είμαι εδώ απροϋπόθετα. Σημαίνει τους βλέπω και με βλέπουν επιίσοιςόροις. Οι συμμετέχοντες υπάρχουν στον χώρο τόσο κυριολεκτικά όσο και μεταφορικά. Στη συναισθηματική του διάσταση, ο κύκλος παρέχει συμβολικό ανάστημα, καθώς η προσοχή είναι στραμμένη προς το τι νιώθει το κάθε μέλος και πως επιλέγει να το εκφράσει. Στο σημείο που νοητά συναντιούνται τα βλέμματα των μετεχόντων, ήτοι, στο κέντρο του κύκλου, δημιουργούνται οι απαραίτητες επικοινωνιακές ζυμώσεις. Μπουρντιανά, η αίσθηση ενότητας εκπορεύεται από αυτό το πλαίσιο το οποίο

λειτουργεί ως *χώρος δυνατοτήτων* (Μπουρντιέ, 2006β, σ. 369). Οι ρόλοι, παρότι ρευστοί, αρχίζουν σταδιακά να γίνονται διακριτοί με έναν ήπιο, αλληλο-συμπληρωματικό τρόπο: η συνύπαρξη και η συν-κίνηση αναδεικνύονται ως θεμέλιοι λίθοι αυτής της συνεργατικής διεργασίας. Σχηματίζεται μια κοινωνική micro-συνθήκη η οποία επιτρέπει σε αυτούς που παίζουν να παίξουν *και* με τα όρια τους. Να τα αναγνωρίσουν, και, εάν το επιθυμούν, να δοκιμάσουν να τα διευρύνουν νιώθοντας ασφάλεια. Σε μια τέτοια συνθήκη η αποφόρτιση και η ψυχαγωγία αναδεικνύονται μέσω της γνήσιας εκφραστικής απασφάλισης η οποία επέρχεται της αξιολογικά απενοχοποιημένης επαφής με τον ρυθμό και τα κρουστά.

Κλείνοντας, θα ήταν χρήσιμο να επισημανθούν εν συντομία τα δομικά χαρακτηριστικά σχεδιασμού των εργαστηρίων, τα οποία ενισχύουν την διαδικασία και βοηθούν σταδιακά του μετέχοντες να ενταχθούν σε ένα κλίμα άνεσης, ασφάλειας και δημιουργικότητας. Κάθε εργαστήρι συνιστά συναρμογή δραστηριοτήτων. Διαρκεί δύο ώρες, απαραίτητο στοιχείο για να μπορέσει να ενταχθεί κανείς στο κλίμα, και, φυσικά, διαφοροποιείται ανάλογα με το ηλικιακό γκρουπ στο οποίο απευθύνεται (τμήματα παιδιών, εφήβων και ενηλίκων). Η δομική ραχοκοκαλιά συμπεριλαμβάνει τα εξής: κύκλο κρουστών, ρυθμικά παιχνίδια, εκμάθηση ρυθμού με φωνητικό τρόπο, συνεργατικά παιχνίδια, δραστηριότητες αυτογνωσίας και ασκήσεις ενσυνειδητότητας με τη χρήση των τεχνών.

Συνοπτικά, η Βιωματική Ρυθμική είναι ένα εργαστήρι ρυθμικής εμπειρίας· προάγει δηλαδή τη βιωματική κατανόηση του ρυθμού, καλλιεργώντας τη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου έκφρασης. Επιδιώκει την ενίσχυση τόσο των μουσικών όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ συνολικά προωθεί την ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Εάν θα έπρεπε να συμπτυχθεί η στοχοθεσία του εργαστηρίου σε μια πρόταση, αυτή θα ήταν να εμπνεύσει όσο το δυνατόν περισσότερο κόσμο να έρθει σε δημιουργική επαφή με τη μουσική. Όσοι άνθρωποι ασχολούνται με τη τέχνη, από όποιο πόστο και αν βρίσκονται, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με μια δυσάρεστη συνειδητοποίηση. Είναι απογοητευτικό να αντιλαμβάνεται κανείς πόσο αποκομμένος είναι ο κόσμος από την τέχνη. Ο ΓουίντονΜαρσάλις το είχε θέσει εξαιρετικά: *«*Η ζωή μας θα ήταν πολύ πιο πλούσια εάν ήμασταν περισσότερο πολιτισμικά ενημερωμένοι μέσω του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ήταν στρατηγικό λάθος το γεγονός ότι βγάλαμε τις τέχνες από το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Όλοι το γνωρίζουμε αυτό—θα έλεγα, οι άνθρωποι των τεχνών το γνωρίζουν, ακριβώς επειδή δεν το γνωρίζουν αυτοί που δεν ασχολούνται με τις τέχνες. Παρόλα αυτά, υποπτεύομαι πως διαισθάνονται ότι κάτι δεν πάει καλά, απλώς δεν μπορούν να καταλάβουν τι*»* (Janus, 2010, σ. x). Ο κόσμος δεν καταπιάνεται πολύ με την τέχνη. Ωστόσο, αυτό δεν φαίνεται να συμβαίνει λόγω γνήσιας αποστροφής, αλλά, σε μεγάλο βαθμό, λόγω εσωτερικευμένης επίκρισης.

Εντούτοις, η τέχνη δεν είναι μόνο για τους λίγους, ούτε είναι απλώς για τους «ταλαντούχους». Επουδενί δεν είναι μόνο για τους νέους. Η ενασχόληση με την τέχνη δεν είναι πολυτέλεια, και, φυσικά, δεν είναι κάτι υποδεέστερο από το γνωστικό. Είναι αδιαχώριστη από το γνωστικό. Η τέχνη βιώνεται και δίνει ζωή. Το καλλιτεχνικό πεδίο είναι ένα αυστηρό επιστημονικό πεδίο [για γερά νεύρα] το οποίο απαιτεί να κατέχει κανείς συγκεκριμένα γνωρίσματα για να μπορέσει να ενταχθεί σε αυτό και να ανταπεξέλθει. Η τέχνη όμως δεν μπορεί να εξαντλείται απλώς σε αυτό. Το δικαίωμα στο *δημιουργείν* και στο *εκφράζεσθαι* μέσω της τέχνης ξεπερνάει τα κανονιστικά πλαίσια της αρμονίας, της ρυθμολογίας, του σχεδίου και ούτω καθεξής. Η εμμονική προσήλωση σε αυτά τα πλαίσια συνιστά απότοκο της πολιτισμικής κυριαρχίας της

δυτικής ορθόδοξης ακαδημι-οσύνης η οποία, με την ίδια ευκολία που εμπνέει τους επαΐοντες, συγχρόνως στερεί αδιόρατα από τους υπόλοιπους το δικαίωμα να δοκιμάσουν τα οφέλη της τέχνης παίζοντας με αυτή. Είναι άξιο απορίας πως έχει υπερισχύσει η αντίληψη ότι η μουσική είναι πρωτίστως αντικείμενο προς γνώση και όχι μέσο προς τη γνώση. Ποιας γνώσης; Μα, φυσικά, της γνώσης του εαυτού. Τι άλλο θα μπορούσε να είναι, ανάμεσα σε άλλα, εάν όχι μια πρόσκληση εμβύθισης στα υπαρξιακά έγκατα, δηλαδή, μια διεργασία γνωριμίας και αποδοχής του εαυτού—μια πραγματική εμβάπτιση.

Η σκέψη αυτή έρχεται σε αντιστοίχιση με το παιχνίδι. Θα μπορούσε κανείς να εξηγήσει σε κάποιον ενδιαφερόμενο τους κανόνες ενός παιχνιδιού ώστε να μπορέσει να συμμετάσχει στο παιχνίδι. Δεν θα μπορούσε όμως (και θα ήταν πραγματικά αστείο να προσπαθούσε κανείς) να του περιγράψει ποιος είναι ο «σωστός» τρόπος να κυλιστεί αυθόρμητα στο χώμα, ή να κόψει γρασίδι με το χέρι του και να το πετάξει στο κεφάλι του εν είδει σερπαντίνας, την ώρα του πανηγυρισμού. Οι κανόνες του παιχνιδιού εξηγούνται, αλλά γίνονται πραγματικά κατανοητοί όταν το νόημα του παιχνιδιού βιώνεται.

Συμπερασματικά, η σχολαστικά απενοχοποιημένηδιάδραση με τη μουσική δύναται να προσφέρει αμέτρητα οφέλη. Όπως λέγανε οι Στωικοί φιλόσοφοι, το μυστικό βρίσκεται στον τρόπο που *αντιλαμβάνεται* κανείς τα ζητήματα της καθημερινότητας και όχι στα ίδια τα ζητήματα. Δεν χρειάζεται να πει κανείς ότι «παίζει μουσική», διότι αυτό φαίνεται συχνά να ερμηνεύεται ως γνώση και κατάρτιση περί των κανόνων της θεωρίας της μουσικής. Αρκεί να μπορέσει να αντιληφθεί ότι μπορεί να παίξει *με* τη μουσική, και τότε ένας νέος ορίζοντας πρακτικών ανοίγεται μπροστά του. Από τα μαθητικά μας γεννοφάσκια μαθαίνουμε να κυνηγάμε ένα αποτέλεσμα το οποίο επιβραβεύεται εξωτερικά, από ένα σύστημα βαθμών, και αναπαράγεται από έναν μηχανισμό που τοποθετεί μόνο τη σχολαστική κατανόηση της γνώσης στο βάθρο. Οπότε, αναπόδραστα, από τη στιγμή που η παρούσα εργασία προσβλέπει στο να μπορεί να σταθεί με συνέπεια στο μέχρι τώρα έργο της, και καθώς βρίσκεται ακόμη εν ενεργεία, δεν μπορεί παρά ο επίλογός της να ολοκληρώνεται με ερωτήματα προς τον αναγνώστη: Εάν παίζεις μουσική, πώς νιώθεις γι’ αυτό; Εάν δεν παίζεις μουσική, πώς νιώθεις γι’ αυτό;

Βιβλιογραφία

Bourdieu, P. (2017). *Manet*: *A symbolic revolution. Lecturesatthe Collège deFrance* (1998-2000), Polity press.

Bourdieu, P. &Passeron, J-C. (2017). *Η αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αλεξάνδρεια.

Μπουρντιέ, Π. (2016). *Πασκαλιανοί διαλογισμοί*, Πατάκη.

Bourdieu, P. (2015). *Η διάκριση: Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, Πατάκη.

Bourdieu, P. (2007). *Σχεδίασμα για μια αυτοανάλυση*. Πατάκη.

Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής*, Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P. (2006). *Οι κανόνες της τέχνης*: *Γένεση και δομή του λογοτεχνικού πεδίου*, Πατάκη.

Bourdieu, P. (2005). *Επιστήμη της επιστήμης και αναστοχασμός*, Πατάκη.

Bourdieu, P. (2001). *Μάθημα πάνω στο μάθημα*, Ινστιτούτο του Βιβλίου.

Bourdieu, P. (1996). *Νόστιμονῆμαρ*. Ινστιτούτο του Βιβλίου.

Γκερ, Λ. (2005). *Το φανταστικό μουσείο των μουσικών έργων*, Εκκρεμές.

Gould, G. (2012). *Σκέψεις για τη μουσική*, Νεφέλη.

Grenfel, M. (2008). *Pierre Bourdieu: Key concepts*, Acumen.

Jankélévitch, V. (2005). *Η ειρωνεία* (2η έκδ.). Πλέθρον.

Kessler-Κακουλίδη, L. (2011). *Θεραπευτική Ρυθμική*: *Εφαρμογές στην εκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρία*, faggotobooks.

Κοσμόπουλος Α. &Μουλαδούδης Γ. (2003). *Ο CarlRogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*, Ελληνικά γράμματα.

Mora, F. (2021). *Νευροεκπαίδευση: Μαθαίνουμε μόνο ό,τι αγαπάμε*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Μπλάκινγκ, Τζ. (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας*, Νεφέλη.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2019). Πρόλογος της δεύτερης έκδοσης. Στο P. Bourdieu & J. -CL. Passeron, *Οι κληρονόμοι*: *Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (3ηεκδ. σσ. 7-15), Ινστιτούτο του Βιβλίου.

Rosenberg, A. (2017). *Φιλοσοφία των Κοινωνικών επιστημών*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Smith, P. (2006). *Πολιτισμική θεωρία: Μια εισαγωγή*, Κριτική.

Σμωλ, Κ. (1983), *Μουσική-Κοινωνία-Εκπαίδευση*, Νεφέλη.

Σμωλ. Κ (2010), *Μουσικοτροπώντας: Τα νοήματα της μουσικής πράξης και της ακρόασης*, Ιανός.

Τσέτσος, Μ. (2012). *Η μουσική στη νεότερη φιλοσοφία: Από τον Καντ στον Αντόρνο*, Αλεξάνδρεια.

Arom, S. (1991) *African polyphony and polyrhythm – Musical structure and methodology*, Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Minuit.

Cook, N., &Pople, A. (Eds.). (2017). *The Cambridge history of twentieth-century music*. Cambridge University Press.

Janus, C. (2010). A word from Wynton Marsalis. Στο*The new face of jazz: An intimate look at today's living legends and the artists of tomorrow*. Random House.

Jenkins, R. (1992) *Pierre Bourdieu – Key sociologists*, The Open University.

Moore, A. (Ed.). (2002). *The Cambridge companion to blues and gospel music*. Cambridge University Press.

Παιδιά με ψυχικά ασθενείς γονείς: Συναισθήματα ενοχής και ντροπής μετά την ενηλικίωση

Χρηστάκη Ειρήνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Γεωργίου Στέλιος

Καθηγητής

Περίληψη

Οι ψυχικές ασθένειες προσβάλλουν ολοένα και περισσότερους ανθρώπους ανά την υφήλιο επιδρώντας αρνητικά στην ποιότητα ζωής τόσο των ίδιων των ασθενών όσο και του περίγυρού τους. Ιδίως στις περιπτώσεις που οι ψυχικές ασθένειες εμφανίζονται σε γονείς, η ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους πλήττονται σημαντικά με αποτέλεσμα να βιώνουν ανεπιθύμητα συναισθήματα. Παράλληλα, η ψυχική διαταραχή των γονιών καθιστά τα παιδιά δυνητικά ευάλωτα στον κοινωνικό στιγματισμό, που εκδηλώνεται υπό μορφή διακρίσεων, και συχνά οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό. Ως εκ τούτου, το σύγχρονο σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει τις παραπάνω προκλήσεις ακολουθώντας καλές πρακτικές που στοχεύουν στην ορθή ενημέρωση των μαθητών για θέματα ψυχικής υγείας, στην ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και στη διάπλαση μελλοντικών πολιτών απαλλαγμένων από κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η παρούσα μελέτη εξέτασε τη συσχέτιση μεταξύ των γονικών ψυχικών ασθενειών και της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών μετά την ενηλικίωση. Σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν και σε τι βαθμό τα ενήλικα τέκνα των πασχόντων αναπτύσσουν συναισθήματα ενοχής και ντροπής λόγω της ψυχικής διαταραχής των γονιών τους. Ειδικότερα, στην έρευνα έλαβαν μέρος διακόσια (200) άτομα από 18 ετών και άνω, που έχουν τουλάχιστον έναν γονέα με ψυχική διαταραχή και μένουν στην Ελλάδα. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Ενοχής και Ντροπής (GuiltandShameQuestionnaire) που αξιολογεί τα συναισθήματα ενοχής και ντροπής σε σχέση με τη γονική ψυχική διαταραχή. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη υψηλής συσχέτισης ανάμεσα στα συναισθήματα ενοχής και ντροπής, με την ντροπή να εμφανίζεται κατά τι συχνότερα στο συνολικό δείγμα. Ακόμη, διαπιστώθηκε η ήπια επίδραση των ψυχικών ασθενειών των γονέων στην εκδήλωση συναισθημάτων ενοχής και ντροπής στα ενήλικα παιδιά τους. Επιπλέον, όσον αφορά την εμφάνιση των προαναφερθέντων συναισθημάτων παρατηρήθηκαν στατιστικά μικρές διαφοροποιήσεις με βάση τον τόπο ανατροφής των συμμετεχόντων, ενώ προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αποτελούν εφαλτήριο για την υλοποίηση στοχευμένων στρατηγικών παρεμβάσεων και εκστρατειών με σκοπό την καταπολέμηση του στίγματος, την ισότιμη ένταξη όλων των πολιτών στην κοινωνία και την οικοδόμηση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τα ψυχικά ασθενή άτομα και τους οικείους τους.

Λέξεις-κλειδιά: ψυχικά ασθενείς γονείς, ενοχή, ντροπή, παιδιά, ενηλικίωση

Abstract

Mental illnesses are affecting more and more people worldwide, negatively impacting the quality of life of both the patients themselves and those around them. Particularly in cases

where mental illnesses occur in parents, the psychosocial and emotional development of their children is significantly affected, leading them to experience undesirable emotions. Simultaneously, parental mental disorders make children potentially vulnerable to social stigma, which manifests in the form of discrimination and often leads to social exclusion. Consequently, modern schools are called upon to address these challenges by adopting best practices that aim to properly inform students about mental health issues, enhance their mental resilience, and shape future citizens free from social stereotypes and prejudices. This study examined the correlation between parental mental illnesses and the emotional state of children after reaching adulthood. The purpose of the research was to investigate whether and to what extent adult children of affected parents develop feelings of guilt and shame due to their parents' mental disorders. Specifically, the study involved two hundred (200) individuals aged 18 and over, who have at least one parent with a mental disorder and reside in Greece. Participants completed the Guilt and Shame Questionnaire, which assesses feelings of guilt and shame related to parental mental disorders. The results indicated a strong correlation between feelings of guilt and shame, with shame appearing slightly more frequently in the overall sample. Additionally, the study found a mild impact of parental mental illnesses on the manifestation of guilt and shame in their adult children. Furthermore, regarding the occurrence of the aforementioned emotions, statistically small differences were observed based on the participants' upbringing location, while statistically significant differences emerged based on their educational level. The findings of this study serve as a springboard for the implementation of targeted intervention strategies and campaigns aimed at combating stigma, ensuring equal inclusion of all citizens in society, and building a supportive environment for mentally ill individuals and their families.

Keywords: mentally ill parents, guilt, shame, children, adulthood

1.Εισαγωγή

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι παγκοσμίως διαγιγνώσκονται με ψυχική διαταραχή κάποια στιγμή στη ζωή τους με συχνότερες σε εμφάνιση τις διαταραχές άγχους, διάθεσης και χρήσης ουσιών (Steeletal., 2014; WHO, 2001). Οι ψυχικές διαταραχές υποβαθμίζουν την ποιότητα ζωής των ασθενών, οι οποίοι παρουσιάζουν μειωμένη λειτουργικότητα και αυτονομία, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην καθημερινότητα αφενός των ίδιων και αφετέρου των οικείων τους (Marwaha& Johnson, 2004; Οικονόμου και συν., 2020; Salles&Barros, 2009; Schroederetal., 2020). Ιδίως όταν αυτές συναντώνται σε γονείς, οι επιπτώσεις στη συναισθηματική ευημερία των παιδιών τους είναι πολύ σημαντικές, αφού έχει παρατηρηθεί ότι τα τέκνα ψυχικά ασθενών γονέων αναπτύσσουν αρνητικά κι ανεπιθύμητα συναισθήματα (Boschetal., 2020; Fergusonetal., 1999; Gladstoneetal., 2011; Mordoch&Hall, 2008).

Ενόσω παλεύουν με την εκάστοτε νόσο και την παθολογία της, τα ψυχικά ασθενή άτομα επιβαρύνονται, επίσης, με το φορτίο του κοινωνικού στίγματος, καθώς τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, που επικρατούν μέχρι και σήμερα σχετικά με τις ψυχικές διαταραχές, οδηγούν σε αποκλεισμό και περιθωριοποίηση των συγκεκριμένων ευάλωτων κοινωνικά ομάδων (Οικονόμου, 2008; Οικονόμου και συν., 2020; Stuart&Arboleda- Flórez, 2001). Επιπροσθέτως, σε πολλές μελέτες το φαινόμενο του κοινωνικού στιγματισμού προς τους ψυχικά πάσχοντες έχει συσχετιστεί με δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το πολιτιστικό υπόβαθρο κ.ά. Αυτό σημαίνει ότι κάποιες ομάδες ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά είναι περισσότερο ή λιγότερο πιθανό να εκδηλώσουν στιγματιστικές

συμπεριφορές απέναντί τους (Tzouvara&Papadopoulos, 2014). Οι ψυχικά ασθενείς, μάλιστα, συχνά αποδέχονται και υιοθετούν τους στερεότυπους χαρακτηρισμούς των τρίτων για τον εαυτό τους με συνέπεια να αυτοστιγματίζονται. Ως εκ τούτου, η αυτοεκτίμηση και η διάθεσή τους για θεραπεία μειώνονται δραματικά, επηρεάζοντας καθοριστικά τη ζωή τόσο των ίδιων όσο και του περίγυρού τους (Corrigan&Watson, 2002; Dobeneretal., 2022; Οικονόμου, 2008; Οικονόμου και συν., 2020; Parkinsonetal., 2021).

Πρόσφατες έρευνες έχουν αναδείξει τον αρνητικό αντίκτυπο που έχει τόσο η συμβίωση με ψυχικά ασθενή άτομα όσο και η φροντίδα αυτών στη ζωή των συγγενών τους. Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώνεται περισσότερο στους γονείς ή στους συντρόφους των ατόμων με σοβαρές ψυχικές διαταραχές και λιγότερο στα τέκνα τους, με αποτέλεσμα οι βιβλιογραφικές αναφορές σ' αυτά να είναι ανεπαρκείς. Όσον αφορά την Ελλάδα, τα ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν εστιάζουν στα βιώματα των παιδιών πριν την ενηλικίωση(Källquist&Salzmann – Erikson, 2019). Για τον λόγο αυτό, η παρούσα ερευνητική εργασία σκοπεύει να διερευνήσει την επίδραση των γονικών ψυχικών ασθενειών στην ενήλικη ζωή των παιδιών τους και πιο συγκεκριμένα στην ανάπτυξη συναισθημάτων ενοχής και ντροπής. Τα ευρήματα που θα προκύψουν δύνανται να χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης από την πολιτεία, καθώς επίσης και για την υιοθέτηση καλών πρακτικών από το σύγχρονο σχολείο που καλείται να αντιμετωπίσει περιστατικά κοινωνικού στιγματισμού.

1.2 Γονείς με ψυχική διαταραχή

Οι ψυχικές διαταραχές επιδρούν αισθητά σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής των πασχόντων και ιδιαίτερα στον γονεικό τους ρόλο. Αναλυτικότερα, οι ψυχικά ασθενείς γονείς συχνά αδυνατούν να διαχειριστούν απροσδόκητες καταστάσεις, να οργανώσουν κατάλληλα την καθημερινότητα, να θέσουν σαφή όρια στα παιδιά τους, να αφουγκραστούν τις ανάγκες τους και να τα συναισθανθούν (Källquist&Salzmann-Erikson, 2019; VanderEndeetal., 2016). Ιδίως όσοι πάσχουν από ψυχωτικές διαταραχές, συνήθως, εκδηλώνουν παρανοϊκές ή ακόμη και κακοποιητικές συμπεριφορές, αποδέκτες των οποίων είναι ως επί το πλείστον τα παιδιά τους. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως οι ψυχικά μη υγιείς γονείς πολλές φορές απομακρύνονται από το σπίτι, όπου ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά τους, είτε επειδή παίρνουν διαζύγιο από τον άλλο γονέα, είτε επειδή χάνουν την κηδεμονία, είτε επειδή εισάγονται σε κλινική αποκατάστασης. Σε άλλες περιπτώσεις, παρά τη φυσική τους παρουσία οι γονείς είναι πνευματικά απόντες, αφού δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε απλές, βασικές ανάγκες των παιδιών τους και κατ' επέκταση τα παραμελούν(Källquist&Salzmann-Erikson, 2019; Reupert&Maybery, 2009). Η νοητική οκνηρία ενίοτε ενισχύεται από τη φαρμακευτική αγωγή που λαμβάνουν, η οποία συχνά δρα κατασταλτικά με σοβαρές επιπτώσεις στην ενέργεια και τη διαύγεια(Diaz-Caneja& Johnson, 2004). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, είναι εμφανές ότι οι γονείς που παλεύουν με κάποια ψυχική νόσο δυσκολεύονται να συνάψουν ισχυρούς δεσμούς με τα παιδιά τους και να διατηρήσουν ουσιαστική επαφή μαζί τους(Källquist&Salzmann-Erikson, 2019).

Μέχρι και σήμερα, η ένδειξη – και μόνο – ψυχοπαθολογίας σε ένα άτομο αποτελεί αιτία κοινωνικού στιγματισμού δημιουργώντας δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης γι' αυτό (Οικονόμου και συν., 2020). Ο κοινωνικός στιγματισμός ή αλλιώς

ετικετοποίηση απορρέει από παγιωμένα στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας, που με τη σειρά τους γεννούν διακρίσεις εις βάρος των ψυχικά ασθενών. Οι τελευταίοι, μάλιστα, συχνά έρχονται αντιμέτωποι με την επιφυλακτικότητα, την επικριτική στάση και την αρνητική προδιάθεση των γύρω τους (Οικονόμου, 2008; Οικονόμου και συν., 2020). Ως συνέπεια, τα εν λόγω άτομα αποκτούν χαμηλή αυτοεκτίμηση, νιώθουν ντροπή και αισθάνονται στο περιθώριο, γεγονός που τα οδηγεί στο να κλείνονται στον εαυτό τους και να λαμβάνουν εσφαλμένες αποφάσεις, όπως για παράδειγμα η αιφνίδια διακοπή της απαιτούμενης φαρμακευτικής αγωγής, με σκοπό να ανταποκρίνονται στα αποδεκτά κατά την εκάστοτε κοινωνία πρότυπα (Dobeneretal., 2022; Οικονόμου, 2008; Οικονόμου και συν., 2020; Parkinson et al., 2021). Ιδίως στις περιπτώσεις των γονέων με ψυχική διαταραχή, ο αντίκτυπος του στίγματος αυξάνεται δραματικά, καθώς η κοινωνία έχει ήδη υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις από τους γονείς. Έτσι, οι ψυχικά πάσχοντες καταλήγουν να αμφισβητούν διαρκώς τις γονεικές τους δεξιότητες και να αισθάνονται ανεπαρκείς (Harriesetal., 2023).

1.3 Παιδιά γονιών με ψυχική διαταραχή

Οι ψυχικές διαταραχές των γονιών επηρεάζουν, όπως είναι επόμενο, άλλοτε σε μικρό κι άλλοτε σε μεγάλο βαθμό τη ζωή των παιδιών τους. Καταρχάς, τα τελευταία καλούνται συχνά να διαχειριστούν συμπεριφορές των ψυχικά ασθενών γονέων τους που χαρακτηρίζονται από αστάθεια και ευμεταβλητότητα, με αποτέλεσμα να βιώνουν μία σειρά από αρνητικά συναισθήματα (Gladstoneetal., 2011). Με άλλα λόγια, οι συναισθηματικές διακυμάνσεις και οι συνεχείς εναλλαγές στη διάθεση των γονιών έχει διαπιστωθεί ότι προκαλούν στα τέκνα τους συναισθήματα όπως φόβο, ανησυχία, ανασφάλεια, δυσπιστία, μοναξιά, θυμό, ντροπή, ακόμη και ενοχή (Cooklin, 2006; Källquist&Salzmann-Erikson, 2019). Κατά δεύτερον, τα παιδιά που μεγαλώνουν με γονείς που πάσχουν από μία ή περισσότερες ψυχικές διαταραχές συνήθως είναι παραμελημένα, επιφορτίζονται κατ' ανάγκη με τον ρόλο του φροντιστή κι ως εκ τούτου βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις έως και κακοποίηση στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Cooklin, 2006; Källquist&Salzmann-Erikson, 2019). Η ανάληψη αυξημένων ευθυνών, που δεν αρμόζουν στην ηλικία τους, έχει αρνητικό αντίκτυπο στις σχολικές τους επιδόσεις, καθώς τους δεσμεύουν πολύ χρόνο και κατ' επέκταση αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Παράλληλα, η απεριποίητη (πιθανότατα) εικόνα τους, οι χαμηλοί βαθμοί και η εμφανής γονεϊκή απουσία στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλουν ώστε να υφίστανται απόρριψη, κοροϊδία μέχρι και εκφοβισμό από τους συνομήλικούς τους, γεγονός που ενισχύει τα όποια υπάρχοντα αρνητικά συναισθήματα και κυρίως αυτό της μοναξιάς. Έτσι, εκδηλώνουν αρχικά εσωστρέφεια και σταδιακά αυτοπεριθωριοποιούνται καταλήγοντας τελικά κοινωνικά απομονωμένα, νιώθοντας πως δεν έχουν κανέναν να μοιραστούν όσα τους συμβαίνουν (Cooklin, 2006). Τέλος, έχει παρατηρηθεί ότι ως ενήλικες δυσκολεύονται να δημιουργήσουν υγιείς και λειτουργικές σχέσεις με τους συνανθρώπους τους λόγω των άσχημων κι ενδεχομένως τραυματικών εμπειριών τους (Källquist, &Salzmann-Erikson, 2019).

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στα παιδιά των ψυχικά ασθενών γονέων. Σκοπός της ήταν να αξιολογήσει εάν και κατά πόσον ως ενήλικες ανέπτυξαν είτε

συναισθήματα ενοχής είτε ντροπής ή και τα δύο μαζί λόγω της ψυχικής διαταραχής των γονιών τους. Ειδικότερα, ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν:

- η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης δημογραφικών παραγόντων στην ένταση αυτών των συναισθημάτων, ώστε να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης και
- η συμβολή στην ανάπτυξη του τομέα συμβουλευτικής και ψυχικής υγείας μέσω της προσθήκης έγκυρων και αξιόπιστων ερευνητικών δεδομένων στην τρέχουσα ελλιπή βιβλιογραφία.

2.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν ήταν:

1. Η ψυχική διαταραχή των γονιών θα σχετίζεται με συναισθήματα ενοχής στα ενήλικα παιδιά τους.
2. Η ψυχική διαταραχή των γονιών θα σχετίζεται με συναισθήματα ντροπής στα ενήλικα παιδιά τους.
3. Ως προς την εκδήλωση συναισθημάτων ενοχής και ντροπής θα εμφανιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος.
4. Ως προς την εκδήλωση συναισθημάτων ενοχής και ντροπής θα εμφανιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τον τόπο ανατροφής του δείγματος.

2.3 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος διακόσια (200) άτομα ηλικίας από δεκαοχτώ (18) ετών και άνω που έχουν τουλάχιστον έναν ψυχικά ασθενή γονέα και διαμένουν στην Ελλάδα. Από το σύνολο του δείγματος, οι εκατόν είκοσι έξι (126, 63%) ήταν γυναίκες, οι εβδομήντα δύο (72, 36%) ήταν άντρες και δύο (2, 1%) άτομα δήλωσαν την επιλογή «άλλο», που σημαίνει ότι δεν αντιπροσωπεύονται από τις δύο προηγούμενες κατηγορίες. Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο μέρος τους ανήκει στο ηλικιακό εύρος 18 – 39 ετών και πιο συγκεκριμένα εξήντα οχτώ (68, 34%) άτομα κυμαίνονται από 30 έως 39 ετών και εξήντα τέσσερα (64, 32%) άτομα από 18 έως 29 ετών. Από τους εναπομείναντες, οι τριάντα έξι (36, 18%) ανήκουν στην κατηγορία 40 έως 49 ετών, οι είκοσι πέντε (25, 12,5%) είναι στο ηλικιακό φάσμα 50-59 ετών και μόλις επτά (7, 3,5%) εξ' αυτών έχουν ηλικία από 60 ετών και άνω. Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο, περισσότεροι από τους μισούς (112, 62%) συμμετέχοντες έχουν λάβει τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκ των οποίων εξήντα τέσσερις (64, 32%) είναι απόφοιτοι Ανώτατων ή Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, πενήντα δύο (52, 26%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και οκτώ (8, 4%) έχουν διδακτορικές σπουδές. Επιπλέον, σαράντα (40, 20%) άτομα από το δείγμα είναι απόφοιτοι Λυκείου ή Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ), τριάντα πέντε (35, 17,5%) άτομα έχουν αποφοιτήσει από Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης ή αλλιώς ΙΕΚ και μόνο ένας (1, 0,5%) συμμετέχων έχει απολυτήριο Γυμνασίου. Τέλος, τα εκατόν είκοσι εφτά (127, 63,5%) από τα διακόσια (200) άτομα που συμμετείχαν στη μελέτη δήλωσαν ότι έχουν μεγαλώσει σε μεγαλούπολη, δηλαδή σε τόπο όπου ο πληθυσμός ξεπερνά τους

100.000 κατοίκους, ενώ οι υπόλοιποι εβδομήντα τρεις (73, 36,5%) έχουν μεγαλώσει σε μικρή πόλη, κωμόπολη ή χωριό.

2.4 Όργανο μέτρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής εργασίας χρησιμοποιήθηκε ως όργανο μέτρησης το Ερωτηματολόγιο Ενοχής και Ντροπής σχεδιασμένο για εφήβους 12 έως 21 ετών με ψυχικά ασθενείς γονείς (GSQ-APMI), που αντλήθηκε αυτούσιο από τη μελέτη των Boschetal. (2020). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 10 καταφατικές προτάσεις ή αλλιώς δηλώσεις, οι πέντε εκ των οποίων μετρούν το συναίσθημα της ενοχής και οι υπόλοιπες πέντε αυτό της ντροπής σε εφήβους που έχουν τουλάχιστον έναν ψυχικά ασθενή γονέα. Οι προτάσεις – δηλώσεις που αξιολογούν τα δύο συναισθήματα εναλλάσσονται με τυχαία σειρά εντός του. Οι συμμετέχοντες, χρησιμοποιώντας μία κλίμακα Likert που κυμαίνεται από το 1 («Ποτέ») έως και το 5 («Πάντα»), απαντούν με ποια συχνότητα βιώνουν τη συναισθηματική κατάσταση που περιγράφει η εκάστοτε πρόταση – δήλωση.

Η πρωτότυπη εκδοχή του ερωτηματολογίου είναι στην ολλανδική γλώσσα, αλλά οι δημιουργοί του παραθέτουν εξίσου στο παράρτημα του άρθρου τους την αγγλική του εκδοχή. Η τελευταία αποδόθηκε με ακρίβεια στα ελληνικά για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπλέον, επειδή – όπως προαναφέρθηκε – το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί για εφήβους 12-21 ετών, κρίθηκε σκόπιμο να εφαρμοστεί πιλοτικά σε μικρό αριθμητικά δείγμα ενηλίκων για να εντοπιστούν τυχόν ασάφειες, να αποφευχθούν παρανοήσεις και τελικά να αξιολογηθεί εάν μπορεί να χορηγηθεί σε μεγαλύτερες ηλικίες. Με την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής, από την οποία προέκυψε ότι ήταν κατάλληλο και για ενήλικες, προστέθηκε ένα πεδίο όπου οι συμμετέχοντες έπρεπε να συμπληρώσουν ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (π.χ. φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο), τα οποία ήταν καίριας σημασίας για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος, το ερωτηματολόγιο μετατράπηκε σε ηλεκτρονική μορφή και ακολούθησε η κύρια έρευνα.

2.5 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας προσεγγίστηκαν επαγγελματίες ψυχικής υγείας στο νομό Αττικής με σκοπό να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε θεραπευόμενούς τους που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής, καθώς επίσης και σε συναδέλφους τους προκειμένου κι εκείνοι με τη σειρά τους να το αναδιανείμουν. Το ερωτηματολόγιο διαμέσου των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αναρτήθηκε και διαμοιράστηκε, ακόμη, σε ευρέως διαδεδομένες ιστοσελίδες ή ομάδες σχετικές με την ψυχολογία, που έχουν καθημερινά υψηλή επισκεψιμότητα. Μοναδικά προαπαιτούμενα για τη συμπλήρωση του ήταν ο υπερσύνδεσμος που οδηγεί σε αυτό και η ύπαρξη ηλεκτρονικής συσκευής με σύνδεση στο διαδίκτυο. Ο χρόνος που απαιτούνταν από όσους έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν περίπου 5 – 10 λεπτά και οι απαντήσεις τους συλλέχθηκαν πλήρως ανώνυμα. Αφού περατώθηκε η συλλογή των δεδομένων, οι απαντήσεις του δείγματος αναλύθηκαν στατιστικά για τον εντοπισμό τυχόν συσχετίσεων και διαφορών μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών και ομάδων. Ενδεικτικά, αξιοποιήθηκαν:

- Δείκτες περιγραφικής στατιστικής (π.χ. μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή)
- Ο συντελεστής α του Cronbach
- Ο δείκτης συσχέτισης r του Pearson
- Η μέθοδος t-ανεξάρτητων δοκιμών

3. Αποτελέσματα

Ως προς την πρώτη ερευνητική υπόθεση προέκυψαν οι παρακάτω δείκτες περιγραφικής στατιστικής (βλ. πίνακα 1).Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης στατιστικής ανάλυσης με το λογισμικό SPSS 28.0.1.1 (14), χρειάστηκε να ανατεθεί σε κάθε συμμετέχοντα ένα σκορ για το συναίσθημα της ενοχής. Αναλυτικότερα, για την ανάθεση του σκορ της ενοχής σε κάθε συμμετέχοντα συλλέχθηκαν οι απαντήσεις του στις πέντε ερωτήσεις που αφορούν την ενοχή και κατόπιν υπολογίστηκε ο μέσος όρος τους. Τέλος, για τον υπολογισμό του συνολικού σκορ της ενοχής (για το σύνολο του δείγματος) αθροίστηκαν όλοι οι μέσοι όροι ανά συμμετέχοντα και διαιρέθηκαν με το πλήθος τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD), μέγιστη (max) και ελάχιστη (min) τιμή των μεταβλητών της ενοχής του ερωτηματολογίου

	M	STD	MIN	MAX
Ενοχή	**2,475**	**1,2620**	**1,0**	**5,0**

Με βάση τον πίνακα 1, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες δεν αισθάνονταν συχνά ενοχή εξαιτίας της ψυχικής διαταραχής των γονιών τους. Συνεπώς, δε διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην παρουσία ενοχής στα ενήλικα παιδιά και την ψυχική ασθένεια των γονιών τους. Η διαπίστωση αυτή προέρχεται από την άνιση κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην κλίμακα Likert του ερωτηματολογίου, καθιστώντας τα αποτελέσματα ως προς το συναίσθημα της ενοχής ασαφή. Στον πίνακα 2, που ακολουθεί, αποτυπώνεται στατιστικά η ασυμφωνία εντός του δείγματος, καθώς το 51,3% των συμμετεχόντων δήλωσε «Ποτέ» ή «Σχεδόν ποτέ» στις προτάσεις που αφορούν την ενοχή, ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις (48,7%) κυμάνθηκαν μεταξύ των επιλογών «Μερικές φορές» έως «Πάντα».

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων που αφορούν την ενοχή ανά βαθμίδα της κλίμακας Lickert του ερωτηματολογίου					
Δηλώσεις	Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων (απόλυτη τιμή & ποσοστό)				
	Ποτέ (1)	**Σχεδόν ποτέ (2)**	**Μερικές φορές (3)**	**Σχεδόν πάντα (4)**	**Πάντα (5)**
Αισθάνομαι νευρικός, επειδή νομίζω ότι ο ψυχικά ασθενής γονέας μου έχει προβλήματα εξαιτίας μου.	59 (29,5%)	28 (14%)	73 (36,5%)	23 (11,5%)	17 (8,5%)
Αισθάνομαι άσχημα, επειδή νομίζω πως ο ψυχικά ασθενής γονέας μου έχει προβλήματα εξαιτίας μου.	70 (35%)	38 (19%)	50 (25%)	22 (11%)	20 (10%)
Όταν ο ψυχικά ασθενής γονέας μου έχει μια κακή μέρα, έχω την αίσθηση ότι έκανα κάτι λάθος.	56 (28%)	37 (18,5%)	51 (25,5%)	35 (17,5%)	21 (10,5%)
Νιώθω ένοχος/η που προκάλεσα τα προβλήματα του ψυχικά ασθενή γονέα μου.	91 (45,5%)	31 (15,5%)	33 (16,5%)	25 (12,5%)	20 (10%)
Όταν ο ψυχικά ασθενής γονέας μου έχει μια κακή μέρα, νιώθω νευρικός επειδή νομίζω ότι είναι εξαιτίας μου.	66 (33%)	37 (18,5%)	50 (25%)	25 (12,5%)	22 (11%)

Ως προς τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση προέκυψαν οι παρακάτω δείκτες περιγραφικής στατιστικής (βλ. πίνακα 3). Για τον υπολογισμό τους, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία στατιστικής ανάλυσης με αυτήν που περιγράφηκε παραπάνω για το συναίσθημα της ενοχής, με μόνη διαφορά ότι αυτή τη φορά εξετάστηκαν οι απαντήσεις του δείγματος στις δηλώσεις που αφορούν το συναίσθημα της ντροπής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD), μέγιστη (max) και ελάχιστη (min) τιμή των μεταβλητών της ντροπής του ερωτηματολογίου				
	M	**STD**	**MIN**	**MAX**
Ντροπή	2,623	1,3250	1,0	5,0

Παρομοίως με τα αποτελέσματα της προηγούμενης ερευνητικής υπόθεσης, οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αισθάνονται σπάνια ντροπή λόγω της ψυχικής ασθένειας των γονιών τους. Συνεπώς, παρατηρήθηκε ήπια συσχέτιση ανάμεσα στην εμφάνιση ντροπής στα ενήλικα τέκνα και στην γονική ψυχική διαταραχή (βλ. πίνακα 3). Το αποτέλεσμα αυτό προέκυψε, επίσης, από την ανισοκατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην κλίμακα Likert του ερωτηματολογίου. Για ακόμη μία φορά, τα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι ξεκάθαρα, καθώς το 46,8% των συμμετεχόντων απάντησε «Ποτέ» ή «Σχεδόν ποτέ» στις δηλώσεις που αφορούν την ντροπή, ενώ το υπόλοιπο 53,2% κυμάνθηκε μεταξύ των απαντήσεων «Μερικές φορές», «Σχεδόν πάντα» και «Πάντα» με τους μισούς σχεδόν να έχουν απαντήσει «Μερικές φορές» (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων που αφορούν την ντροπή ανά βαθμίδα της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου

Δηλώσεις	Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων (απόλυτη τιμή & ποσοστό)				
	Ποτέ (1)	**Σχεδόν ποτέ (2)**	**Μερικές φορές (3)**	**Σχεδόν πάντα (4)**	**Πάντα (5)**
Όταν βρίσκομαι στο σπίτι με φίλους ή γνωστούς, ντρέπομαι για τον ψυχικά ασθενή γονέα μου.	55 (27,5%)	30 (15%)	55 (27,5%)	34 (17%)	26 (13%)
Όταν βρίσκομαι με τον ψυχικά ασθενή γονέα μου σε δημόσιο χώρο, θέλω να κρυφτώ.	63 (31,5%)	33 (16,5%)	48 (24%)	33 (16,5%)	23 (11,5%)
Όταν βρίσκομαι στο σπίτι με φίλους ή γνωστούς, και ο ψυχικά ασθενής γονέας μου είναι παρών, θέλω να "ανοίξει η γη και να με καταπιεί".	67 (33,5%)	31 (15,5%)	50 (25%)	28 (14%)	24 (12%)
Όταν βρίσκομαι με τον ψυχικά ασθενή γονέα μου σε δημόσιο χώρο, προσπαθώ να αποφεύγω την επαφή με άλλα άτομα, επειδή ντρέπομαι.	67 (33,5%)	23 (11,5%)	51 (25,5%)	30 (15%)	29 (14,5%)
Όταν βρίσκομαι με τον ψυχικά ασθενή γονέα μου σε δημόσιο χώρο, αισθάνομαι ντροπή γι' αυτόν/ή.	66 (33%)	33 (16,5%)	45 (22,5%)	32 (16%)	24 (12%)
Συνολικό ποσοστό/ βαθμίδα:	**31,8%**	**15%**	**24,9%**	**15,7%**	**12,6%**

Ως προς την τρίτη ερευνητική υπόθεση, τα αποτελέσματα δείχνουν πως η εκδήλωση συναισθημάτων ενοχής και ντροπής σχετίζεται σημαντικά με το μορφωτικό επίπεδο

του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Με άλλα λόγια, όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο, τόσο μειώνονται τα συναισθήματα ενοχής και ντροπής (βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στους παράγοντες του Ερωτηματολογίου Ενοχής και Ντροπής μεταξύ ατόμων που έχουν λάβει ανώτερη εκπαίδευση και ατόμων που έχουν λάβει ανώτατη εκπαίδευση

	Άτομα με ανώτερο επίπεδο σπουδών M (SD)	Άτομα με ανώτατο επίπεδο σπουδών M (SD)	t
Ενοχή	3,15 (1,436)	2,06 (0,929)	5.894
Ντροπή	3,24 (1,404)	2,24 (1,120)	5.257

Ως προς την τέταρτη ερευνητική υπόθεση, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εκδήλωση συναισθημάτων ενοχής και ντροπής παρουσιάζει ήπια συσχέτιση με τον τόπο ανατροφής των συμμετεχόντων (βλ. πίνακα 6).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στους παράγοντες του Ερωτηματολογίου Ενοχής και Ντροπής μεταξύ ατόμων που μεγάλωσαν σε μεγαλούπολη και ατόμων που μεγάλωσαν σε μικρή πόλη, κωμόπολη ή χωριό

	Άτομα που μεγάλωσαν σε μεγαλούπολη M (SD)	**Άτομα που δε μεγάλωσαν σε μεγαλούπολη M (SD)**	**t**
Ενοχή	2,19 (1,08)	2,95 (1,39)	4.008
Ντροπή	2,34 (1,169)	3,09 (1,44)	3.769

4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Συνοπτικά τα συμπεράσματα της έρευνας βάσει των αποτελεσμάτων που προέκυψαν ήταν τα ακόλουθα:

- Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν, τεκμαίρεται ότι η εμφάνιση συναισθήματος ενοχής συνδέεται με την εμφάνιση συναισθήματος ντροπής, με την τελευταία να εκδηλώνεται συχνότερα στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Άρα, προκύπτει ότι τα παιδιά που αναπτύσσουν ενοχικά συναισθήματα αισθάνονται συνάμα ντροπή και αντιστρόφως, γιατί τα αλληλένδετα αυτά συναισθήματα πυροδοτούν το ένα το άλλο.

- Η άνιση κατανομή στις απαντήσεις των ερωτηθέντων υποδηλώνει διχογνωμία. Από τη μία πλευρά, τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες βιώνουν ελάχιστα έως καθόλου ντροπή και δη ενοχή. Από την άλλη πλευρά, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αποκαλύπτουν ότι σχεδόν ένα στα δύο παιδιά έχει αισθανθεί τουλάχιστον κάποιες φορές στη ζωή του ντροπή κι ενοχή

εξαιτίας της ψυχικής διαταραχής του γονέα του. Εξίσου αντικρουόμενα είναι και τα αποτελέσματα μεταξύ προηγούμενων ερευνών. Αναλυτικότερα, όσον αφορά την ενοχή σε παιδιά ψυχικά ασθενών γονέων, αρκετοί ερευνητές την έχουν συνδέσει με τη διαταραχή των γονιών τους (Cooklin, 2006; Gladstoneetal., 2011; Källquist, &Salzmann-Erikson, 2019). Άλλοι, πάλι, ισχυρίζονται ότι τα ενήλικα παιδιά σπανίως αισθάνονται ενοχές, γιατί όσο αυξάνεται η ηλικία τους τόσο αυξάνεται και το επίπεδο κατανόησης κι ενσυναίσθησής τους προς τους ψυχικά ασθενείς γονείς τους (Boschetal., 2020). Αναφορικά με την ντροπή, η έρευνα των Gladstoneetal. (2011) υποστηρίζει ότι τα παιδιά των ψυχικά ασθενών γονέων συχνά αποφεύγουν να βγαίνουν μαζί τους γιατί ανησυχούν μήπως τα ντροπιάσουν. Ακόμη, οι Källquist&Salzmann-Erikson (2019) ισχυρίζονται ότι τα τέκνα γονιών που έχουν διαγνωστεί με ψυχική διαταραχή ντρέπονται για την παράλογη συμπεριφορά τους. Αντιθέτως, η έρευνα των Economouetal. (2009) έδειξε ότι οι περισσότεροι Έλληνες δε θα ένιωθαν ντροπή εάν κάποιο πρόσωπο της οικογένειάς τους είχε διαγνωστεί με ψυχική διαταραχή. Επομένως, αυτή η ανομοιομορφία των αποτελεσμάτων αφενός υπογραμμίζει τον διχασμό στις απόψεις των συμμετεχόντων κι αφετέρου φωτίζει τη μοναδικότητα κάθε ανθρώπου ως προς τη διαχείριση προκλήσεων, επισημαίνοντας την ανάγκη για εξατομικευμένες παρεμβάσεις και στρατηγικές υποστήριξης.

- Τα ευρήματα που αφορούν τη μορφωτική στάθμη υπογραμμίζουν τον προληπτικό ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη συναισθημάτων ενοχής και ντροπής στα εν λόγω παιδιά, καθώς όσο πιο μορφωμένοι ήταν οι συμμετέχοντες τόσο πιο σπάνια αισθάνονταν τα υπό εξέταση συναισθήματα. Από αρκετούς ερευνητές η θετική στάση των μορφωμένων ανθρώπων απέναντι στους ψυχικά ασθενείς έχει συνδεθεί με τη σωστή ενημέρωση σχετικά με ζητήματα ψυχικής υγείας (Economouetal., 2009; Κουτρελάκος, 1984; Οικονόμου και συν., 2020). Συνεπώς, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να ακολουθεί ενδεδειγμένες πρακτικές με σκοπό την έγκαιρη πληροφόρηση κι ευαισθητοποίηση των μαθητών για θέματα ψυχικής υγείας, την ευρύτερη συναισθηματική τους ανάπτυξη (π.χ. ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, καλλιέργεια ενσυναίσθησης), την αποτροπή εκφοβιστικών ή στιγματιστικών συμπεριφορών και τέλος τη διαμόρφωση αυριανών πολιτών απαλλαγμένων από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

- Τέλος, αναφορικά με τον ρόλο της γεωγραφικής περιοχής παρατηρείται ότι όσοι ενήλικες είχαν μεγαλώσει στην επαρχία βίωναν συχνότερα συναισθήματα ενοχής και ντροπής συγκριτικά με όσους είχαν ανατραφεί σε μεγαλουπόλεις. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε προηγούμενες μελέτες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι κάτοικοι των αγροτικών περιοχών είναι συχνότερα αρνητικά προδιατεθειμένοι και προκατειλημμένοι προς τους ψυχικά πάσχοντες σε σχέση με τους κατοίκους των αστικών περιοχών (Οικονόμου και συν., 2020; Townleyetal., 2017). Επομένως, κρίνεται αναγκαία η διοργάνωση και η πραγματοποίηση περισσότερων εκστρατειών ενημέρωσης του κοινού σε σχέση με θέματα ψυχικής υγείας στις επαρχιακές κοινωνίες αποσκοπώντας στη σταδιακή άρση τυχόν προκαταλήψεων, στην

μακροπρόθεσμη καλλιέργεια ενσυναίσθησης κι αποδοχής και στην οικοδόμηση ενός υποστηρικτικού και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλοντος.

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της έρευνας (όπως π.χ. τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, τη μη διερεύνηση άλλων πιθανών συναισθημάτων στα παιδιά, το είδος της ψυχικής ασθένειας του εκάστοτε γονέα που δε λήφθηκε υπόψη κ.ά.), τη θεωρία και τα ερευνητικά δεδομένα, παρατίθενται ενδεικτικά οι ακόλουθες προτάσεις:

- Να διαμοιραστεί το ερωτηματολόγιο σε μεγαλύτερο δείγμα του ελληνικού πληθυσμού για την εξαγωγή ασφαλέστερων και γενικότερων συμπερασμάτων.
- Να χορηγηθεί σε συνδυασμό με άλλα ερωτηματολόγια που ανιχνεύουν διαφορετικά συναισθήματα, προκειμένου να διερευνηθεί η συνολική εικόνα της ψυχικής κατάστασης αυτών των παιδιών.
- Να εξεταστεί εάν και σε τι βαθμό το είδος της ψυχικής ασθένειας του εκάστοτε γονέα επηρεάζει την εμφάνιση συναισθημάτων ενοχής και ντροπής στα ενήλικα τέκνα τους.
- Να υλοποιηθεί συγκριτική μελέτη μεταξύ παιδιών που έχουν λάβει υποστήριξη από επαγγελματίες ψυχικής υγείας και παιδιών που δεν έχουν λάβει, ώστε να εντοπιστούν τυχόν διαφοροποιήσεις.

Βιβλιογραφία

Κουτρελάκος, Δ. (1984). Στάσεις απέναντι στους ψυχικά ασθενείς στην Ελλάδα. *TheGreekReviewofSocialResearch, 55*, 21–45.

Οικονόμου, Μ. (2008). Ψυχική ασθένεια και κοινωνικό στίγμα: Διαχρονικές και σύγχρονες προκλήσεις. *Τετράδια ψυχιατρικής, 102*, 19-26.

Οικονόμου, Μ., Μπεχράκη, Α., &Χαρίτση, Μ. (2020). Το στίγμα της ψυχικής ασθένειας: Ιστορική αναδρομή και θεωρητική πλαισίωση. *Ψυχιατρική, 31*(1), 36-46.

Bosch, A., van de Ven, M., & van Doesum, K. (2020). Development and validation of the guilt and shame questionnaire for adolescents of parents with a mental illness (GSQ-APMI). *Journal of Child and Family Studies*, *29*, 1147-1158.

Cooklin, A. (2006). Children of parents with mental illness. In L. Combrinck-Graham (Ed.), *Children in family contexts: Perspectives on treatment* (2nd ed., pp. 265-291). Guilford Press.

Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry*, *1*(1), 16-20.

Diaz-Caneja, A., & Johnson, S. (2004). The views and experiences of severely mentally ill mothers: A qualitative study. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *39*, 472-482.

Dobener, L. M., Stracke, M., Viehl, K., & Christiansen, H. (2022). Children of Parents With a Mental Illness – Stigma Questionnaire: Development and Piloting. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, 2-16.

Economou, M., Richardson, C., Gramandani, C., Stalikas, A., & Stefanis, C. (2009). Knowledge about schizophrenia and attitudes towards people with schizophrenia in Greece. *International Journal of Social Psychiatry, 55*(4), 361-371.

Ferguson, T. J., Stegge, H., Miller, E. R., & Olsen, M. E. (1999). Guilt, Shame, and Symptoms in Children. *Developmental psychology*, *35*(2), 347-357.

Gladstone, B. M., Boydell, K. M., Seeman, M. V., & McKeever, P. D. (2011). Children's experiences of parental mental illness**:** a literature review**.** *Early intervention in psychiatry, 5,* 271–289.

Källquist, A., & Salzmann-Erikson, M. (2019). Experiences of having a parent with serious mental illness: an interpretive meta-synthesis of qualitative literature. *Journal of child and family studies*, *28, 2056-2068.*

Marwaha, S., & Johnson, S. (2004). Schizophrenia and employment: a review. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *39*, 337-349.

Mordoch, E., & Hall, W. A. (2008). Children's perceptions of living with a parent with a mental illness: Finding the rhythm and maintaining the frame. *Qualitative Health Research*, *18*(8), 1127-1144.

Parkinson, A., Keddell, E., & Walker, P. (2021). Exploring Peer Support as a Strategy to Reduce Self-stigma for Marginalised Children of Parents with Mental Illness (COPMI). *The British Journal of Social Work*, *51*(3), 849-868.

Reupert, A., &Maybery, D. (2009). Fathers' experience of parenting with a mental illness. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 90*(1), 61-68.

Salles, M. M., & Barros, S. (2009). The effect of mental illness on the activity of daily living: a challenge for mental health care. *Acta Paulista de Enfermagem, 22*(1), 11-16.

Schroeder, S., Tan, C. M., Urlacher, B., & Heitkamp, T. (2021). The role of rural and urban geography and gender in community stigma around mental illness. *Health Education & Behavior*, *48*(1), 63-73.

Steel, Z., Marnane, C., Iranpour, C., Chey, T., Jackson, J. W., Patel, V., &Silove, D. (2014). The global prevalence of common mental disorders: a systematic review and meta-analysis 1980–2013. *International Journal of Epidemiology*, *43*(2), 476-493.

Stuart, H., & Arboleda- Flórez, J. (2001). Community attitudes toward people with schizophrenia. *The Canadian Journal of Psychiatry, 46*(3), 245-252.

Townley, G., Brusilovskiy, E., & Salzer, M. S. (2017). Urban and non-urban differences in community living and participation among individuals with serious mental illnesses. *Social Science & Medicine, 177*, 223-230.

Tzouvara, V., & Papadopoulos, C. (2014). Public stigma towards mental illness in the Greek culture. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, *21*, 931-938.

Van der Ende, P. C., Van Busschbach, J. T., Nicholson, J., Korevaar, E. L., & Van Weeghel, J. (2016). Strategies for parenting by mothers and fathers with a mental illness. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, *23*, 86-97.

World Health Organization. (2001). *Mental Health: New Understanding, New Hope.*

Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής και Επιχειρείν: Ένα φυτώριο καλών πρακτικών για μελλοντικούς επαγγελματίες του 21ου αιώνα με νου και καρδιά

Χρηστίδη Τίνα

Υποψήφια Διδάκτωρ Δημιουργικής Γραφής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση εμπίπτει στους θεματικούς άξονες της διδασκαλίας και της δια βίου μάθησης, αφορμάται δε από δύο βασικές αφετηρίες: α/ το θεωρητικό πλαίσιο και τη στοχοθεσία σχετικά με τη δια βίου μάθηση (με κυρίαρχη δεξιότητα τη δημιουργικότητα), έτσι όπως αυτά ορίζονται από τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης του 2018, και β/ τα κελεύσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας περί δημιουργικότητας στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα. Αξιοποιεί επίσης επιστημονικά ευρήματα της έρευνας δράσης που έλαβε χώρα σε ένα εργαστήρι δημιουργικής γραφής σε φοιτήτριες του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ στα πλαίσια της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, όπου διερευνήθηκε το συνολικό αποτύπωμα (γνωστικό και συναισθηματικό) της εργαστηριακής εμπειρίας, για να καταλήξει σε συμπερασματικές παρατηρήσεις άκρως ενδιαφέρουσες. Ένα εργαστήρι δημιουργικής γραφής δεν αποτελεί μόνο άσκηση στη λογοτεχνία. Αποτελεί πολυδύναμο και προνομιακό, συνεργατικό, διερευνητικό μαθησιακό χώρο γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών. Κυρίως όμως αποτελεί νοητό χώρο επέκτασης συνολικά της προσωπικότητας των συμμετεχόντων: ενεργοποιούνται ικανότητες και δεξιότητες που λανθάνουν, ενθαρρύνεται η σκέψη, ο πειραματισμός και η ανάληψη ευθύνης και κινδύνων, αποδαιμονοποιείται και επαναπροσδιορίζεται η έννοια του λάθους και της «αποτυχίας», όλα αυτά μέσα από καινοτόμες, παιγνιώδεις πρακτικές και μετασχηματίζουσα μάθηση. Το εργαστήρι μπορεί να αποτελέσει αυτό που ο LeeS. Shulman αποκαλεί πρότυπη, εξειδικευμένη παιδαγωγική (signaturepedagogy) για επαγγελματίες του μέλλοντος: έναν χώρο όπου μεταλαμπαδεύονται αξίες, στάσεις, συμπεριφορές, «συνήθειες του μυαλού, της καρδιάς και των χεριών». Ειδικά για το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της πλουραλιστικής ωστόσο ενίοτε χαοτικής, κατακερματισμένης τάξης και εργαλειοποιημένης γνώσης, το εργαστήρι μπορεί να αποτελέσει ένα πολλά υποσχόμενο θεραπευτικό πεδίο και σημείο σύγκλισης θεωρητικών αναζητήσεων. Υποστηρίζουμε ότι σε ένα εργαστήρι δημιουργικής γραφής θεμελιώνονται όχι μόνο οι πρωταρχικές επιδιώξεις για τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό του 21ου αιώνα αλλά προβολικά σχηματοποιούνται για το μέλλον δυνητικά χαρακτηριστικά της φυσιογνωμίας

ενός υγιούς επιχειρείν: η ομαδική δουλειά, η συνεργασία με στόχο την επίλυση ενός προβλήματος, η καινοτομία, η παιδαγωγική ή/και εταιρική ευθύνη απέναντι στους υλικούς και άυλους-ανθρώπινους πόρους, η θετική ηγεσία, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Η αποτελεσματικότητα αυτής της θεώρησης μένει να διερευνηθεί περαιτέρω.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργική γραφή, επιχειρείν, συνεργατική μάθηση

Abstract

This announcement falls within the realm of pedagogy and lifelong education and stems from two primary foundations: a) the conceptual framework and objectives of lifelong learning (with a central emphasis on creativity) outlined by the 2018 recommendations of the Council of the European Union, and b) the recent literary findings on the significance of creative aptitude in 21st-century education. It draws upon empirical data from an action research study conducted in a creative writing workshop designed for female students of the D.P.P.E., within the context of literature education. The study delves into the cumulative impact (both cognitive and emotional) of the workshop experience, aiming to derive insightful conclusions. A creative writing workshop transcends mere literary exercises; it serves as a versatile, collaborative, and enriching learning environment that fosters cognitive and metacognitive processes. Primarily, it acts as a realm for holistic personal development among participants: latent talents are unleashed, critical thinking, experimentation, as well as the willingness to embrace responsibility and risks are nurtured, while the notion of "mistake" or "failure" is destigmatized and redefined through innovative and interactive pedagogical approaches. As described by Lee S. Shulman, the workshop embodies a distinctive pedagogical model (a signature pedagogy) tailored for future professionals, where values, attitudes, behaviors, and cognitive processes are exchanged. Particularly within the multifaceted yet sometimes turbulent and fragmented landscape of the modern Greek educational system, the workshop presents a promising platform for self-exploration and theoretical convergence. We argue that a creative writing workshop not only aligns with the fundamental principles of 21st-century education; It also anticipates key attributes of a forward-looking organization: teamwork, problem-solving collaboration, innovation, pedagogical/corporate accountability towards resources, positive leadership, and nurturing healthy interpersonal dynamics. Further research is warranted to validate the efficacy of this proposition.

Keywords: creative writing, entrepreneurship, collaborative learning

Σήμερα περισσότερο από ποτέ αναπτύσσεται ένα παγκόσμιο επιτακτικό αίτημα για δημιουργικότητα. Μία σύντομη επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας την κατατάσσει ανάμεσα στις κορυφαίες –αν όχι κορυφαία– δεξιότητα η οποία συνδέεται με επιστήμες, τέχνες, πολιτισμικά, οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα, και στην οποία έχει εναποτεθεί πλήθος ελπίδων για την αντιμετώπιση παγκόσμιων σοβαρών προβλημάτων. Παρόλο που πρόκειται για μια αρκετά ευρεία έννοια, μία ακαθόριστη ποιότητα που ξαφνικά καλούμαστε όλοι να ξαναθυμηθούμε, να επανεφεύρουμε ή να καλλιεργήσουμε εκ νέου, και μολονότι συχνά είναι δύσκολα καθορίσιμη, ωστόσο είναι αρκετά αναγνωρίσιμη καθώς συνδέεται στενά με ένα πλήθος άλλων θετικά σημασιοδοτημένων εννοιών: καινοτομία, φαντασία, δεξιοτεχνία, επίλυση προβλημάτων, νεωτερικότητα, αποκλίνουσα σκέψη.

Μία πρώτη παγκόσμια επισκόπηση της έννοιας καταδεικνύει ότι η δημιουργικότητα είναι στενά συνδεδεμένη με πολιτισμικές παραμέτρους: στη Δύση γίνεται κυρίως λόγος για δημιουργικότητα και καινοτομία στην επίλυση προβλημάτων, δίνεται δηλαδή έμφαση στη διαδικασία, ενώ στην Ανατολή, δίνεται

έμφαση στην καταλληλότητα και στο προϊόν (Newton&Newton, 2014). Σε χώρες με σοβαρά οικονομικά προβλήματα η δημιουργικότητα συνδέεται με εύρεση πρακτικών λύσεων σε προβλήματα καθημερινά που σχετίζονται με την επιβίωση, όπως για παράδειγμα τη δημιουργία ενός ψυγείου από πηλό (Radjou, Prabhu&Ahuja, 2012). Σε Ευρώπη και Αμερική υπάρχει μια τάση σύνδεσης της δημιουργικότητας με οικονομικές παραμέτρους: στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, η δημιουργικότητα υπάρχει ως σημαντική αιτούμενη δεξιότητα που συνδέεται με την οικονομία της γνώσης. Για τη νέα τάξη πραγμάτων «η απομνημόνευση δεδομένων και διαδικασιών είναι κομβικής σημασίας, για την πρόοδο και την επιτυχία αλλά όχι αρκετή για την πρόοδο και την επιτυχία. Δεξιότητες όπως αυτή της επίλυσης προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η ικανότητα συνεργασίας, η δημιουργικότητα […] είναι πιο ουσιώδεις στην ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία μας» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 189/2, παρ. 7). Στην ίδια σύσταση δίνεται μεγάλη έμφαση στην ενίσχυση των νέων να ακολουθούν σταδιοδρομίες σχετικές με τις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά (STEM) ενώ οι τέχνες δυστυχώς υποβαθμίζονται ή διατηρούν ρόλο επικουρικό. Ως κύριες ικανότητες υπογραμμίζονται ο γραμματισμός, ο αριθμητισμός, η γλωσσομάθεια, καθώς και μια σειρά εγκάρσιων (transversalskills) όπως χαρακτηρίζονται ικανοτήτων, όπως ο ψηφιακός αλφαβητισμός, η προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα, η επίλυση προβλημάτων, και μια ικανότητα στην οποία θα επικεντρωθούμε, η ικανότητα του επιχειρείν.

Στο EntreComp, το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς που καθορίζει την επιχειρηματική ικανότητα, διαβάζουμε ότι ο σκοπός είναι «να βοηθηθούν οι πολίτες να αναπτύξουν τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν ενεργά στα κοινά, να διαχειρίζονται τις ζωές και τις σταδιοδρομίες τους και να ξεκινούν πρωτοβουλίες που παράγουν επιπλέον αξία» (Bacigalupo, Kampylis, Punie&VandenBrande, 2017, σ. 19). Επισημαίνονται δε τρεις (3) εννοιολογικές περιοχές ικανοτήτων, στενά συνυφασμένες μεταξύ τους, που κατοπτρίζουν τον ορισμό της επιχειρηματικότητας «ως την ικανότητα ενός ατόμου να μετατρέπει ιδέες σε δράση» (σ. 20). Γίνεται δε λόγος για ικανότητες που σχετίζονται με τις ιδέες και τις ευκαιρίες, ικανότητες που σχετίζονται με την εξεύρεση πόρων, και ικανότητες για την υλοποίηση αυτών των ιδεών και των ευκαιριών. Εκτός από την εξεύρεση πόρων (που άπτεται άλλου επιστημονικού πεδίο και ενδιαφέροντος) θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να σταθούμε λίγο στις άλλες δυο προαναφερθείσες εννοιολογικές περιοχές ικανοτήτων, γιατί ουσιαστικά συσχετίζονται με ευρύτερα αξιακά συστήματα, την πρωταρχική χάλκευση ή αποσιώπηση των οποίων μπορούμε να αναζητήσουμε ήδη από τις πρώιμες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ανάμεσα στις ικανότητες που απαιτούνται για μία υγιή επιχειρηματική στάση, η δημιουργικότητα, η αξιολόγηση ιδεών, η βιώσιμη και ηθική συλλογιστική, αλλά και η συνεργασία, η μάθηση μέσω εμπειρίας και η διαχείριση αβεβαιότητας, ασάφειας και κινδύνου θεωρούνται πρωτεύουσες αρετές στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Πώς όμως μπορεί ένας νέος άνθρωπος στις απαρχές της επιχειρηματικής του δραστηριότητας να έχει ήδη διαμορφωμένο ένα επιχειρηματικό κοσμοείδωλο με θετικό πρόσημο; Πώς μπορεί κάποιος, ειδικά εάν δε διαθέτει ιδιαίτερη εργασιακή πείρα, να χαρακτηρίζεται παρόλα αυτά από μια επαγγελματική ωριμότητα και συνειδητότητα για τον ρόλο του και για όλες τις ηθικές αξίες που αυτός θα πρέπει να συνεπάγεται; Μπορούν κάποια προϋπάρχοντα, ενεργά περιβάλλοντα μάθησης να του προσφέρουν έτοιμες εικόνες αντιλήψεων, στάσεων, και συμπεριφορών τα οποία θα χρησιμεύσουν ως μοντελοποιημένα συστήματα επαγγελματικής ταυτότητας, και

ακόμα πιο πέρα, ως ερεθίσματα που θα οικοδομήσουν τον σκληρό πυρήνα της ταυτότητας ενός επιχειρηματία;

Ο LeeS. Shulman στη μελέτη του SignaturePedagogiesintheProfessions (2005), αναζητά πρότυπες, εξειδικευμένες παιδαγωγικές που θα «οργανώσουν τους θεμελιώδεις τρόπους με τους οποίους εκπαιδεύεται κανείς για το επάγγελμά του, προκειμένου να σκέφτεται, να λειτουργεί και να δρα με ακεραιότητα» (Shulman, 2005, p. 52). Οι πρότυπες, εξειδικευμένες παιδαγωγικές συχνά περιλαμβάνουν εργαστήρια, δοκιμασίες πρακτικής και άσκησης ή το θεσμό του μέντορα, και, εν γένει, οτιδήποτε λειτουργεί προσομοιωτικά πιθανών συνθηκών που θα αντιμετωπίσει στο μέλλον ένας επαγγελματίας. Χαλκεύεται έτσι ένα πλαίσιο οικοδόμησης της ταυτότητας ενός μελλοντικού εργαζόμενου, όχι μόνο σύμφωνα με τα ακαδημαϊκά αλλά και με τα επαγγελματικά πρότυπα: «Η επαγγελματική πρακτική και προετοιμασία δεν είναι εκπαίδευση μόνο για την κατανόηση. Είναι προετοιμασία για ολοκληρωμένη και υπεύθυνη πρακτική στην υπηρεσία των άλλων. Είναι προετοιμασία για καλή δουλειά […] και δημιουργεί συνήθειες του νου, συνήθειες της καρδιάς, συνήθειες του χεριού» (Shulman, 2005, pp. 52,59). Και από πού μπορεί να αντλήσει κανείς τέτοια πρότυπα για την επαγγελματική του πορεία, και κατ' επέκταση για την επιχειρηματική του πορεία, αν όχι από τα ευρύτερα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία μαθήτευσε, απέκτησε γνώσεις αλλά και πεποιθήσεις, στάσεις, και πρότυπα συμπεριφοράς;

Μία σύντομη περιδιάβαση στον μαθησιακό χώρο των σχολικών τάξεων δεν αποβαίνει συχνά ελπιδοφόρο περιβάλλον, καθώς δεν μπορεί παρά να καταδείξει τις χρόνιες παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: κατακερματισμένος διδακτικός χρόνος, κατακερματισμένη ύλη των μαθημάτων και κατά συνέπεια ασύνδετες και αχώνευτες γνώσεις, ανικανοποίητες πολλαπλές και διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Κυρίως όμως σύγχρονες, χαοτικές τάξεις ετερόκλητων και ασύνδετων μαθητών, αν όχι ανταγωνιστικών μεταξύ τους, ούτε όμως και συνεργατικών, μαθητών που δεν ξέρουν πώς να εκτονώσουν την ενέργειά τους, τα ενδιαφέροντά τους και προπαντός, μαθητών που δεν ξέρουν πώς να συνεργαστούν μέσω της μάθησης και για τη μάθηση, να συγχρωτιστούν μέσα από κοινά ενδιαφέροντα ή να μάθουν με έναν τρόπο ελκυστικό που θα τους ευχαριστήσει και θα τους ενώσει. Η κατάσταση αυτή σε γενικές γραμμές δεν διαφοροποιείται σημαντικά μετά την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριές μας, μολονότι ενίοτε υψηλών επιδόσεων, στερούνται ευκαιριών για συνεργασία και κοινές μαθησιακές εμπειρίες που θα τους φέρουν πιο κοντά (με μια εξαίρεση ίσως τα εργαστηριακά μαθήματα των θετικών επιστημών).

Στη σύγχρονη και μελλοντική όμως κοινωνία της γνώσης, με τις πολλαπλές προκλήσεις, και κυρίως, με την αχαρτογράφητη ακόμα, αχανή έκταση της τεχνητής νοημοσύνης, να βιώνεται από άλλους σα θρίαμβος και από άλλους σαν τραγωδία, χρειαζόμαστε ανθρώπους όχι απλώς με ικανότητες ή ήπιες δεξιότητες. Αντίθετα, χρειαζόμαστε ανθρώπους θετικούς, με δομημένη, ολοκληρωμένη, αισιόδοξη προσωπικότητα, ανθρώπους υψηλής ποιότητας που θα λειτουργούν με προσωπική ηθική και μεγάλη δέσμευση για την προσωπική τους και την κοινωνική ανάπτυξη. Και αυτοί οι άνθρωποι, ακόμα και όταν επιλέξουν επιχειρηματικές επαγγελματικές δραστηριότητες θα μπορούν να καταφεύγουν σε θετικά βιωμένα περιβάλλοντα μάθησης και να αντλούν από την παρακαταθήκη τους αξίες, στάσεις και συμπεριφορές.

Με αφετηρία λοιπόν όλη την παραπάνω προβληματική θα παρουσιαστεί μία θεωρητική πρόταση, έτσι όπως προέκυψε μετά από τη συστηματική διερεύνηση της πρακτικής και βιωμένης εμπειρίας ενός εργαστηρίου δημιουργικής γραφής στη λογοτεχνία διάρκειας ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου, το οποίο απευθύνθηκε σε φοιτήτριες, η συντριπτική πλειονότητα των οποίων δεν είχε καμία παρόμοια εμπειρία. Το εργαστήρι και η συνακόλουθη έρευνα αναζήτησε το γνωστικό και συναισθηματικό αποτύπωμα μιας εργαστηριακής εμπειρίας δημιουργικής γραφής μικρομυθοπλασίας- ήτοι σύντομων λογοτεχνικών ιστοριών έως 300 λέξεων και αποτέλεσε έναν από τους δύο βασικούς θεματικούς και ερευνητικούς άξονες ενδιαφέροντος της διδακτορικής διατριβής της γράφουσας. η εν λόγω έρευνα για πρώτη φορά στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα απευθύνεται σε φοιτήτριες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερευνητικό δείγμα που μελετήθηκε, αποτελείται από φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α. Συνολικά συμμετείχαν 26 τυχαία επιλεγμένες φοιτήτριες όλων των εξαμήνων, όλες ελληνικής καταγωγής εκτός από μία, ξενόγλωσση μεταπτυχιακή φοιτήτρια, που παρακολούθησε το μάθημα στα πλαίσια προγράμματος Erasmus. Οι μόνες εξωτερικές δεσμεύσεις που επιβλήθηκαν ήταν η ανελλιπής παρουσία και η υποχρεωτική κατάθεση portfolio καθώς και η συμπλήρωση ερωτηματολογίων στο τέλος των μαθημάτων. Υπήρξε επομένως ένα τυχαίο δείγμα, το οποίο μεταβλήθηκε ελαφρά μέχρι να παγιωθεί, λόγω της προαιρετικής φύσης του μαθήματος. Μάλιστα η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής του μαθήματος κατέστη αξιοπρόσεκτο διακύβευμα για τις φοιτήτριες. Οι ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις τους για τα μαθήματα επιλογής, για τον συνακόλουθο, υποχρεωτικό ή μη όγκο προσωπικής δουλειάς που όφειλαν να παραδώσουν, καθώς και για τον τρόπο ατομικής αξιολόγησης, έπρεπε να αναμετρηθούν με την πραγματικότητα της τρέχουσας έρευνας και να προσαρμοστούν στο νέο, αυστηρότερο πλαίσιο. Το δείγμα οριστικοποιήθηκε πολύ σύντομα και από τούδε και στο εξής οι φοιτήτριες συμμετείχαν με υψηλό βαθμό δέσμευσης και προσήλωσης στο εργαστηριακής φύσης μάθημα. Παρότι δε ο κύριος στόχος της έρευνας ήταν και παραμένει η διερεύνηση της απήχησης της συνολικής εμπειρίας συγγραφής λογοτεχνίας σε σπουδαστικούς πληθυσμούς, ανεξαρτήτως επιπέδου και βαθμίδας, δεν μπορεί ωστόσο να παραγνωριστεί και το συναγόμενο από τις δεδομένες συνθήκες ερευνητικό ενδιαφέρον που προέκυψε από τη διδακτική της λογοτεχνίας στις ανώτατες σπουδές. Η έρευνα, ευελπιστώντας να καταλήξει σε χρήσιμα και ασφαλή συμπεράσματα, κινήθηκε ανάμεσα σε αυτό το δίπολο: ανάμεσα στην εξέταση τόσο της ειδικής ανταπόκρισης της εν λόγω ομάδας όσο και τη μετακύλιση της συγκεκριμένης συλλογικότητας σε μια ευρύτερη συλλογικότητα, αυτή των νέων ανθρώπων, οι οποίοι ανεξαρτήτως επιμέρους χαρακτηριστικών, διδάσκονται λογοτεχνία μέσω εναλλακτικών, δημιουργικών δρόμων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, μεταξύ άλλων ερευνητικών δεδομένων, κατατέθηκαν δύο ερωτηματολόγια, το ένα εκ των οποίων αφορούσε την εμπειρία του εργαστηρίου της δημιουργικής γραφής. Το εργαστήρι δημιουργικής γραφής αποδείχθηκε μία ολοκληρωτικά απολαυστική εμπειρία για τις συμμετέχουσες. Το 96,2% απόλαυσε απόλυτα την εμπειρία ενώ το 3,8% την απόλαυσε αρκετά. Πέρα από τα προφανή (αύξηση δημιουργικότητας και κριτικού γραμματισμού) οδήγησε επίσης σε μία αυξημένη αυτοπαρατήρηση, ετεροπαρατήρηση και συνδεσιμότητα: στην ερώτηση, αν «η συγγραφή και η παρουσίαση των μικρομυθοπλασιών μέσα στην τάξη με έκαναν να κατανοήσω πτυχές του εαυτού μου που αγνοούσα ως τώρα» το 84,6% απάντησε καταφατικά, ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις μοιράστηκαν στο 15,4%. Η εμπειρία του εργαστηρίου, ήδη από την πρώτη άσκηση, δεν έθεσε μόνο τη λογοτεχνία

στο μικροσκόπιο, έθεσε κυρίως τον εαυτό των συμμετεχουσών. Η αυτοπαρατήρηση οδήγησε σε μία αυξημένη εγρήγορση και αυτοσυνειδητότητα, σε μία σύνδεση με το απολησμονημένο ή σκόπιμα αποσιωπημένο εγώ. Για άλλες σπουδάστριες αναδύθηκαν κλίσεις, δεξιότητες, αδυναμίες, προτιμήσεις: η προ πολλού παραγνωρισμένη φαντασία, η έφεση, ή αντίθετα, η δυσκολία σε διάφορους ειδολογικούς πειραματισμούς, ακόμη και η ανεκτικότητα και η αποδοχή της κριτικής. Επήλθε επίσης η συνειδητοποίηση ότι η κριτική είχε σκοπό όχι τη μείωση της αυταξίας και την υποτίμηση αλλά τη βελτίωση του έργου τους. Μέσα από τις ιστορίες που έγραψαν και διάβασαν ήρθαν πολύ πιο κοντά, απόλαυσαν και εκτέθηκαν πολύ περισσότερο σε ένα περιβάλλον που εξέλαβαν ως ασφαλές. Υπήρξε μοίρασμα, και η ευχάριστη έκπληξη της συνειδητοποίησης κοινών εμπειριών ή συναισθημάτων με την ολομέλεια. Η αίσθηση της κοινότητας και του ανήκειν σηματοδοτήθηκε από την αλλαγή στους όρους: η «τάξη» ή οι «συμφοιτητές» στις απαντήσεις τους σταδιακά αντικαταστάθηκαν από τον όρο «ομάδα»: η συνεισφορά του άγνωστου ή απλώς «γνωστού» συμφοιτητή σχετίστηκε καταρχάς με την έμπνευση και τη συγγραφική αλληλοτροφοδότηση: «Και μόνο το γεγονός ότι μπορείς να εμπνεύσεις και να εμπνευστείς, να γαντζωθείς σε άλλα κείμενα σαν να ήταν η σκαλωσιά σου και να φτιάξεις έτσι τη δική σου ιστορία που θα έρθει να δέσει δίπλα στις άλλες, σε κάνει να νιώθεις γεμάτος και μοναδικός και ενισχύει την αυτοεκτίμησή σου αλλά και τη διάθεση να προσπαθήσεις για το κάτι παραπάνω», είπε χαρακτηριστικά μια σπουδάστρια. Αυτή η σκαλωσιά, που αναφέρθηκε, η υποστήριξη και η συνεισφορά, οδήγησε στη διαπίστωση ότι η συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης δεν υπήρξε μόνο γνωστική αλλά εξίσου συναισθηματική: η στιγμή της αποκάλυψης ότι πολλές εμπειρίες είναι κοινές είναι η στιγμή της συνδεσιμότητας μέσω της κοινής ανθρώπινης μοίρας, η στιγμή της ενατένισης του Άλλου και της εγκαθίδρυσης μιας πρωτόφαντης ψυχικής εγγύτητας. Η ανοίκεια εμπειρία στην αρχή ξένισε κάποιους, σταδιακά όμως οι αντιστάσεις κάμφθηκαν: «Με έκανε να ταυτιστώ και να συνειδητοποιήσω ότι δεν είμαι μόνη μου… από μια δυσάρεστη και αμήχανη εμπειρία έγινε μια διαδικασία αποδοχής και παρηγοριάς που μας έδεσε ψυχικά και μας έκανε από άγνωστους γνωστούς, κατά μία έννοια». Η μεταστροφή της απλής αλλά συναισθηματικά απόμακρης συνδιαλλαγής σε πλησίασμα, σε ουσιαστικότερη σύνδεση έγινε μέσω της συγγραφικής δημιουργίας: τα δημιουργήματα λειτούργησαν σαν σφραγίδα της πραγματικής ταυτότητας του δημιουργού τους, ένα σήμα κατατεθέν αυτοπραγμάτωσης. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις βελτιώθηκαν και νέες φιλίες σφυρηλατήθηκαν. Το εργαστήρι λειτούργησε καταλυτικά για τη δημιουργία γόνιμου, συνεργατικού κλίματος και αποτιμήθηκε τελικά ως απολαυστική εμπειρία, της οποίας ο εργασιακός φόρτος δεν πτόησε τις φοιτήτριες. Η μαθησιακή αυτή συμπεριφορά αποτυπώθηκε εξίσου στην αυτοδέσμευσή τους για συνέπεια, στην έγκαιρη και σε εβδομαδιαία βάση παράδοση των εργασιών τους, και στον υψηλό βαθμό ανυπομονησίας τους για την απρόσκοπτη παρουσία τους στην τάξη: στα ερωτηματολόγια παραδέχτηκαν ότι κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια να ρυθμίσουν τις υποχρεώσεις τους ώστε να μη χάνουν το μάθημα.

Το θετικό πρόσημο της συνολικής εμπειρίας αποτιμήθηκε εξίσου στη διάθεση των σπουδαστριών να την επικοινωνήσουν και να τη μοιραστούν με άτομα του στενότερου ή ευρύτερου κοινωνικού τους κύκλου (92% δήλωσαν ότι μεταφέρουν στους άλλους μια καλή ιστορία που διαβάζουν ενώ 73% δήλωσαν ότι μοιράζονται με φίλους, γνωστούς και οικογένεια αυτά που γράφουν και ζητούν ανατροφοδοτικά σχόλια τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους για τη βελτίωση των γραπτών τους). Αυτό

σηματοδότησε άλλη μια μεταβολή σε σχέση με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους: ότι η αρχική εσωστρέφεια για τα δημιουργήματά τους (εκπορευόμενη από μια σχετική ανασφάλεια ή αίσθηση ανεπάρκειας και ντροπής) υποχώρησε για να αντικατασταθεί σταδιακά, αν όχι από υπερηφάνεια, τουλάχιστον από σιγουριά, πίστη στον εαυτό τους και στο έργο τους, και ίσως από μια μεγαλύτερη διάθεση για αυτοβελτίωση. Πλέον οι παρατηρήσεις έπαψαν να ενοχλούν. Αντιθέτως οι φοιτήτριες αποζήτησαν συνειδητά την κριτική και αναγνώρισαν στα σφάλματά τους μια θετική ευκαιρία για ανατροφοδότηση. Προέκυψε δηλαδή μια εσωτερική ωρίμανση, αφού σημασία δεν είχε πια να αποδείξουν ότι ήταν αλάνθαστες και τέλειες, αλλά να προχωρήσουν μπροστά, παρά τις όποιες αστοχίες.

Τα εξαγόμενα συμπεράσματα που συνάγονται επομένως από αυτήν την εμπειρία μπορούν να κινηθούν σε δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας είναι σίγουρα ότι το εργαστήρι δημιουργικής γραφής αναμφίβολα προάγει τον γραμματισμό καθώς εμπλέκει πολύ πιο ενεργά τους συμμετέχοντες στη λογοτεχνία και τους κάνει να απολαμβάνουν πολύ περισσότερο και να χαίρονται τα πολυδιάστατα δώρα της. Ο δεύτερος όμως άξονας, παραπληρωματικός και αναπάντεχος, είναι ότι ένα τέτοιο εργαστήρι δε διαμορφώνει μόνο επαρκέστερους αναγνώστες και προσεκτικότερους συγγραφείς ή και χειριστές της νεοελληνικής γλώσσας. Κυρίως διαμορφώνει εκπαιδευτικές κοινότητες, ομάδες ανθρώπων με ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς που ακούν ενεργητικά και με ενδιαφέρον ο ένας τις ιδέες του άλλου, που χαίρονται ο ένας τη δημιουργικότητα του άλλου, που δεν ανταγωνίζονται αλλά συναγωνίζονται ή συνεργάζονται και βρίσκονται σε μια αδιάπτωτη κατάσταση ομαδικής εστίασης για την «επίλυση ενός προβλήματος» που απαιτεί υψηλό βαθμό δημιουργικότητας. Επιπρόσθετα, το περιβάλλον ενός εργαστηρίου μπορεί να κριθεί ενθαρρυντικό. δημιουργικό και ασφαλές, επειδή η διαδικασία της διόρθωσης ή της παραδοσιακής αξιολόγησης εκ μέρους του δασκάλου ως αυθεντίας, αντικαθίσταται από μία συζήτηση ανατροφοδότησης, ένα είδος «λογοτεχνικού meeting», το οποίο διεξάγεται με μια τριγωνοποίηση, ανάμεσα στην ολομέλεια, τον εκάστοτε γράφοντα και τον διδάσκοντα, με απώτερο σκοπό το βέλτιστο δημιουργικό αποτέλεσμα. Η συνήθης συγκρατημένη, αρχικά διστακτική και διακριτική στάση των συμμετεχόντων ως προς την αξιολόγηση της δουλειάς των ομοτέχνων τους, αντικαθίσταται από μια ομαδοσυνεργατική συζήτηση με υψηλό βαθμό γνωστικής αλλά και συναισθηματικής εμπλοκής των ατόμων, με έλεγχο όλων των σταδίων της ήδη παρεχόμενης γνώσης, και με συχνή επαναδιατύπωση στρατηγικών μάθησης ή κομβικών τεχνικών της. Το κυρίαρχο κλίμα του εργαστηρίου δε θυμίζει ένα τυπικό μαθησιακό κλίμα σχολικού τύπου με αυστηρή ιεράρχηση των διακριτών ρόλων των μερών του. Μοιάζει περισσότερο με ένα κλίμα χαλαρής και ευφρόσυνης μαθητείας, στο πλαίσιο της οποίας τα συμμετέχοντα μέλη ενσκήπτουν ταυτόχρονα πάνω από ένα κείμενο με τον ίδιο τρόπο που θα ενέσκηπταν πάνω από οποιαδήποτε επαγγελματική πρόκληση. Η ομαδική αυτή εμπειρία συγχρονίζει τα μυαλά των συμμετεχόντων, κυρίως όμως συντονίζει τις καρδιές τους. Ακόμα και ο διδάσκων αναπλαισιώνει τον ρόλο του: από αυθεντία μεταβάλλεται σε μία θετική ηγεσία, που αντιλαμβάνεται τον καθοδηγητικό ρόλο του δια του παραδείγματος (leadershipbyexample).

Ταιριάζουν όλα αυτά στις μαθησιακές ανάγκες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας; Σίγουρα, αλλά όχι μόνο σε αυτές. Είναι φανερό ότι οι σπουδαστές (ανεξαρτήτως φύλου) δεν παύουν να αναζητούν προσωπικό νόημα σε όλες στις μαθησιακές διαδικασίες. Σε κάθε μάθημα, «μάθημα» είναι τα πάντα. Πρόσωπα και συμπεριφορές μοντελοποιούνται και διερευνώνται σχήματα συνειδητά ή ασυνείδητα

του δικού τους εργασιακού μέλλοντος. Το εργαστήριο δημιουργικής γραφής θεωρούμε ότι προσφέρει μία απολαυστική, κυρίως όμως μία ολιστική εμπειρία μάθησης που θα τροφοδοτήσει νοητικά σχήματα για τους μελλοντικούς επαγγελματίες. Προσφέρει γνώση και ενθουσιασμό για το γνωστικό αντικείμενο, αυτενέργεια και επικοινωνία, διάδραση, συνεργασία και ευαλωτότητα, ανοιχτότητα και έκθεση. Δημιουργεί παρατηρητικούς, πρόθυμους ανθρώπους, θετικούς και εμπνευσμένους, που επικοινωνούν μεταξύ τους, που αφήνονται, που συνάπτουν δεσμούς, που συνεργάζονται και δέχονται να αξιολογηθούν δίχως φόβο αλλά με διάθεση αυτοβελτίωσης. Οι φοιτήτριες του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ κατάφεραν να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους, να αστειευτούν με τα λάθη τους και το σπουδαιότερο, να επιχειρήσουν εκ νέου. Η συνέργεια και η φιλερευνητική διάθεση, η ομαδική βάσανος πάνω από κάθε πρόκληση, όπου η άποψη του ενός λειτουργούσε σαν υποστηρικτική σκαλωσιά (scaffolding) για τη συλλογιστική πορεία του άλλου υπήρξε −κατά γενική ομολογία των φοιτητριών− μία πρωτόγνωρη εμπειρία, πιθανός προπομπός της ανάγκης για συνεργατικότητα και αλληλεγγύη ανάμεσα σε μελλοντικούς επαγγελματίες της εκπαίδευσης (και όχι μόνο). Η συγγραφική ομάδα δεν επαναπροσδιορίστηκε γνωστικά μόνο σε σχέση με τη συγγραφή μικρομυθοπλασίας αλλά και με τον ίδιο της τον εαυτό. Η διαλογική ανοιχτότητα στις διαδικασίες ανατροφοδότησης, πρωτίστως όμως η δημιουργική αξιοποίηση του λάθους, έβγαλε τις φοιτήτριες από όποιες συμπεριφορές ενός άκαιρου νεανικού κομφορμισμού και αποξένωσης, και χάραξε δρόμους εσωτερικής απελευθέρωσης. Καταδείχθηκε επίσης η σπουδαιότητα της άρσης του φόβου για την αυτοέκθεση και το λάθος: ενώ οι φοιτήτριες αρχικά φοβούνταν την κριτική εκλαμβάνοντάς την ως προσωπική αποτυχία, σταδιακά άρχισαν να την αποζητούν ακόμα και έξω από τους τέσσερις τοίχους της τάξης, ανάμεσα σε συγγενείς και φίλους, αφού την αξιολόγησαν ως ευκαιρία αυτοβελτίωσης. Η μεταστροφή αυτή, από την αρχική συστολή και τον φόβο σε ενθουσιασμό και μοίρασμα, πιστοποιεί τη δύναμη και τη μεταδοτικότητα που διαθέτει μια θετική εμπειρία εργαστηρίου δημιουργικής γραφής. Το όφελος της κατανόησης της παιδαγωγικής χρησιμότητας του λάθους είναι μία συναισθηματική ωρίμανση που δημιουργεί γενναιότερους ανθρώπους, πιο φιλερευνητικούς, ανοικτότερους στην ανάληψη κινδύνων σε σχέση με το παρελθόν.

Είναι φανερό ότι όλες οι παραπάνω ποιότητες που σφυρηλατούνται μέσα σε μια ανάλογη μαθησιακή εμπειρία μπορούν να χρησιμεύσουν σε όλους τους συμμετέχοντες, και να δημιουργήσουν μοντέλα συμπεριφορών και στάσεων με μεγάλη ευελιξία και ανακλησιμότητα, τα οποία θα καθοδηγούν όσους θέλουν να ασχοληθούν με μελλοντικές ασχολίες που έχουν να κάνουν τόσο με υλικούς όσο και με άυλους πόρους. Ένας μαθητής που προέρχεται από οποιοδήποτε είδος αυταρχικής εκπαίδευσης έχει περισσότερες πιθανότητες να αναπαράγει αυταρχικές συμπεριφορές στον επαγγελματικό του βίο, ανεξαρτήτως προσανατολισμού. Κάποιος όμως που έχει βιώσει μια φιλελεύθερη, δημιουργική μαθησιακή εμπειρία ίσως καταφέρει, χωρίς συμπλέγματα και προκαταλήψεις, να δει τον εργασιακό του χώρο ή τον χώρο της επιχείρησής του, όχι μόνο υπό ένα στεγνά τεχνοκρατικό πνεύμα, αλλά μια φιλοσοφία επιχειρηματική ενδεικτική μιας υγιούς στάσης ζωής: ως νοητό χώρο επέκτασης συνολικά της προσωπικότητας των εργαζομένων, όπου η σκέψη, ο πειραματισμός, η ομαδική δουλειά και η ανάληψη ευθύνης και κινδύνων θα παίζουν τον κυρίαρχο ρόλο. Όπου το λάθος δε θα αποτελεί αποτυχία αλλά ευκαιρία για μετασχηματίζουσα μάθηση και πράξη, όπου το όποιο πρόβλημα εν τέλει θα πρέπει να επιλυθεί και όχι να δαιμονοποιηθεί.

Η πρότασή μας λοιπόν, ίσως χαρακτηριστεί τολμηρή, ωστόσο είναι συγκεκριμένη και θα διατυπωθεί ανοιχτά ώστε να μην υπάρξουν παρερμηνείες. Υποστηρίζουμε ότι πρέπει να εισαχθούν εργαστήρια δημιουργικής γραφής σε όλες τις σχολές της μέσης, ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης αλλά και σε εργαστήρια, σε ΙΕΚ, ακόμα και σε τεχνικές σχολές. Όχι μόνο για το άμεσο κέρδος που θα έχουν οι σπουδαστές και οι σπουδάστριες από την ενασχόληση με τη λογοτεχνία. Κυρίως γιατί εκεί μέσα μπορεί να βελτιωθεί η δομή και η εσώτερη ουσία των συμμετεχόντων και να σχηματοποιηθεί ο άνθρωπος του 21ου αιώνα. Θετικός, φιλερευνητικός, σκεπτόμενος, συνεργατικός, με υψηλό αίσθημα ευθύνης και προπαντός, για να θυμηθούμε τον αλεξανδρινό ποιητή, «σαν έτοιμος από καιρό, σα θαρραλέος».

Βιβλιογραφία

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ) (2018/C 189/01).* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Χρηστίδη, Σ. (2024). *Η μικρομυθοπλασία στη σύγχρονη ελληνική και ξένη λογοτεχνία και η διδακτική αξιοποίησή της μέσω δημιουργικής γραφής: Στοιχεία ιστορίας, θεωρίας, παιδαγωγικής* (μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2017). EntreCOMP: Το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για την ικανότητα του επιχειρείν. (Π. Καρκαλέτση, Μετ.). http://repository.edulll.gr/3896

Newton, L.D., Newton, D.P. Creativity in 21st-century education. *Prospects* 44, 575–589 (2014). https://doi.org/10.1007/s11125-014-9322-1

Radjou, N., Prabhu, J., &Ahuja, S. (2012). *Jugaad innovation*: *Think Frugal, Be Flexible, Generate Breakthrough Growth.* Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, *134*(3), 52–59. http://www.jstor.org/stable/20027998

Η συμβολή της μοντεσσοριανής αγωγής στην ηθικοθρησκευτική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Διδακτική Παρέμβαση

Χριστακοπούλου Αγλαΐα

Νηπιαγωγός - Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Θεολογικής Σχολής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η ηθική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας μέσα από την παιδαγωγική πρόταση της Μοντεσσόρι εστιάζει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και ακολουθεί τον δρόμο που επιτάσσει η ίδια η φύση. Τα στοιχεία που συντελούν στην ενδυνάμωση του χαρακτήρα είναι η υποστήριξη του έργου του μικρού παιδιού μέσα από τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τη συγκέντρωση, την επανάληψη, τη χρήση του χεριού και των αισθήσεων. Όλη αυτή η δυνατότητα συνεργασίας νου, καρδιάς, σώματος και θέλησης επιτυγχάνεται μέσα από ένα πολύ καλά οργανωμένο περιβάλλον για την αυτόνομη δράση του παιδιού. Στην εισήγηση παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο με θέμα «Ο Θεός κι εγώ μαζί στου Πάσχα τη γιορτή, στο σχολείο, στην εκκλησία και στην παραβολή (ο καλός Ποιμένας)», που πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο στο οποίο εφαρμόζονται οι αρχές και η φιλοσοφία της μοντεσσοριανής αγωγής. Πρόκειται για μια καινοτόμα πρόταση, συνδυάζοντας στοιχεία του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών, των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της μοντεσσοριανής πρακτικής. Ο σκοπός του σεναρίου ήταν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την εκκλησία και τις εικόνες, να ανακαλύψουν την αγαπητική σχέση του Θεού με τον άνθρωπο μέσα από τα γεγονότα του Πάσχα, την παραβολή του Καλού Ποιμένα, την προσευχή, αναπτύσσοντας ηθικοθρησκευτικές στάσεις και δεξιότητες. Η διδακτική προσέγγιση είναι κατά κύριο λόγο βιωματική, επηρεασμένη από τη μοντεσσοριανή αγωγή σύμφωνα με την οποία οργανώνεται πολύ καλά το περιβάλλον, γίνονται παρουσιάσεις από τη νηπιαγωγό για τη χρήση του υλικού και τα παιδιά καθένα μόνο του ή σε ζευγάρια έχουν την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσουν ελεύθερα και με βάση τα ενδιαφέροντά τους προκειμένου να ανακαλύψουν το υλικό και το περιβάλλον. Η διδακτική μεθοδολογία εκτυλίσσεται σε ατομικό επίπεδο, σε ζευγάρια και στην ολομέλεια της τάξης με στοιχεία ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Ενσωματωμένα στο διδακτικό σενάριο προσφέρονται ψηφιακές εφαρμογές και παιχνίδια. Ως προς την αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου έγινε συστηματική παρατήρηση από τη νηπιαγωγό, ερωτήσεις της νηπιαγωγού προς το παιδί, αξιολόγηση από άλλη νηπιαγωγό (παρατηρητής), ερωτήσεις – διερεύνηση της νηπιαγωγού προς τους γονείς για τη συνεργασία με το σχολείο, για την επίσκεψη στην εκκλησία και τον αντίκτυπο των δραστηριοτήτων του διδακτικού σεναρίου στη ζωή των παιδιών. Με την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου ενισχύθηκε η προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, καλλιεργήθηκε η ηρεμία και η συγκέντρωση. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με την εκκλησία και την προσευχή, εξασκήθηκαν στην περισυλλογή για τα πράγματα της ζωής και της φύσης.

Λέξεις-κλειδιά: ηθική – θρησκευτική ανάπτυξη, μοντεσσοριανή αγωγή, προσευχή, παραβολή

Abstract

The moral development of the preschool child through Montessori's pedagogical proposal focuses on character formation and follows the path that nature itself dictates. The elements that contribute to the strengthening of character are the support of the young child's work through personal interests, concentration, repetition, the use of the hand and the senses. All

this possibility of cooperation between mind, heart, body and will is achieved through a very well-organized environment for the child's autonomous action. The paper presents a teaching scenario on the theme "God and I together at Easter, at school, in the church and in the parable (the Good Shepherd)", which took place in a public kindergarten in which the principles and philosophy of Montessori education are applied. This is an innovative proposal, combining elements of the current Curriculum, Skills Workshops and Montessori practice. The purpose of the scenario was to bring children in contact with the church and icons, to discover God's loving relationship with man through the events of Easter, the parable of the Good Shepherd, prayer, developing moral and religious attitudes and skills. The teaching approach is mainly experiential, influenced by Montessori education according to which the environment is very well organised, presentations are made by the kindergarten teacher on the use of the material and the children, individually or in pairs, have the opportunity to interact freely and according to their interests in order to discover the material and the environment. The teaching methodology unfolds on an individual level, in pairs and in the whole classroom with elements of a collaborative group approach. Digital applications and games are integrated into the teaching scenario. As for the evaluation of the teaching scenario, systematic observation by the kindergarten teacher, questions from the kindergarten teacher to the child, evaluation by another kindergarten teacher (observer), questions - inquiry from the kindergarten teacher to the parents about the cooperation with the school, about the visit to the church and the impact of the activities of the teaching scenario on the children's lives were carried out. Upon completion of the teaching scenario, the children's prosocial behaviour was strengthened, calmness and concentration were cultivated. The children came in contact with the church and prayer, practicedreflection on the things of life and nature.

Keywords: moral - religious development, Montessori education, prayer, parable

1.Εισαγωγή

Το έργο, η φιλοσοφία, η αγωγή και η εκπαιδευτική πρόταση της Ιταλίδας παιδαγωγού Μαρίας Μοντεσσόρι, ιδιαίτερα στον άξονα της ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης, είναι ο πυρήνας της παρούσας εισήγησης που παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο και πηγάζει από τη βιβλιογραφική έρευνα αλλά και την προσωπική διδακτική εμπειρία και επιμόρφωσή μου σε δύο μοντεσσοριανά σχολεία στην πορεία της εκπαιδευτικής μου διαδρομής.

Πολλές από τις αρχές της Μοντεσσόρι παραμένουν διαχρονικές, άλλες επηρέασαν εξαρχής τη θετική πορεία της εκπαίδευσης και άλλες επιβεβαιώνονται στη σημερινή εποχή από τις νευροεπιστήμες (LillardA.S., 2017, p.28-29). Μερικές από τις πιο σημαντικές ιδέες και αρχές που στηρίζουν το παιδαγωγικό της οικοδόμημα είναι οι παρακάτω: η ελευθερία και η ελεύθερη επιλογή, η εσωτερική πειθαρχία, η αυτονομία – ανεξαρτησία, «Βοήθησέ με να το κάνω μόνος μου» (Μοντεσσόρι, 1986, σ.119), η εργασία, ο ανεξάρτητος καθορισμός του ρυθμού της εργασίας από το ίδιο το παιδί, το πολύ καλά προετοιμασμένο περιβάλλον (Μοντεσσόρι, 1954, σ.144-150), οι περίοδοι ευαισθησίας ή παράθυρα ευκαιριών στην ανάπτυξη του παιδιού (Μοντεσσόρι,1979, σ.88), ο απορροφητικός νους – ο δεκτικός νους (Μοντεσσόρι, 1980β, σ.36), η ομαλοποίηση (Μοντεσσόρι, 1978, σ.51-52).

2.Θεωρητική Προσέγγιση

2.1.Η ηθική ανάπτυξη του παιδιού σύμφωνα με τη μοντεσσοριανή φιλοσοφία

Η Μοντεσσόρι προσδιορίζει την ηθική ανάπτυξη κατά την παιδική ηλικία με τρεις βασικές διαστάσεις: του χαρακτήρα, του σεβασμού και της αλληλεγγύης. Σπέρματα και των τριών αυτών δομικών στοιχείων της ηθικής ενυπάρχουν στη φύση της δράσης - εργασίας που με την εξάσκησή τους στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, μετασχηματίζονται σε χαρακτηριστικά της ανεπτυγμένης πλέον ηθικής αρετής. Την κύρια απασχόληση του παιδιού που οι περισσότεροι κοινωνικοί επιστήμονες ονομάζουν παιχνίδι, η Μοντεσσόρι προτίμησε να την ονομάσει η «δουλειά της παιδικής ηλικίας». Όταν το είδος του παιχνιδιού καλύπτει τις ποικίλες αναπτυξιακές του ανάγκες με οδηγό τις «περιόδους ευαισθησίας-παράθυρα ευκαιριών» και είναι με νόημα και όχι επιπόλαιο και φανταστικό, το παιδί αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα και τότε ασχολείται με ενδιαφέρον, σοβαρότητα, ιδιαίτερα όταν του παρέχεται ελευθερία επιλογής και επαρκής χρόνος να ασχοληθεί (Haines, 2001). Από την πλευρά της η δασκάλα δείχνει με μεγάλη ακρίβεια τη χρήση του μοντεσσοριανού υλικού και το παιδί έχει πλέον την ελευθερία να το περιεργαστεί και να το ανακαλύψει και μόνο του. Η διαχείριση του έργου και η οργανωμένη προσωπική προσπάθεια οδηγούν στην ικανοποίηση, στην ανεξαρτησία, στην αυτοκυριαρχία, στην εσωτερική ηρεμία, στη συγκέντρωση, στην υπομονή και επιμονή, στην ισχυροποίηση της θέλησης. Αυτή η συμπεριφορά σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι χαρακτηρίζεται ψυχικά υγιής και φυσιολογική και αποκαλείται η «ομαλοποίηση» του παιδιού (Μοντεσσόρι, 1979, σ.51). Η «ομαλοποίηση» που επέρχεται στα παιδιά μέσα από την εργασία γενικεύει τον σεβασμό προς τους άλλους ανθρώπους και τονώνει την κοινωνική αλληλεπίδραση (Frierson, 2021, σ.141) οδηγεί στην κοινωνική αλληλεγγύη – «μία κοινωνία σε συνοχή». Το Παιχνίδι της Σιωπής (Μοντεσσόρι, 1980β, σ.298) είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα της κοινωνικής αλληλεγγύης όπου τα παιδιά με ένα ανεπαίσθητο σύνθημα της δασκάλας, σταδιακά σταματούν τη δραστηριότητά τους, ησυχάζουν και επικεντρώνονται στη σιωπή, στην ηρεμία, στο παρόν του χρόνου. Για την επιτυχία του παιχνιδιού απαιτείται σοβαρός αυτοέλεγχος και συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της τάξης. Αν κάποιος δεν συνεργαστεί, το παιχνίδι χαλάει.

Η προετοιμασία για την ανάπτυξη της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και των καλών τρόπων απέναντι στους άλλους και το περιβάλλον γίνεται με άμεσο και βιωματικό τρόπο. Διδάσκονται πολύ συστηματικά, μαθήματα «Χάρης και Ευγένειας», αυτή η στοχευμένη δραστηριότητα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι χρήσιμη στη ζωή της τάξης αλλά και έξω στην κοινωνία. Η δασκάλα δείχνει στα παιδιά πώς ακριβώς να συμπεριφερθούν σε μια δεδομένη κοινωνική κατάσταση, τις κινήσεις και τα λόγια που χρειάζεται να ακολουθήσουν. Στη συνέχεια κάθε παιδί επαναλαμβάνει την κίνηση.

2.2.Η θρησκευτική αγωγή του παιδιού σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι

Η πρόταση της θρησκευτικής αγωγής ακολουθεί πιστά τις αρχές της μοντεσσοριανής αγωγής και τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Με τη θρησκευτική ανάπτυξη το παιδί ολοκληρώνεται ως πνευματική προσωπικότητα και καλύπτει τις υπαρκτές-υπαρξιακές ανάγκες του που πηγάζουν από τα βάθη της ψυχής του. Η βιωματική προσέγγιση της φύσης, η αξιοποίηση του κατάλληλα προετοιμασμένου περιβάλλοντος, η χρήση του μοντεσσοριανού υλικού, του εκκλησιαστικού υλικού και της τέχνης αποτελούν πολύτιμα στοιχεία και παιδαγωγικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την έκφραση πνευματικών αναζητήσεων και την κάλυψη ψυχικών αναγκών, τη διερεύνηση διαχρονικών ερωτημάτων και την άσκηση στην ηρεμία και τη σιωπή, στην τάξη και την αρμονία. Η Μοντεσσόρι βασισμένη στην

ισχυρή πεποίθησή της ότι ο άνθρωπος μαθαίνει μέσα από τις αισθήσεις του και ότι το θρησκευτικό συναίσθημα ενυπάρχει βαθιά ριζωμένο στον άνθρωπο (Montessori, 1964, p.371) διαμορφώνει πλέον μία νέα πρακτική θρησκευτικής αγωγής, ένα χριστιανικό συμβολικό σύστημα με τον πιο δημιουργικό τρόπο, οδηγώντας τα παιδιά στην καλλιέργεια της χριστιανικής αγωγής (Berryman, 1980, p.303). Το μοντεσσοριανό σύστημα δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να προσεγγίσουν με απλό και κατανοητό τρόπο την ύπαρξη του Θεού, μέσα από τη βίωση της εκκλησιαστικής ζωής και με τη χρήση του ειδικού θρησκευτικού αισθησιοκινητικού υλικού. Ενθαρρύνονται τα παιδιά να ζήσουν ελεύθερα τη θρησκευτική τους ζωή (Montessori, 2017, p.19). Στα μοντεσσοριανά σχολεία καθιερώθηκε ένας ξεχωριστός χώρος που ονομάζεται Atrium ή η γωνιά της θρησκευτικής ζωής. Η παρουσίαση της ζωής του Χριστού για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ξεκινά με την παραβολή του Καλού Ποιμένα (Κατά Ιωάννη 10:1-16)(Cavalleti, 1992, p.63) γιατί τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι ιδιαίτερα δεκτικά στην αγάπη και απόλαυση της φροντίδας του Ιησού. Έχουν ανάγκη να νιώθουν ασφαλή, κάτω από την προστασία των μεγάλων και η παραβολή δημιουργεί το αίσθημα του ανήκειν και της παντοτινής προστασίας (Cavalleti, 1992, p.66). Η συμπεριφορά και το παράδειγμα της μοντεσσοριανής δασκάλας (Μοντεσσόρι, 1981β, σ.153-156)με το προσωποκεντρικό μοντέλο και την εξατομικευμένη διδασκαλία παραπέμπει στην προσωπική σχέση Θεού – ανθρώπου. Το Παιχνίδι της Σιωπής αποτελεί τον πρόδρομο της ενσυνειδητότητας και της πνευματικής ζωής στο μοντεσσοριανό σχολείο.

2.3.Η ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη στο Πρόγραμμα σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση του 2021 και στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Με έναν πλουραλιστικό τρόπο και με μεγάλο εύρος εργαλείων διδασκαλίας τα παιδιά μπορούν να πετύχουν την ηθική τους ανάπτυξη: τα παιχνίδια ρόλων, το εκπαιδευτικό δράμα, διερευνητικές ερωτήσεις και συζητήσεις για επίλυση προβλημάτων, η λειτουργία της ομάδας, την έκφραση συναισθημάτων. Στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που κατά κύριο λόγο αναφέρονται σε δεξιότητες ζωής, οι οποίες σχετίζονται με την ηθική ανάπτυξη· δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη πολιτειότητας, την προστασία ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην ενότητα προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης στην Αυτομέριμνα, Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και Ευαισθησία, Προσαρμοστικότητα, Ανθεκτικότητα, Υπευθυνόντητα. Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων δεν υπάρχει αναφορά άμεσα στην θρησκευτική αγωγή με την παραδοσιακή της μορφή. Η θρησκευτική αγωγή συμπεριλαμβάνεται μόνο μέσα από το πρίσμα της αποδοχής της διαφορετικότητας, της πολιτισμικής διαφοροποίησης και δεν γίνεται καμία αναφορά στην ανάπτυξη της θρησκευτικότητας των παιδιών.

3.Διδακτική Προσέγγιση – Εφαρμογή Διδακτικού σεναρίου

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται η υλοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου με τίτλο: «Ο Θεός κι εγώ μαζί: στου Πάσχα τη γιορτή, στο σχολείο, στην εκκλησία και στην παραβολή (ο Καλός Ποιμένας)». Ο διδακτικός σχεδιασμός του σεναρίου διαμορφώθηκε με τους άξονες του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, με στοιχεία μοντεσσοριανής διδασκαλίας και αγωγής και με την εργαλειοθήκη των Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (4cs). Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο με αφορμή τη θρησκευτική γιορτή του Πάσχα επιχειρήθηκε η ενθάρρυνση και ενίσχυση της σχέσης του μικρού παιδιού με την εκκλησία, τις εικόνες, τον Θεό, τον Καλό Ποιμένα της παραβολής, την προσευχή.

3.1. Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Πλαίσιο: Τάξη

Βαθμίδα: Νηπιαγωγείο

Αριθμός παιδιών και χαρακτηριστικά: 17 παιδιά (10 αγόρια και 7 κορίτσια). Από το σύνολο των παιδιών 9 είναι νήπια και 8 είναι προνήπια.

Ιδιαιτερότητες πλαισίου – ομάδας παιδιών: το σενάριο έχει σχεδιαστεί στη βάση της χριστιανικής ορθόδοξης πίστης καθώς υπάρχει ομοιογένεια στην τάξη και οι γονείς των παιδιών διαφορετικής προέλευσης και καταγωγής συναινούν σε δράσεις χριστιανικής προσέγγισης και προσανατολισμού.

Χρονικός προσδιορισμός: Το διδακτικό σενάριο λαμβάνει χώρα το τρίτο τρίμηνο του σχολικού έτους από 1 Απριλίου – 27 Μαΐου 2022.

Χρόνος διδασκαλίας: 1,5 μήνας

3.2. Σκοπός και σκεπτικό σεναρίου

Ο σκοπός του σεναρίου είναι: να διδαχθούν τα παιδιά τη σχέση του ανθρώπου με τον Θεό, όπως αυτή νοηματοδοτείται στην ορθόδοξη παράδοση και στον πολιτισμό με όσο το δυνατό βιωματικό και πολυαισθητηριακό τρόπο να μπορέσουν να αναγνωρίσουν την αγάπη του Θεού για τους ανθρώπους μέσα από τα γεγονότα του Πάσχα και την παραβολή του Καλού Ποιμένα να έρθουνε σε επαφή με την εκκλησία να υιοθετήσουν τον σεβασμό στις εικόνες και τη συνήθεια της προσευχής.

Με αφορμή το Πάσχα συζητιούνται τα Πάθη του Χριστού και η Ανάστασή Του. Τα παιδιά επικεντρώνονται στις εικόνες και σε ό,τι αυτές συμβολίζουν και επισκέπτονται την εκκλησία του χωριού. Εξαιτίας της πανδημίας όμως, τόσο σε σχολικό όσο και σε οικογενειακό επίπεδο, η επαφή με την εκκλησία ήταν περιορισμένη όλο το προηγούμενο διάστημα. Επιπλέον είχαν περιοριστεί οι κοινωνικές επαφές και δραστηριότητες και αντίστοιχα η στήριξη και ικανοποίηση που μπορεί να αντλήσει κάποιος από αυτές. Συχνότερα παρατηρήθηκε τα παιδιά να βιώνουν άγχος, ανησυχία, απόσυρση και δυσκολία σύνδεσης με τους συνομηλίκους σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές. Φανερώθηκε έντονα η ανάγκη για σύνδεση με Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής που αφορούν στην φροντίδα του εαυτού, στην επικοινωνία, στην ανθεκτικότητα, στην ενσυνειδητότητα, στην ησυχία και στην επαφή και επικοινωνία με τον Θεό ως ενός αγαπητικού προσώπου στην καθημερινή ζωή.

Επιλέχθηκαν δραστηριότητες που σχετίζονται με την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών όπως η γνώση των γεγονότων του Πάσχα, τα ήθη και τα έθιμα, το θρησκευτικό και εκκλησιαστικό λεξιλόγιο. Επιλέχθηκαν δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία για την έκφραση του θρησκευτικού συναισθήματος όπως το άκουσμα βυζαντινών ύμνων, το περπάτημα μπροστά από τις εικόνες στο χώρο του σχολείου, το Παιχνίδι της Σιωπής. Τέλος επιλέχθηκε η επίσκεψη στην εκκλησία που αφορά στη θρησκευτική συμπεριφορά. Βασική παράμετρο αποτέλεσε η δημιουργία του ανάλογου βιωματικού ψυχολογικού κλίματος στην ομάδα των παιδιών καθώς επιδιώκεται να εξερευνήσουν μια ιδέα-έννοια μέσα από εκκλησιαστικά βιώματα (Ράντζου, 2021, σ.245).

Μέσα από την παραβολή του Καλού Ποιμένα, και τον αναστοχασμό (Αναρωτιέμαι – I wonder), η έκφραση της αγάπης Του και η παροχή της ασφάλειας συνδέθηκε άμεσα με τις εμπειρίες στοργής και αγάπης που έχουν τα παιδιά με τους γονείς τους. Συνδέθηκε και με τη φροντίδα των ίδιων των παιδιών προς άλλα παιδιά μέσα στην τάξη που χρειάζονται βοήθεια ή καθοδήγηση.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν για τις προσωπικές θρησκευτικές τους εμπειρίες όπως τη βάφτισή τους, να βρεθούν στην εκκλησία, να παρατηρήσουν τις εικόνες και να τις ζωγραφίσουν. Σχεδιάστηκε η γωνιά παρατήρησης για το Πάσχα και το Παιχνίδι της Σιωπής για να οργανωθεί αργότερα η γωνιά με τις Εικόνες – Προσευχή. Αρχικά τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ησυχάσουν μπροστά από τον Εσταυρωμένο και το αναμμένο κερί και σε επόμενο χρόνο να εκφραστούν εσωτερικά με την προσευχή.

Η καλλιέργεια της ηθικής συμπεριφοράς στη μοντεσσοριανή αγωγή λειτουργεί προπαρασκευαστικά για την ενίσχυση του θρησκευτικού συναισθήματος. Αυτό αποτυπώνεται με το να ασχολούνται τα παιδιά με ασκήσεις καθημερινής ζωής που απαιτούν συντονισμό των κινήσεων, για παράδειγμα στο συγκεκριμένο σενάριο με την προπαρασκευή για το περπάτημα μέσα στην εκκλησία, το άναμμα του κεριού, το θυμίαμα, το σημείο του σταυρού και την προσκύνηση των εικόνων με θρησκευτική ευλάβεια. Ενισχυτικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση ήρθε να παίξει το Παιχνίδι της Σιωπής που συνέβαλε με πιο εσωτερικό τρόπο στην αναζήτηση της ηρεμίας, στην περισυλλογή, στην επαφή με τον εαυτό, τη Δημιουργία και γιατί όχι, ακόμη βαθύτερα, «την ένωση της ψυχής με το θείο» (Γιαγλής, 1983, σ.88).Επιπλέον η θρησκευτική γλωσσική ανάπτυξη με το εξειδικευμένο λεξιλόγιο όπως εικόνες, αγία τράπεζα, παπάς, ποιμένας, Αγία Γραφή, προσευχητάρι, προσευχή κ.ά. βοηθά στο άνοιγμα της ψυχής προς την πνευματική ζωή (Γιαγλής, 1983, σ.87). Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με όλο αυτό το λεξιλόγιο στη γωνιά παρατήρησης του Πάσχα με τα κατάλληλα βιβλία, μεγάλες λεζάντες με το Χριστός Ανέστη – Αληθώς Ανέστη και πασχαλινές εικόνες με σύντομο κείμενο από κάτω.

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου σεναρίου στηρίζεται κατά κύριο λόγο στα προσωπικά βιώματα των παιδιών από την εκκλησιαστική, οικογενειακή και θρησκευτική τους ζωή. Βασίζεται επίσης το σενάριο σε δραστηριότητες πολυαισθητηριακές που συμπεριλαμβάνουν το σώμα αλλά και το μυαλό του παιδιού. Τα παιδιά στην Ελλάδα έρχονται από πολύ μικρά σε επαφή με την εκκλησιαστική ζωή και θρησκευτικές εορτές και τελετές όπως η βάφτισή τους, το ευχέλαιο, η ονομαστική εορτή και τα πανηγύρια. Αυτά διευκολύνουν το μοίρασμα εμπειριών αλλά και προσφέρουν μία γερή βάση της πρότερης γνώσης των παιδιών για την ανάπτυξη του παρόντος διδακτικού σεναρίου (Κακαβούλης, 2003, σ.266).

3.3.Θεματικά πεδία και σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών – Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Το σενάριο συνδέεται και με τα τέσσερα Θεματικά Πεδία του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Το κατεξοχήν όμως είναι το Β΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία (Πεντέρη κ.ά., 2021).

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα αφορούν στην ατομική έκφραση, την προσωπική ανάπτυξη, τη συναισθηματική ενίσχυση, την οργάνωση συμπεριφοράς και κατά επέκταση τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και τη συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες για την ανάπτυξη του ηθικού και κοινωνικού

εαυτού. Ενδεικτικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στην απόκτηση Γνώσεων, Δεξιοτήτων και Στάσεων:

Γνώσεις

Να αναπτύξουν το κατάλληλο λεξιλόγιο σε σχέση με τη ζωή της εκκλησίας

(η ορθόδοξη εκκλησία και το ελληνικό Πάσχα, οι εικόνες, η προσευχή, το Χριστός Ανέστη, οι άγιοι, το θυμιατό, το κερί, η βυζαντινή μουσική, κ.ά.) (γνώσεις) Α.1.1. i

Να αφηγούνται την παραβολή του Καλού Ποιμένα (γνώσεις και δεξιότητες) Α.1.1.i

Να μάθουν τα γεγονότα της Μεγάλης Εβδομάδας (γνώσεις) Β.2.1.i

Να αντιληφθούν το σχήμα του σταυρού να το σχεδιάσουν και με την τεχνική του κολλάζ να αναπαραστήσουν το Χριστό στο σταυρό (γνώσεις) Γ.1.1.iii

Να εξοικειωθούν και να αναγνωρίζουν τη βυζαντινή μουσική (γνώσεις) Δ.2.3.iv

Δεξιότητες

Να περιγράφουν έθιμα και παραδόσεις που σχετίζονται με το Πάσχα και θρησκευτικούς εορτασμούς (δεξιότητες) Β.2.1.iii

Να συσχετίζουν προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα που προκύπτουν από τη θέαση μιας εικόνας (δεξιότητες) Β.1.2.i

Να γνωρίσουν τους διαφορετικούς τρόπους προσευχής σε διάφορες θρησκείες (δεξιότητες) Β.2.1. iii

Να αναπτύξουν αυτοέλεγχο συμμετέχοντας στο Παιχνίδι της Σιωπής (δεξιότητες) Β.1.2.iv (στάσεις) Δ.1.1.ii

Να περπατούν με ηρεμία στο χώρο της εκκλησίας (δεξιότητες) Δ.1.1.ii

Στάσεις

Να σεβαστούν ο ένας τον άλλον και να συνεργαστούν στο περπάτημα με το κράτημα του σχοινιού για την ασφαλή μετάβαση στην εκκλησία (στάσεις) Δ.1.1.i

Να έρθουν σε επαφή με τον ναό και να αποκτήσουν μεγαλύτερη συμμετοχή στη ζωή της εκκλησίας (στάσεις) Α.1.1.ii

Να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στο χώρο της εκκλησίας (στάσεις) Α.1.1.ii

Να καλλιεργήσουν την ευλάβεια και την προετοιμασία για την προσευχή (στάσεις) Β.1.2.iv

Βασικές ικανότητες 21ου αιώνα:

Κριτική ικανότητα και επίλυση προβλήματος

Συνεργασία

Επικοινωνία: συζήτηση κοινών θρησκευτικών εμπειριών, εσωτερικός διάλογος – προσευχή

Δημιουργικότητα και καινοτομία

Δεξιότητες ζωής: δυνατότητα εσωτερικής στοχαστικότητας, συνειδητοποίηση εαυτού, η αναγνώριση των γονέων τους στο ρόλο του Καλού Ποιμένα και κατά επέκταση και του δικού τους ρόλου, φροντίδα των πουλιών

Δεξιότητες του νου: Ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμός: Η ευκαιρία για αναστοχασμό με το «Αναρωτιέμαι» τόσο στο παιχνίδι της σιωπής με εστίαση στη φύση και στα πουλιά όσο και στην παραβολή του Καλού Ποιμένα βάθυνε την προσεκτική παρατήρηση γύρω τους και διέγειρε την περιέργεια για τα σημαντικά της ζωής.

3.4.Οργάνωση της διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή

Για την οργάνωση της διδασκαλίας η υλικοτεχνική υποδομή που χρησιμοποιήθηκε ήταν η γωνιά παρατήρησης της τάξης που μετατράπηκε σε γωνιά του Πάσχα και σε γωνιά των εικόνων. Έγινε προμήθεια νέων υλικών όπως θυμιατό, εικόνες, ο εσταυρωμένος σε ανάγλυφο, προσευχητάρι, κομποσκοίνι, παιδικά βιβλία για το Πάσχα, Προσευχητάρι, Καινή Διαθήκη, Δίσκος με μωβ τσόχα με τον Εσταυρωμένο, Δίσκος με κόκκινη τσόχα και κερί (που ανάβει με μπαταρία), Κλεψύδρα, πίνακας που γράφει τη λέξη Σιωπή. Χαρτιά, χαρτονάκια, φύλλα εργασίας, μαρκαδόροι, πινέλα, δακτυλομπογιές, ψαλίδια, lego, οικοδομικό υλικό κ.ά. Ζητήθηκε η συνδρομή των γονέων για την συμπλήρωση των απαραίτητων υλικών προκειμένου να υπάρχει συνεργασία σχολείου - οικογένειας.

Αξιοποιήθηκε ψηφιακό περιβάλλον με διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό Παρουσίαση «Το ελληνικό Πάσχα» σε αρχείο powerpoint, Βίντεο στο YouTube για τα Πάθη του Ιησού Διαδραστικός πίνακας, ΕφαρμογήLearningApps, ΙστότοποςEuropeana, Φωτόδεντρο-Εθνικός συσσωρευτής εκπαιδευτικού περιεχομένου.

3.5.Διδακτική προσέγγιση

Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται είναι κατά κύριο λόγο βιωματική και εκτυλίσσεται σε ατομικό επίπεδο, σε ζευγάρια και στη μεγάλη ομάδα με στοιχεία ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Η διδακτική μεθοδολογία είναι επηρεασμένη από τη μοντεσσοριανή αγωγή σύμφωνα με την οποία οργανώνεται πολύ καλά το περιβάλλον, γίνονται παρουσιάσεις από τη νηπιαγωγό για τη χρήση του υλικού και τα παιδιά καθένα μόνο του ή σε ζευγάρια έχουν την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσουν ελεύθερα και με βάση τα ενδιαφέροντά τους να ανακαλύψουν το υλικό και το περιβάλλον. Ενσωματωμένα στο διδακτικό σενάριο προσφέρονται ψηφιακές εφαρμογές και παιχνίδια.

Το μοντεσσοριανό μάθημα με τα τρία στάδια διδάσκεται για να μάθουν τα παιδιά το νέο λεξιλόγιο.

1ο στάδιο: Αυτό είναι κερί ή Αγία Γραφή κλπ.

2ο στάδιο: Δείξε μου το κερί, την Αγία Γραφή

3ο στάδιο: Τι είναι αυτό; Η νηπιαγωγός δείχνει ένα - ένα τα αντικείμενα και το παιδί απαντάει.

3.6.Αξιολόγηση

- συζήτηση με τα παιδιά στην ολομέλεια
- συνέντευξη σε ατομικό επίπεδο
- καταγραφή των αυθόρμητων σχολίων τους καθώς βίωναν τις δραστηριότητες
- οι ζωγραφιές που ζωγράφισαν και οι κατασκευές τους
- τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν με τα παιχνίδια στην εφαρμογή LearningApps και στο Φωτόδεντρο
- Ατομικός Φάκελος προόδου
- αποτελέσματα διδακτικού σεναρίου
- ανατροφοδότηση από τους γονείς σε προσωπική και ομαδική συνάντηση
- αξιολόγηση παρατηρητή

Παραγωγική εργασία – Δημιουργία

Χειροποίητα υλικά:

Να ζωγραφίσουν εικόνες

Να φτιάξουν ελεύθερα με χαρτόνια και μπογιές τον Σταυρό του Χριστού

Να ζωγραφίσουν στο καβαλέτο την παραβολή του Καλού Ποιμένα

Να αφηγούνται την παραβολή του Καλού Ποιμένα

Να φτιάξουν μία πασχαλινή κάρτα

Να κάνουν το σχήμα του σταυρού, μια εκκλησία, στιγμιότυπα από τα Πάθη και του Ιησού με οικοδομικό υλικό

Πνευματικό υλικό:

Να έρχονται σε κατάσταση ηρεμίας και γαλήνης, να αναπτύσσουν τον εσωτερικό διάλογο της προσευχής με τον Θεό και να αναρωτιούνται για τα σημαντικά της ζωής του ανθρώπου και της φύσης

Φύλλα εργασίας:

Ζωγραφίζω πως νιώθω στην εκκλησία και λέω τι σκέφτομαι όταν μπαίνω μέσα

Ζωγραφίζω την αγαπημένη μου εικόνα

Ζωγραφίζω την εκκλησία του Αγίου Δημητρίου στο Πλαγιάρι

Ζωγραφίζω την παραβολή του Καλού Ποιμένα

Τι θα ήθελα να πω στον Καλό Ποιμένα; Πώς με κάνει να νιώθω;

3.7.Αναλυτική περιγραφή της διδακτικής πορείας

Δραστηριότητα 1. Το Παιχνίδι της Σιωπής και τα πουλιά

Μοντεσσοριανή εβδομαδιαία δραστηριότητα – πρόδρομος του διδακτικού σεναρίου: τα παιδιά με το σύνθημα της δασκάλας ησυχάζουν εκεί όπου βρίσκονται, κατόπιν πηγαίνουν στα παράθυρα της τάξης και παρατηρούν τα πουλιά. Αναρωτιούνται για τη ζωή των πουλιών.

Δραστηριότητα 2: Αφόρμηση - Ερέθισμα. Έλεγχος της πρότερης γνώσης

Στο ημερολόγιο της τάξης σημειώνουμε τη γιορτή του Πάσχα, συζητάμε τι γιορτάζουμε. Προσπάθεια δημιουργίας ιστογράμματος.

Δραστηριότητα 3: Το ελληνικό Πάσχα

Προβολή PowerPoint με θέμα το Ελληνικό Πάσχα.

Δραστηριότητα 4: Το νόημα του Πάσχα

Στην ολομέλεια παίζει το βίντεο για τα Πάθη του Ιησού. Ακούγονται εκκλησιαστικοί ύμνοι της Μεγάλης Εβδομάδας, «Ω γλυκύ μου έαρ» και «Χριστός Ανέστη».

Δραστηριότητα 5: Γωνιά παρατήρησης με θεματική το Πάσχα - Το Παιχνίδι της Σιωπής (Ελεύθερες δραστηριότητες)

Δραστηριότητα 5.1: Το μάθημα με τα τρία στάδια – ανάπτυξη λεξιλογίου

Η πρώτη επαφή των παιδιών με τη γωνιά είναι μέσα από το μάθημα με τα τρία στάδια για να μάθουν το λεξιλόγιο των νέων αντικειμένων που θα χειριστούν (βλ. Διδακτική Προσέγγιση). Η νηπιαγωγός παρουσιάζει το υλικό σε δύο ή τρία παιδιά κάθε φορά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Δραστηριότητα 5.2: Το Παιχνίδι της Σιωπής

Γίνεται παρουσίαση από τη νηπιαγωγό σε όλη την τάξη πώς παίζεται το Παιχνίδι της Σιωπής και πώς δραστηριοποιούνται τα παιδιά στη συγκεκριμένη γωνιά δηλαδή πώς γυρίζουν την κλεψύδρα, παραμένουν σιωπηλά, πώς ανάβουν το κερί και πώς παρατηρούν τις εικόνες, πώς ξεφυλλίζουν τα βιβλία, πώς μπορούν να κλείσουν τα μάτια και πώς προσεύχονται.

Δραστηριότητα 6: Κύκλοι Κοινωνικής Αγωγής – Πώς περπατώ μέσα στην εκκλησία μπροστά από τις εικόνες (Οργανωμένη δραστηριότητα προετοιμασίας για την επίσκεψη)

Ακούγεται εκκλησιαστική μουσική. Τα παιδιά περνούν μπροστά από την εικόνα σταματούν για λίγο και κάνουν τον σταυρό τους. Περπατούν αργά. Μαθαίνουν να ελέγχουν την κίνησή τους και πώς να κινηθούν στην εκκλησία με αργό βηματισμό, ευλάβεια και ηρεμία.

Δραστηριότητα 7: Επίσκεψη στην εκκλησία

Τα παιδιά περπατώντας πηγαίνουν στην εκκλησία του χωριού. Παρατηρούν το εικονοστάσι της εκκλησίας, μπροστά στην εικόνα του Ιησού κάνουν το σταυρό τους, την προσευχή τους και προσκυνούν.

Δραστηριότητα 8: Γωνιά παρατήρησης με θεματική τις Εικόνες – Προσευχή (ελεύθερες δραστηριότητες)

Στη γωνιά της παρατήρησης βρίσκονται διάφορες εικόνες. Η νηπιαγωγός καλεί ένα-ένα ή δύο-δύο τα παιδιά για την παρουσίαση και στρέφει την προσοχή των παιδιών στη σπουδαιότητα των εικόνων και σε αυτά που συμβολίζουν και δίνει την ευκαιρία να προσευχηθούν (GreekOrthodoxArchdioceseofAmerica. (χ.χ.).

Δραστηριότητα 9: Η παραβολή του Καλού Ποιμένα. Μοντεσσοριανή διδακτική παρέμβαση. (Αφήγησητηςπαραβολής - Story telling) (Godly Play® Foundation and Godly Play Canada, 2013)

Τα παιδιά μαζεύονται σε κύκλο καθισμένα στο χαλί και η νηπιαγωγός φέρνοντας το «χρυσό» κουτί της παραβολής του Καλού Ποιμένα, την αφηγείται. Στο τέλος δίνει την ευκαιρία να αναρωτηθούν τα παιδιά σχετικά με τα στοιχεία της παραβολής και τον εαυτό τους.

3.8. Γενικά Συμπεράσματα

Υπερβαίνοντας το δασκαλοκεντρικό μοντέλο βιώθηκε η αρμονική συνεργασία και ουσιαστική αλληλεπίδραση με στοιχεία ενσυναίσθησης μεταξύ των παιδιών

Με την εφαρμογή των αρχών της μοντεσσοριανής αγωγής παρατηρήθηκε στην τάξη θετική αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος με αύξηση της εργατικότητας των παιδιών, μείωση του θορύβου και των συγκρούσεων

Η συγκέντρωση, κατά την απασχόλησή τους με το θρησκευτικό αισθητηριακό υλικό (θυμιατό, άναμμα κεριού, εικόνες) αυξήθηκε και έγινε βαθύτερη οδηγώντας τα παιδιά στην «ομαλοποίηση».

3.9.Προβληματισμός - συμπεράσματα μετά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου

Τα παιδιά βίωσαν θετικά και ανταποκρίθηκαν δημιουργικά σε κάθε στάδιο του διδακτικού σεναρίου

Καλλιέργησε την ηρεμία, τα έφερε σε επαφή με την εκκλησία και την προσευχή.

Η επιβεβαίωση της αγάπης του Καλού Ποιμένα και του Χριστού – η αναλογία με τους γονείς τους – η συνειδητοποίηση ότι μπορούμε κι εμείς να γίνουμε ο ένας για τον άλλον ο Καλός Ποιμένας γαλήνευε τις καρδιές των παιδιών και ενίσχυε το αίσθημα της αγάπης και της ασφάλειας.

Αναδείχθηκε ο προβληματισμός για τη δημιουργία της γωνιάς της Σιωπής – περισυλλογής, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να απομονώνονται ατομικά και να ησυχάζουν.

Υπήρξε σοβαρός προβληματισμός για τη δημιουργία θρησκευτικής γωνιάς στο νηπιαγωγείο, ιδιαίτερα στις μεγάλες γιορτές της χριστιανοσύνης όπως τα Χριστούγεννα, το Πάσχα και τη Σαρακοστή.

Μία διαπίστωση είναι ότι τα παιδιά δεν είχαν τη συνήθεια της αυθόρμητης προσευχής. Κάποια από αυτά δεν είχαν συνείδηση ότι κάνουμε προσευχή στο σχολείο.

Φανερώθηκε δυσκολία στο τελευταίο μέρος της παραβολής με το «Αναρωτιέμαι». Φαινόταν ότι ήθελαν περισσότερο χρόνο για εξάσκηση και εξοικείωση σε τέτοιου είδους αναστοχασμό.

3.10.Αναζήτηση προτάσεων – λύσεων

Οι παρουσιάσεις για την κατάλληλη χρήση του υλικού ώστε τα παιδιά να είναι ανεξάρτητα και ικανά μπήκαν πιο δυναμικά στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου. Το ίδιο έγινε και με τη χρήση πολυποίκιλου αισθητηριακού υλικού, καθώς η εργασία με τα χέρια διευρύνει την αντιληπτική ικανότητα του παιδιού και συντονίζει ανάπτυξη και μάθηση

Επιτακτική καταγράφηκε η ανάγκη για την εφαρμογή των Κύκλων Κοινωνικής Αγωγής για να αναπτύξουν τα παιδιά προκοινωνική συμπεριφορά

Η δουλειά σε μικρές ομάδες και η εξατομικευμένη προσέγγιση στις ελεύθερες δραστηριότητες καλύπτουν στοχευμένα τις ανάγκες των παιδιών ενώ δημιουργείται ασφαλής δεσμός ανάμεσα στη νηπιαγωγό και το κάθε παιδί.

Αναδείχθηκαν επίσης ως σημαντικά η ενθάρρυνση στον αναστοχασμό γύρω από τα βιώματά μας και η εξάσκηση στην περισυλλογή για τα πράγματα της ζωής, της φύσης, του περιβάλλοντος.

Η σπουδαιότερη διαπίστωση παραμένει ότι η ηθική ανάπτυξη δεν στηρίζεται σε παρατηρήσεις, παραινέσεις, διορθώσεις αλλά στην εργασία, στη δραστηριοποίηση του παιδιού, στην επανάληψη της προσπάθειας για την καλλιέργεια της επιμονής και της υπευθυνότητας.

Βιβλιογραφία

Αστέρη, Θ. (ΕΣΠΑ 2014-2020). *Εισαγωγική ενότητα. Εισαγωγή. Εργαστήρια Δεξιοτήτων – Εισαγωγή.* Στο πλαίσιο της Πράξης: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» του ΙΕΠ MIS 5092064. https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=510&section=2

Γιαγλής, Γ. Δ. (1983). *Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες Στην Παιδαγωγική της M.Montessori*. Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη.

Κακαβούλης, Κ. Α. (2003). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή.* Συγγραφέας.

Μιχαηλίδου, Β. (ΕΣΠΑ 2014-2020). *Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης και τεχνολογίας μέσα από προγράμματα του Θεματικού Άξονα «Ζω καλύτερα-ΕΥ ΖΗΝ».* Επιμορφωτικό - Υποστηρικτικό Υλικό. Στο πλαίσιο της Πράξης: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» του ΙΕΠ MIS 5092064. https://elearning.iep.edu.gr/study/enrol/index.php?id=510

Μοντεσσόρι, Μ. (1954). *Το μυστικό της παιδικής ηλικίας*, Δίφρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1977). *Να χτίσουμε τον κόσμο που ταιριάζει στο παιδί*, Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1978). *Το όραμα μιας νέας αγωγής*, Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1979). *Η διαμόρφωση του ανθρώπου*, Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1980α). *Να εκπαιδεύσουμε το ανθρώπινο δυναμικό*, Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1980β). *Ο δεκτικός νους,* Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1980γ). *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου*, Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1981α). *Εκπαίδευση για έναν καινούργιο κόσμο,* Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1981β). *Η ανακάλυψη του παιδιού*, Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1981γ). *Τι πρέπει να ξέρετε για το παιδί σας*, Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1986). *Παιδαγωγικό μανιφέστο*, Εκδόσεις Γλάρος.

Παπαστυλιανού, Α. (ΕΣΠΑ 2014-2020). *Η ομάδα ως Ψυχοεκπαιδευτική και Παιδαγωγική μονάδα: χώρος και τρόπος ανάπτυξης των Δεξιοτήτων 21+, Θεματική Ενότητα – Ζω καλύτερα – Ευ Ζην*, Επιμορφωτικό -Υποστηρικτικό Υλικό. Στο πλαίσιο της Πράξης: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» του ΙΕΠ MIS 5092064. https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=510&section=6

Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση.Προσχολική ηλικία, τομ.2.* Συγγραφέας.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης - Νηπιαγωγείου.* Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542. https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Ράντζου, Ε. Μ. (2021). *Η εμπειρική βιωματική μάθηση στην παιδική ηλικία. Διδακτικές εφαρμογές σε κατηχητικές συνάξεις.* Εκδόσεις Κυριακίδη.

Berryman, J. (1980). MONTESSORIANDRELIGIOUSEDUCATION. *Religious Education,* 75(3), 294-307. https://doi.org/10.1080/0034408800750308

Cavalletti, S. (1992). *The religious potential of the child. Experiencing Scripture and Liturgy with Young Children*. Liturgy Training Publications.

Frierson P. (2021). The Moral Philosophy of Maria Montessori. *Journal of the American Philosophical Association,* 7(2), 133-154. https://doi.org/10.1017/apa.2019.41

Godly Play® Foundation and Godly Play Canada. (2013, December 3). *The parable of the Good Sheperd*. Told by Godly Play® US Trainer Ryan Campbell. http://www.GodlyPlayFoundation.org [Video]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=4I9GiHqIshU

Greek Orthodox Archdiocese of America. (χ.χ.). *Orthodox Catechism Project: Introduction to icons.*Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου 2023, από https://tinyurl.com/yckky5f9

Haines, A. (2001, February). *The Glossary of Montessori Terms.* Association Montessori Internationale's (AMI). Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου 2022, απόhttps://montessori-ami.org/resource-library/facts/glossary-montessori-terms

Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.

Montessori, M. (1964). *The Montessori method,* Schocken Books.

Montessori, M. & others, Standing, E. M. (Ed.). (2017). *The child in the church.* HillsideEducation.

Παρουσίαση υλοποίησης διδακτικού σεναρίου σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών του 2023: Γαλλικά στο Λύκειο. «Lavieauféminin»- Ομαδοσυνεργατική-Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Ψυλοπαναγιωτοπούλου Ελένη

Καθηγήτρια Γαλλικών ΠΕ05 στο Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) υλοποίησε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στα νέα προγράμματα σπουδών γαλλικών στο Λύκειο βασιζόμενο στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών (ΦΕΚ φ143/3950/Δ2/18-01-2023). Σύμφωνα με αυτά, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την διδασκαλία στην μάθηση και από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Έχοντας ως αρχές την συνοχή μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, την μάθηση με νόημα και την σύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα αλλά και την ανταπόκριση στις προκλήσεις του μέλλοντος, στοχεύει σε μία ολιστική προσέγγιση της γνώσης δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ατομικές αλλά κυρίως ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που βασίζονται στην Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Τα νέα Προγράμματα σπουδών εφαρμόζονται πιλοτικά στα Πρότυπα και Πειραματικά Λύκεια της χώρας. Η παρούσα εισήγηση έχει ως σκοπό να καταδείξει σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας-κατά πρώτον εκπαίδευσης- αλλά και Πρωτοβάθμιας πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν διαφοροποιημένες και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες όχι μόνο στα στενά πλαίσια του σχολείου τους αλλά και σε συνεργασία με όμορα ή μη σχολεία. Το πειραματικό αυτό πρόγραμμα εφαρμόστηκε από τη γράφουσα που διδάσκει σε Πειραματικό σχολείο σε συνεργασία με εκπαιδευτικό γενικού Λυκείου της πόλης της, και παρουσιάστηκε ως διδακτική (δειγματική) πρόταση- παρέμβαση. Στόχος ήταν η ομαδο-συνεργατική πλαισίωση της διδασκαλίας- μάθησης να διευρυνθεί και να γίνει διάχυση αυτής σε περισσότερα σχολεία, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Εντέλει η θεωρία στην πράξη. Ο εκπαιδευτικός γίνεται σχεδιαστής, εμψυχωτής, συντονιστής, καθοδηγητής ενώ ο μαθητής κριτικά και δημιουργικά σκεπτόμενος, ψηφιακά εγγράμματος ικανός να επιλύει προβλήματα, ικανός να λαμβάνει αποφάσεις. Υπεύθυνος στα πλαίσια της ομάδας, συνεργατικός επικοινωνιακός αλλά και κοινωνικά ευαισθητοποιημένος. Το μαθησιακό περιβάλλον επίτευξης αποτελεσμάτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων χαρακτηρίζεται από συμπερίληψη, συνεργατική και διερευνητική μάθηση, βιωματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών.

Λέξεις κλειδιά: ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη διδασκαλία, μάθηση, κριτικός στοχασμός, βιωματική ,διερευνητική προσέγγιση

Abstract

The Institute of Educational Policy (IEP) implemented a teacher training program based on the new French language curricula for high schools, in accordance with the New Curricula (Government Gazette Φ143/3950/Δ2/18-01-2023). These curricula shift the focus from teaching to learning and from the teacher to the student. With principles such as coherence among subject areas, meaningful learning, connection to social reality, and responsiveness to future challenges, the curriculum aims at a holistic approach to knowledge. It creates a supportive learning environment that encourages active participation and student engagement in both individual and, predominantly, collaborative activities based on Differentiated Pedagogy. The new curricula are being piloted in Experimental and Model High Schools across the country. This presentation aims to demonstrate to secondary—primarily—and primary school educators how they can utilize differentiated and collaborative activities not only within their own schools but also in cooperation with neighboring or non-neighboring schools. This experimental program was implemented by the author, who teaches in an Experimental school, in collaboration with a teacher from a general high school in the same city. It was presented as a sample teaching (demonstrative) proposal-intervention. The goal was to expand the collaborative framework of teaching and learning and to disseminate it to more schools, students, and educators—ultimately, turning theory into practice. The teacher becomes a designer, motivator, coordinator, and guide, while the student, thinking critically and creatively, becomes digitally literate, capable of problem-solving and decision-making. Within the group, the student is responsible, cooperative, communicative, and socially aware. The learning environment fosters the achievement of results and the development of skills, characterized by inclusion, collaborative and inquiry-based learning, and an experiential approach to knowledge using digital technologies.

Keywords: collaborative learning, differentiated teaching, learning, critical reflection, experiential, exploratory approach

1. Εισαγωγή

Η αξιοποίηση της θεωρίας του εποικοδομητισμού (Constructivisme) στον τομέα της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει σε τρείς σύγχρονες θεωρίες διδασκαλίας, τη διερευνητική, τη βιωματική και την ομαδοσυνεργατική. Η διερευνητική επιτρέπει στους μαθητές την αυτενέργεια, την ανακάλυψη της γνώσης μέσα από την έρευνα η οποία, στις μέρες μας, διευκολύνεται από την χρήση της τεχνολογίας. Η εφαρμογή της στη διδακτική πράξη προκαλεί την ενεργό συμμετοχή των διδασκόμενων σε πραγματικές συνθήκες επιτρέποντας έτσι την ανάπτυξη του κριτικού τους πνεύματος.Για την εφαρμογή της απαιτείται η καθοδήγηση από τη μεριά του εκπαιδευτικού, άρα μιλάμε για Καθοδηγητική Διερεύνηση σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002). Οι μαθητές αναρωτιούνται, αναζητούν, διερευνούν, ανακαλύπτουν και οικοδομούν την μάθηση ο καθένας βασιζόμενος στις δικές του ικανότητες, οδηγούνται με τον τρόπο αυτό στην αυτομάθηση (μαθαίνω να μαθαίνω).

Η βιωματική αναφέρεται στην αξιοποίηση βιωματικών καταστάσεων, στην εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που έχουν ως αφόρμηση δικές τους εμπειρίες σχετικές με το εκάστοτε προς διερεύνηση θέμα. Η βιωματική προσέγγιση ενισχύει την μάθηση μέσω της επίδρασης στις «ενδόψυχες διεργασίες ιδιοποίησης και

διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου της προσωπικότητας, των επιθυμιών, των αναγκών των κινήτρων, των ενδιαφερόντων» του διδασκόμενου (Μπακιρτζής, 2000). Οι βιωματικές δραστηριότητες στην τάξη με μορφή συνεντεύξεων, δραματοποίησης, παιχνιδιού ρόλων προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία για προσωπική έκφραση βιωματικών καταστάσεων έχοντας ως επικοινωνιακό εργαλείο την ξένη γλώσσα.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, βασίζεται στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία οι γνωστικές ικανότητες του παιδιού και οι δεξιότητες του αναπτύσσονται μέσα από την κοινωνική του αλληλεπίδραση. Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών ξένων γλωσσών η ομαδοσυνεργατική είναι βασική μέθοδος, γιατί η γνώση ανακαλύπτεται μέσα από μια συνεχή επικοινωνία, συγκρούσεις που ζητούν λύση άρα αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητευόμενων (Ματσαγγούρας, 2000). Η συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, κυρίως όμως κοινωνική συνείδηση και δημοκρατικότητα. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι συντονιστές της ομάδας και βοηθούν στην ανάπτυξη θετικού και ευχάριστου συναισθηματικού κλίματος που ενισχύει το έργο της ομάδας (Πολέμη- Τοδούλου, 2010). Η φιλοσοφία της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης αναδεικνύεται με το διδακτικό σενάριο, το οποίο εξελίσσεται μέσα από δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία των μελών των ομάδων για την επίλυση προβλημάτων. Είναι συνεπώς μια συνθήκη για τη λήψη αποφάσεων που απαιτεί όμως την αλληλεγγύη και την ανεκτικότητα, αξίες και δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα τις οποίες οφείλει να αναπτύσσει στον διδασκόμενο το σύγχρονο σχολείο. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος του συγκεκριμένου σεναρίου, ξεπέρασε τα στενά πλαίσια μιας μόνο τάξης ενός μόνο σχολείου αναδεικνύοντας τα οφέλη της όχι μόνο μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων στα οποία εφαρμόστηκε αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών τους.

Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά στις δραστηριότητες, στη σύσταση των ομάδων, στη χρήση διαφορετικών εργαλείων και τεχνολογίας λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες για μάθηση, το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ των μαθητών καθώς και την διαφορετική μαθησιακή εμπειρία, το διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας τους διαφορετικού στόχους μάθησης και τις διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία του για να διευκολύνει την πρόσβαση στην γνώση αλλά και στη δημιουργική έκφραση μέσα στα πλαίσια της τάξης και των ισότιμων διαπροσωπικών σχέσεων. Έτσι, σε ό,τι αφορά στις δραστηριότητες προτείνονται δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις τέσσερις επικοινωνιακές δεξιότητες, κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου όπως και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Χρησιμοποιούνται τεχνολογικά εργαλεία όπως answergarden, padlet, canvas, bookcreator, πλατφόρμες όπως YouTube, TV5 Monde και Viber, δίνοντας τη δυνατότητα σε περισσότερους μαθητές να χρησιμοποιούν το μέσο εκείνο που χειρίζονται καλύτερα. Η διαφοροποίηση λήφθηκε υπόψη και στον σχηματισμό των ομάδων. Κατά πρώτον, οι ομάδες αποτελούνταν από μαθητές και των δύο σχολείων, ήταν ανομοιογενείς ως προς το φύλο, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, το επίπεδο γλωσσομάθειας. Η Διαφορετικότητα αφορά επίσης στην κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των μαθητών αλλά και τις κοινωνικές και διαπροσωπικές τους σχέσεις. Έτσι, δημιουργήθηκαν μεικτές ομάδες με αγόρια και κορίτσια που μιλούσαν λίγο ή άριστα τη γλώσσα αλλά και μαθητές που δυσκολεύονταν. Μαθητές επίσης που προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα καλούνταν να συνεργαστούν με μαθητές από ανώτερα οικονομικά ή μορφωτικά στρώματα όπως και με μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών (Αλβανοί, Ινδοί). Τέλος, οι ομάδες αποτελούνταν από μαθητές/τριες που

διαχειρίζονταν με μεγαλύτερη ευκολία τα τεχνολογικά εργαλεία ενώ άλλοι είχαν ικανότητες στον γραπτό λόγο ή στις τέχνες άρα υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αλλά και το τελικό προϊόν.

2. Διδακτικό Σενάριο

2.1 Ταυτότητα σεναρίου- Συμμετέχοντες

Το σενάριο που προτείνουμε βασίζεται στα νέα Προγράμματα Σπουδών για τη γαλλική γλώσσα στο λύκειο. Το θεματικό πεδίο που επιλέξαμε είναι η Πολιτειότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα και η θεματική ενότητα αφορά την Ισότητα των δύο φύλων. Συμμετέχοντες είναι οι μαθητές δύο όμορων σχολείων της πόλης της Πάτρας και συγκεκριμένα μαθητές της Α΄ λυκείου του Πειραματικού λυκείου του Πανεπιστημίου Πατρών και του 1ου Γενικού Λυκείου Πατρών. Οι μαθητές συμμετείχαν σε 8 μεικτές ομάδες των 5 μαθητών: κάθε ομάδα είχε μαθητές και από τα δύο λύκεια. Το επίπεδο γλωσσομάθειας είναι το Α2+ αλλά υπήρχαν μαθητές με υψηλότερο όπως και χαμηλότερο επίπεδο. Το γενικότερο μαθησιακό προφίλ των μαθητών είναι διαφορετικό καθώς υπήρχαν μαθητές με διαφορετική μαθησιακή αφετηρία και διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι μαθητές/μαθήτριες είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την ομοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και τις νέες τεχνολογίες (η αίθουσα είναι εξοπλισμένη με διαδραστικό πίνακα) και έχουν ως μητρική ή δεύτερη γλώσσα την ελληνική.

2.2 Σχέδιο μαθήματος

Τίτλος: La vie au féminin (Η ζωή στο θηλυκό γένος)

Μάθημα: Γαλλικά

Τάξη και ηλικία μαθητών/μαθητριών: Α΄ Λυκείου (15-16 ετών)

Επίπεδο γλωσσομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠ : Α2 +

Διάρκεια : 4 διδακτικές ώρες (45΄)

Εργαλεία : viber, padlet, διαδραστικός πίνακας, υπολογιστές, φύλλα εργασίας, answergarden

Χώρος διεξαγωγής: σχολική αίθουσα εξοπλισμένη με διαδραστικό πίνακα και υπολογιστές

Τεχνικές διδασκαλίας: ερωτήσεις- απαντήσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων .

Αξιολόγηση: ετεροαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου έχει ως στόχο τη συνεργασία μεταξύ μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών της ευρύτερης εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας,. Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες αποβλέπουν στη βιωματική-διερευνητική συμμετοχή των μαθητών οι οποίοι οδηγούνται στη μάθηση μέσω της αναζήτησης, της έρευνας και της ανακάλυψης. Επιπλέον, η διδακτική αυτή παρέμβαση έχει ως στόχο μέσα από την ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων των μαθητών/μαθητριών να τους προβληματίσει για θέματα ισότητας των δύο φύλων και να θέσει τα θεμέλια μιας πολιτικής συνείδησης.

Γενικός διδακτικός στόχος: σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο

- Να κατανοούν και να παράγουν προτάσεις με απλή δομή, με λέξεις ευρείας χρήσης και τυποποιημένες εκφράσεις για να ανταλλάξουν πληροφορίες για θέματα που τους είναι οικεία
- Να περιγράφουν με απλά λόγια.

Συγκεκριμένα, και με βάση τους αναλυτικούς δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας :

- **Στην κατανόηση γραπτού λόγου** οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να διαβάζουν σύντομα κείμενα, να εντοπίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες αν και με περιορισμένο λεξιλόγιο, απλές γραμματικές δομές και τυποποιημένα προτασιακά σχήματα.
- **Στην κατανόηση προφορικού λόγου** οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να απαντούν σε απλά ερωτήματα στην ξένη γλώσσα σχετικά με το περιεχόμενο σύντομης εκφοράς λόγου και να κατανοούν συγκεκριμένες πληροφορίες διατυπωμένες με απλό λεξιλόγιο. Να μπορούν να συλλάβουν πληροφορίες υπό την προϋπόθεση ότι ο προφορικός λόγος αρθρώνεται καθαρά και αργά.
- **Στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου** οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να ζητούν και να δίνουν πληροφορίες για γνωστά τους θέματα όπως η ισότητα μεταξύ των δυο φύλων. Να μπορούν να χειριστούν σύντομες συνδιαλλαγές παρόλο που δεν μπορούν να καταλάβουν πολλά ώστε να συνεχίσουν μόνοι τους την συνομιλία. Να μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια σειρά φράσεων και προτάσεων για να γράψουν μια σύντομη φανταστική βιογραφία (αλλά και διατύπωση προτάσεων προφορικού λόγου για τις ανισότητες μεταξύ γυναικών-ανδρών, τις συνθήκες ζωής αυτών) με απλό λεξιλόγιο και γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Να κάνουν σύντομες προβαρισμένες ανακοινώσεις (εδώ διατύπωση σλόγκαν) με προβλέψιμο περιεχόμενο κατανοητό από το ακροατήριό τους.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται να:

- αναπτύξουν οπτικό γραμματισμό
- μάθουν να δουλεύουν σε ομάδες
- αναπτύξουν τις ευρετικές τους ικανότητες
- κάνουν αυτοαξιολόγηση
- αναπτύξουν θετική στάση σε θέματα ισότητας των δύο φύλων
- σέβονται τον συνάνθρωπο

Μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές/μαθήτριες αναμένεται :

- **<u>Σε επίπεδο γνώσεων :</u>**

- να προσδιορίζουν τις περιπτώσεις ανισότητας των δύο φύλων

- να εντοπίζουν και να καταγράφουν βασικές πληροφορίες σε πολυτροπικά κείμενα
- να ταξινομούν συγκεκριμένες πληροφορίες
- να εξηγούν με απλά γαλλικά μια πληροφορία που εντοπίζουν (π.χ τι σημαίνει féminicide)
- να συντάσσουν ένα πολύ σύντομο περιγραφικό κείμενο γεγονότων, δραστηριοτήτων του παρελθόντος και προσωπικών εμπειριών.
- να παραθέσουν τα κριτήρια χωρισμού της Ευρώπης σε περιοχές

➢ **<u>Σε επίπεδο δεξιοτήτων</u>** :

- να χρησιμοποιούν την κατάλληλη πρόθεση χρόνου
- να επιλέγουν τον κατάλληλο ρηματικό τύπο και το κατάλληλο πρόσωπο ανάλογα με την περίσταση
- να χρησιμοποιούν απλές προτάσεις για να εκφράσουν τη γνώμη τους
- να οργανώνουν σε σωστή συντακτική δομή μια πρόταση
- να διευκρινίζουν όρους και καταστάσεις

➢ **<u>Σε επίπεδο στάσεων :</u>**

- να συνεργάζονται αρμονικά με τους συμμαθητές τους
- να διεκδικούν τα δικαιώματά τους
- να απομυθοποιήσουν τις δυσκολίες του να δίνουν τη γνώμη τους σε μια ξένη γλώσσα
- να ενθαρρυνθούν να λειτουργήσουν ως υπεύθυνοι και ισότιμοι πολίτες

<u>Διαφοροποιημένες δραστηριότητες</u>

Στα πλαίσια της ανεστραμμένης τάξης χρησιμοποιηθήκαν εικόνες και powerpoint για να ευαισθητοποιήσουμε και να προετοιμάσουμε τους μαθητές για το θέμα που θα παρουσιάσουμε στην τάξη. Μέσα στην τάξη χρησιμοποιήσαμε quiz για καταιγισμό ιδεών καθώς είναι μια παιγνιώδης μορφή δραστηριότητας που εγείρει και κινητοποιεί τους μαθητές ακόμα και τους πιο αδύνατους. Στην κατανόηση προφορικού λόγου χρησιμοποιήθηκε βίντεο και μάλιστα 4 διαφορετικά ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας και το μαθησιακό επίπεδο στοχεύοντας ακόμα μια φορά στη συμμετοχή όλο και περισσότερων μαθητών. Για τον σκοπό αυτό αντλήσαμε υλικό από την πλατφόρμα YouTube και TV5 Monde. Αντίστοιχα και στην κατανόηση γραπτού λόγου τα κείμενα είχαν ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας επιτρέποντας στους αδύναμους μαθητές της κάθε ομάδας να συμμετέχουν απαντώντας αυτές που κατανοούν ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθησή τους αισθανόμενοι παράλληλα χρήσιμα μέλη της ομάδας. Τέλος, στα πλαίσια της αξιολόγησης, εφαρμόσαμε ετεροαξιολόγηση μεταξύ των μαθητών κυρίως στις απαντήσεις των δραστηριοτήτων

αλλά και στην επιλογή των τελικών έργων (Padlet, canvas, bookcreator), αλλά και αυτοαξιολόγηση με μορφή δελτίου εξόδου.

2.4 Διεξαγωγή μαθήματος

Για τη διεξαγωγή του μαθήματος έχουν προβλεφθεί τέσσερις (4) διδακτικές ώρες των 45 λεπτών. Επισημαίνουμε ότι κατά τη διάρκεια των 4 διδακτικών ωρών γίνεται σχεδόν αποκλειστικά χρήση της γαλλικής γλώσσας (η χρήση της ελληνικής κρίνεται σκόπιμη προκείμενου να δοθούν διευκρινίσεις ή να επιλυθούν απορίες που δε μπορούν να γίνουν αλλιώς αντιληπτές).

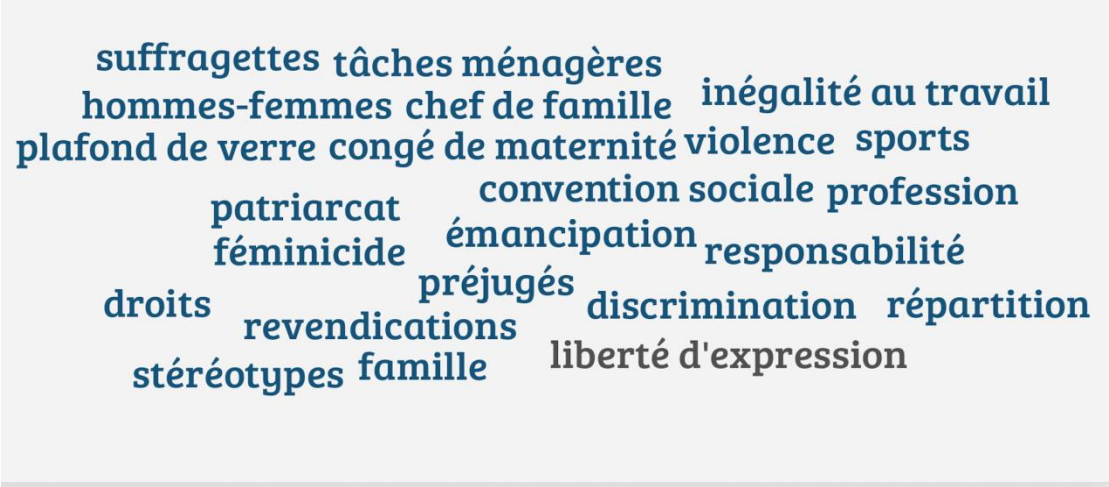
Ήδη έχουν δοθεί στους μαθητές στην e-class εικόνες με το θέμα που θα επεξεργαστούν την πρώτη διδακτική ώρα.

1η διδακτική ώρα:το μάθημα ξεκινά με την προβολή των παρακάτω εικόνων και ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν λέξεις ή εκφράσεις που τους έρχονται στο μυαλό καθώς και να κινητοποιήσουν την πρότερη γνώση τους γύρω από το θέμα.



Εικόνα 1: Προβολή εικόνων στην e-class

Οι μαθητές γράφουν τις λέξεις-κλειδιά στο ψηφιακό εργαλείο answergarden



Εικόνα 2: Answergarden

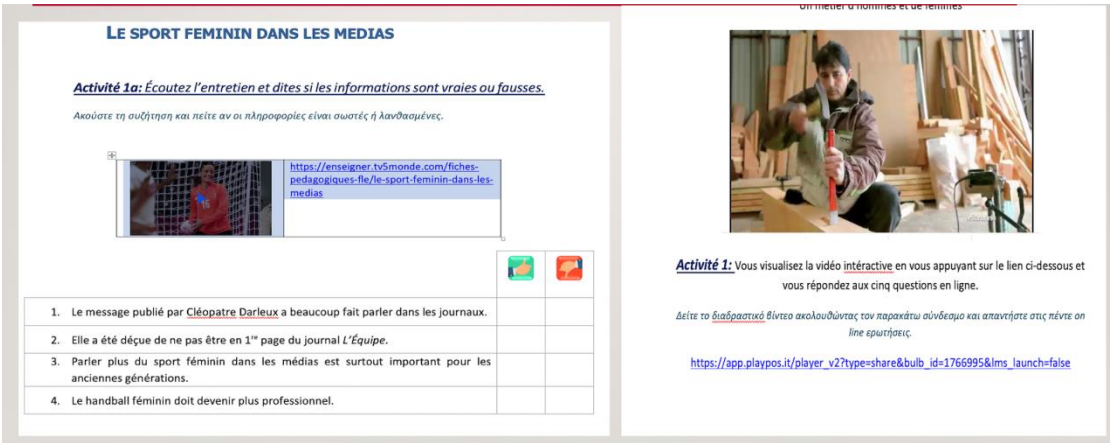
Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προβάλει στο διαδραστικό πίνακα της τάξης παρουσίαση του μαθήματος την οποία έχει εμπλουτίσει με απλές ερωτήσεις, τις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές/μαθήτριες μέσα από την ανάκληση πρότερων γνώσεων.

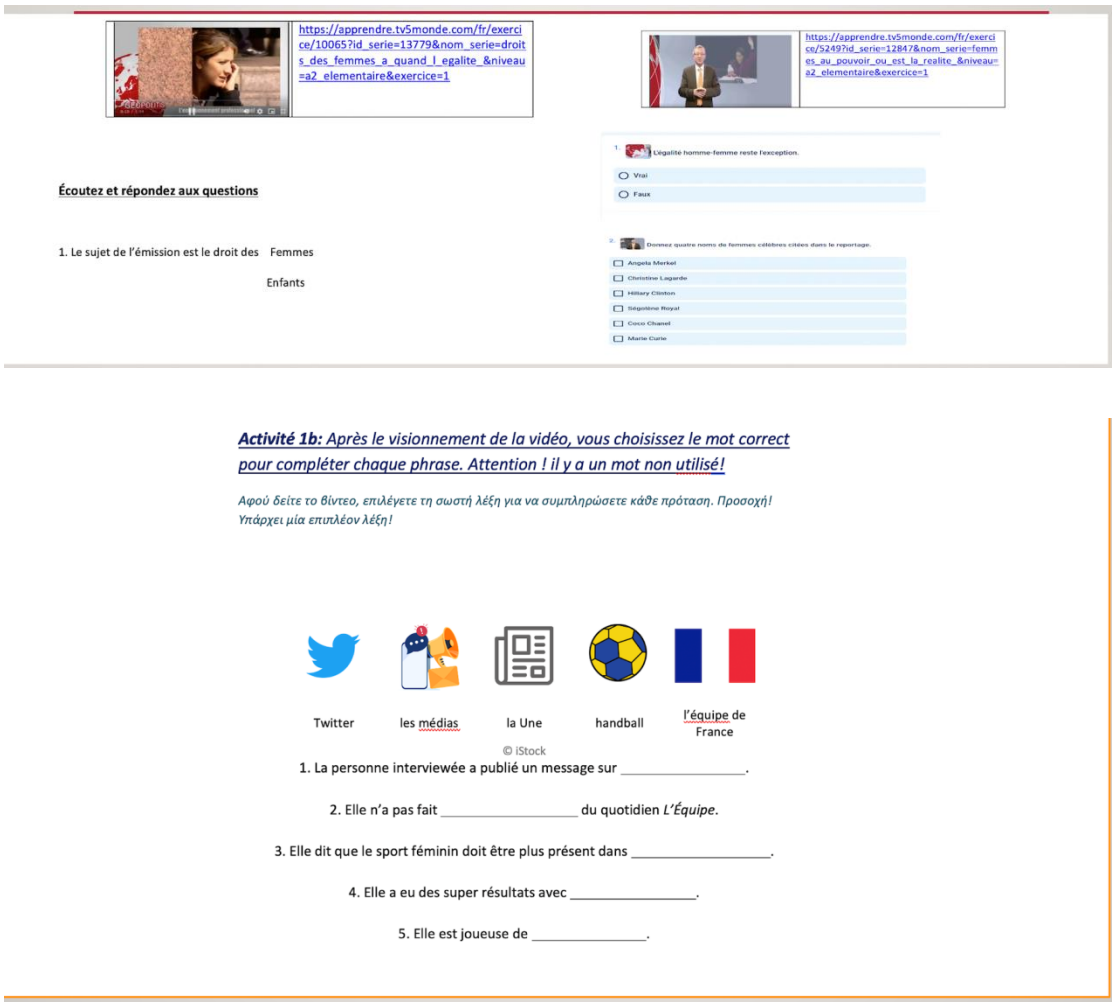
Το μάθημα συνεχίζεται με ένα κουίζ στο οποίο οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ανακαλώντας τις πρότερες ιστορικές τους γνώσεις πάνω στο θέμα ή ακόμα και μαντεύοντας συζητώντας και συγκρίνοντας στο τέλος τις απαντήσεις τους.

1. La loi sur l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes date de :
   - 1960
   - 1981
   - 1983
2. Les femmes peuvent avoir une activité professionnelle sans l'autorisatic de leur mari depuis :
   - 1935
   - 1956
   - 1965
3. Malgré les mêmes qualifications, le salaire d'une femme en France est inférieur à celui d'un homme de :
   - 12,5%
   - 18,5%
   - 28,5%
4. Il n'y a plus de « chef de famille » depuis :
   - 1945
   - 1968
   - 1970

Εικόνα 3: Κουίζ

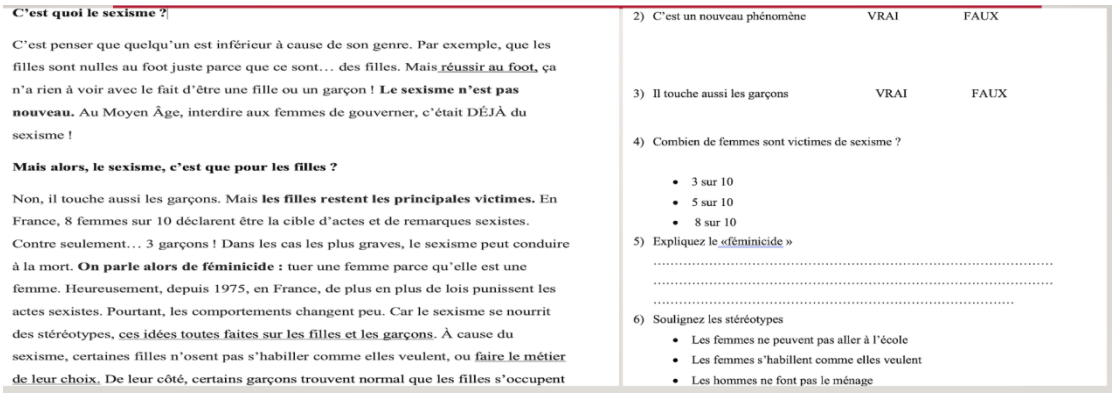
Το μάθημα συνεχίζεται με την προβολή βίντεο με ήχο. Έχουμε χωρίσει τους μαθητές σε 8 ομάδες και ανά δύο ομάδες (μια βασική και μια βοηθητική) παρακολουθούν ένα βίντεο απαντώντας σε φύλλο εργασίας. Η κάθε βασική ομάδα συνεργάζεται και συζητά τις απαντήσεις τις οποίες παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης. Οι βοηθητικές ομάδες καταγράφουν τις απαντήσεις και κάνουν μια περιληπτική παρουσίαση του περιεχομένου του κάθε βίντεο.





Εικόνα 4: Φύλλο εργασίας κατανόηση προφορικού λόγου

2η διδακτική ώρα: Ξεκινά με την πρόκληση ιδεοθύελλας, ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση με την προηγούμενη διδακτική ώρα και την πρότερη γνώση. Η ερώτηση που τίθεται στους/στις μαθητές/μαθήτριες είναι η εξής: «Τι σας έρχεται στο νου ακούγοντας τη λέξη σεξισμός». Οι απαντήσεις σημειώνονται στο πίνακα. Στη συνέχεια, μοιράζονται στους μαθητές κείμενα κατανόησης γραπτού λόγου με ερωτήσεις.



Droits des femmes

L'environnement professionnel

On l'a dit : un écart salarial de quelque 20% entre hommes et femmes en Allemagne. Globalement, en France, il est de 24%. Prenons le cas de la Suisse, où l'égalité est inscrite dans la constitution depuis 34 ans : cet écart de salaire est, en moyenne, de 15% dans le secteur privé, et jusqu'à 30% dans le monde de la finance et des assurances. Dans le monde entier, globalement, une femme se voit accorder une rémunération qui est de l'ordre des trois quarts seulement du salaire d'un employé´ masculin effectuant le même travail.

L'environnement familial

C'est un fait : les hommes assurent désormais une plus grande part des responsabilités familiales. Il n'en reste pas moins que les femmes doivent assumer l'essentiel de la charge : par semaine, statistiques très globales, un homme y passe 9 heures, une femme, 26. En matière de maternité, beaucoup trop de femmes dans le monde sont encore laissées pour compte. Si l'on considère le pourcentage de pays qui offrent 14 semaines ou plus de congés maternité´, il était de 30% il y a 20 ans, aujourd'hui c'est un peu plus de 51%. Cela dit, 800 millions de femmes ne disposent toujours pas d'un congé maternité convenable.

Répondez aux questions

1. Le sujet de l'émission est le droit des Femmes
   Enfants
   Animaux

2. Il existe toujours un problème D'égalité
   De communication

3. La première partie du reportage parle du problème au niveau : familial
   Du travail

4. La deuxième partie du reportage parle du problème au niveau : du travail
   Familial

Εικόνα 5: Φύλλο εργασίαςκατανόηση γραπτού λόγου

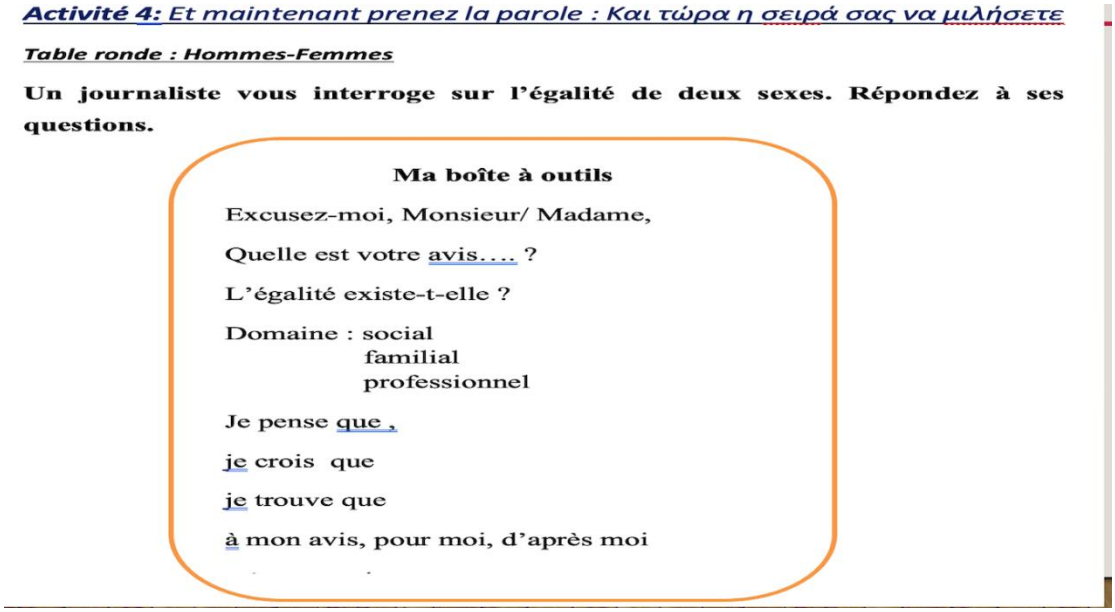
Όταν ολοκληρώθηκε η κατανόηση γραπτού λόγου, οι απαντήσεις παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης, και συγκρίθηκαν μεταξύ τους

(ετεροαξιολόγηση). Τέλος, δύο μαθητές (ένας από κάθε σχολείο) παρουσίασαν τις ιδέες που αναπτύχθηκαν στα δύο κείμενα και προκλήθηκε μία μικρή συζήτηση μεταξύ των μαθητών και αφορούσε στις συνθήκες ανισότητας με τις οποίες έρχονται καθημερινά αντιμέτωπες οι γυναίκες τόσο στον επαγγελμτικό όσο και στον οικογενειακό χώρο. Η συζήτηση έκλεισε με την αφήγηση προσωπικών εμπειριών των μαθητών.

3η διδακτική ώρα:Η τρίτη διδακτική ώρα είναι αφιερωμένη στην παραγωγή προφορικού λόγου με δύο δραστηριότητες. Η πρώτη με την μορφή δραματοποίησης και η δεύτερη ως παιχνίδι ρόλων.

1η δραστηριότητα. Μέσω viber οι μαθητές των δυο σχολείων έχουν σχηματίσει 8 ομάδες οι οποίες έχουν επιλέξει έναν τομέα της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής στον οποίο έχει διακριθεί μια σημαντική γυναίκα. Οι τομείς αφορούν τον πολιτικό, αθλητικό, λογοτεχνικό, επιστημονικό, εκπαιδευτικό τομέα όπως και την ποίηση, τον ακτιβισμό και τέλος της μόδας. Τα μέλη της κάθε ομάδας μετά την επιλογή του προσώπου συνέλεξαν στοιχεία της ζωής της κάθε γυναίκας, το έργο της, τα προβλήματα που αντιμετώπισε για να ξεχωρίσει. Όταν οι ομάδες συναντήθηκαν, μία εκπρόσωπος από κάθε ομάδα θα ενσάρκωνε τη γυναίκα που είχαν επιλέξει. Κανένας από τις άλλες ομάδες δεν γνώριζε το πρόσωπο αλλά κλήθηκαν να μαντέψουν από την εμφάνιση ή από κάποιο χαρακτηριστικό που κρατούσε. Οι οκτώ αυτές γυναίκες κάθησαν γύρω από ένα τραπέζι, αυτοπαρουσιάστηκαν και μίλησαν για τη ζωή τους, το έργο τους, τα προβλήματά τους. Οι υπόλοιποι μαθητές έθεταν ερωτήσεις για να υπάρχει διάδραση.

2η δραστηριότητα Στην συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν την παιγνιώδη ατμόσφαιρα, με ένα παιχνίδι ρόλων. Ένας μαθητής ως δημοσιογράφος θέτει ερωτήσεις στο κοινό της εκπομπής του για τη θέση της σύγχρονης γυναίκας και της ισότητας των φύλων.



Activité 4: *Et maintenant prenez la parole : Και τώρα η σειρά σας να μιλήσετε*

Table ronde : Hommes-Femmes

Un journaliste vous interroge sur l'égalité de deux sexes. Répondez à ses questions.

Ma boîte à outils

Excusez-moi, Monsieur/ Madame,

Quelle est votre avis.... ?

L'égalité existe-t-elle ?

Domaine : social
familial
professionnel

Je pense que ,

je crois que

je trouve que

à mon avis, pour moi, d'après moi

Εικόνα 6: παραγωγή προφορικού λόγου

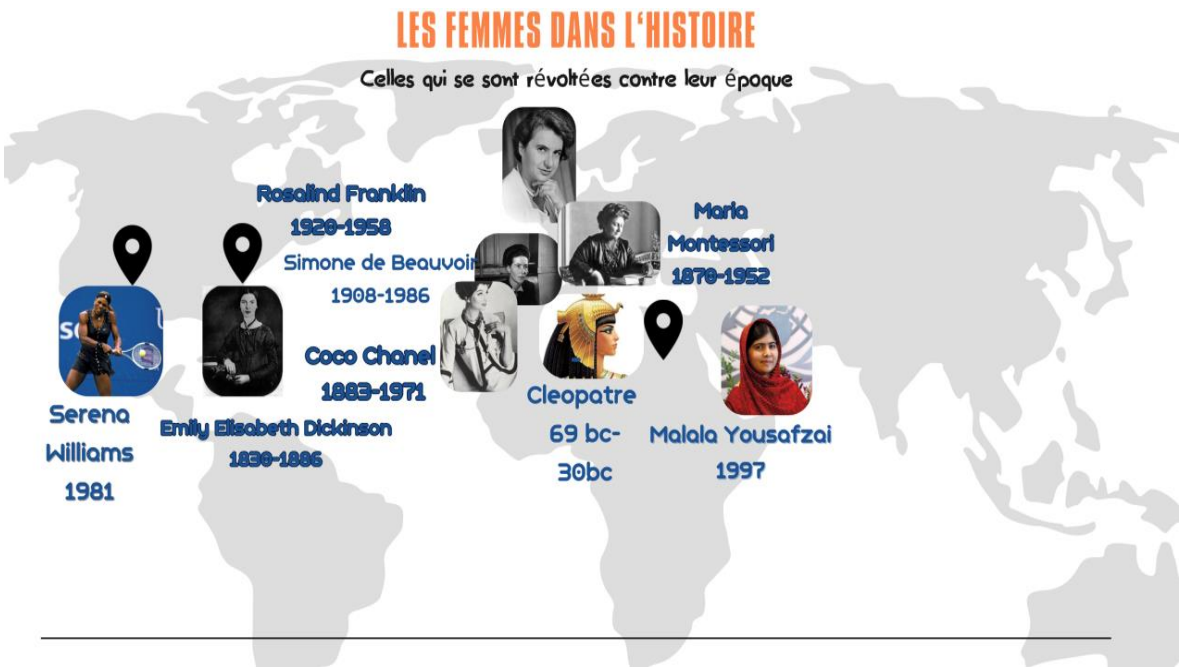
Στη συνέχεια τα παιδιά γράφουν στο padlet ένα σλόγκαν για την ισότητα των δύο φύλων.



Εικόνα 7: παραγωγή γραπτού λόγου

Η τρίτη διδακτική ώρα τελειώνει με μία ανακεφαλαίωση αλλά και συζήτηση στην οποία τα παιδιά αναλογίζονται όσα έμαθαν και συγκρίνουν τις απόψεις και τα συναισθήματα που είχαν στην αρχή, πριν την έναρξη του μαθήματος με αυτά που έχουν μετά τις δραστηριότητες και την ανταλλαγή απόψεων στην τάξη.

4η διδακτική ώρα:Η τελευταία διδακτική ώρα είναι αφιερωμένη στη δημιουργική έκφραση των παιδιών με χρήση ψηφιακών εργαλείων όπως το canvas και το bookcreator. Οι ομάδες αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν δύο έργα. Το πρώτο αφορά σε ένα παγκόσμιο χάρτη στον οποίο θα εμφανίζονται οι γυναίκες που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες (με τη χρήση του canvas) και το δεύτερο έργο είναι η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού βιβλίου στο οποίο θα εμπεριέχονται οι βιογραφίες των γυναικών.

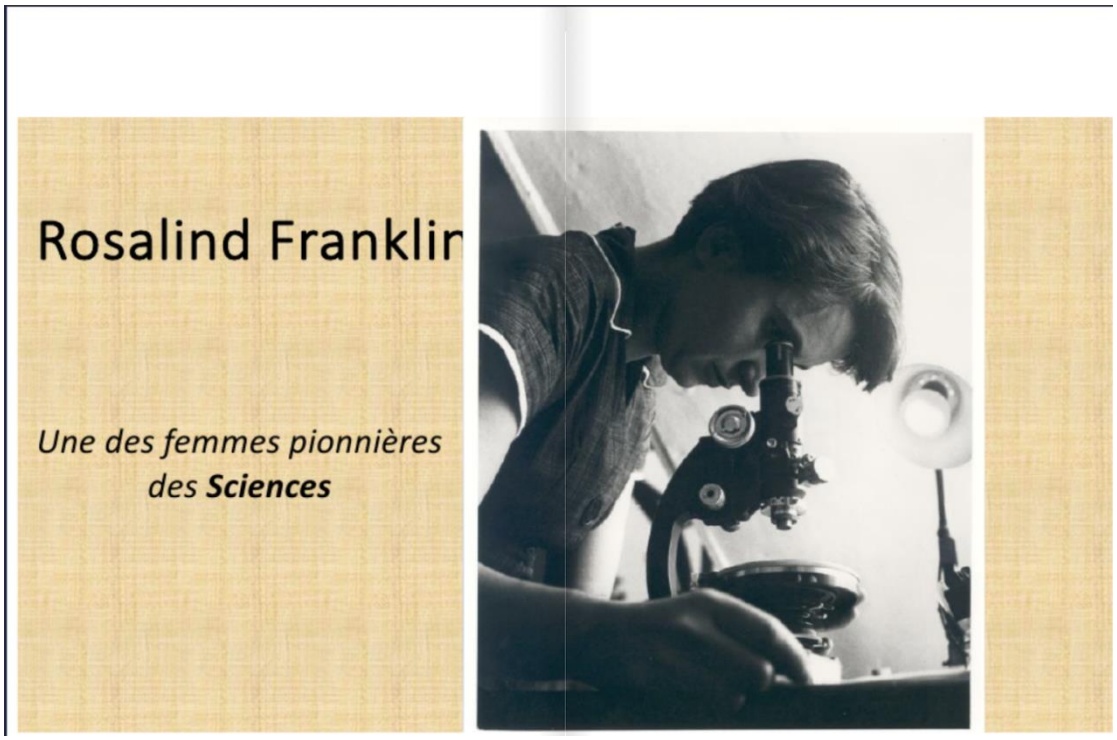


Εικόνα 8: Canvas



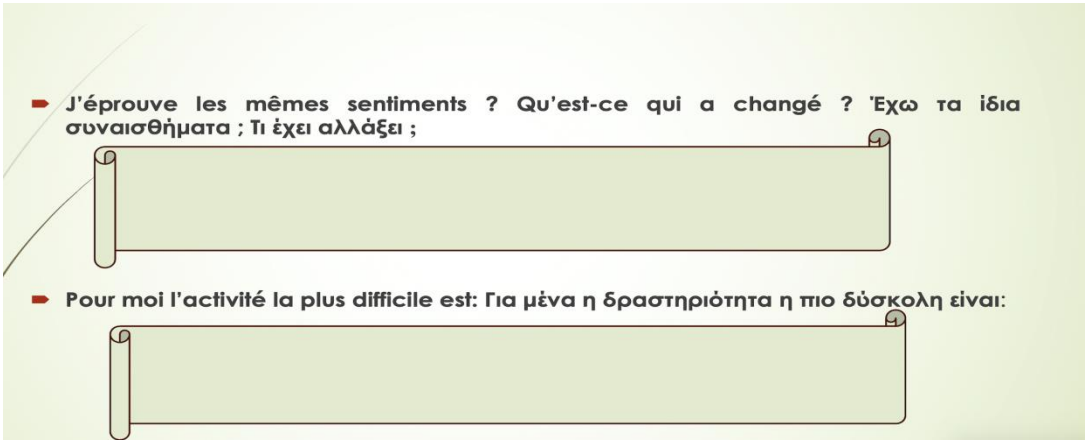
- Elle a obtenu des photographies cristallographiques de l'ADN avec la technique de la diffraction des rayons X.
- Une de ces photographies, connue sous le nom de "Photographie 51", était cruciale pour la compréhension de la structure de l'ADN.





Εικόνα 9: Δημιουργία ψηφιακού βιβλίου με bookcreator

Το μάθημα τελειώνει με αυτοαξιολόγηση με τη μορφή δελτίου εξόδου.



Εικόνα 10: Παράδειγμα δελτίο εξόδου-αυτοαξιολόγηση

4. Συμπεράσματα-συζήτηση

Η εφαρμογή της παραπάνω ομαδοσυνεργατικής παρέμβασης με διαφοροποιημένες δραστηριότητες στα πλαίσια της εφαρμογής των νέων προγραμμάτων σπουδών αποτέλεσε ένα στοίχημα για μαθητές και εκπαιδευτικούς καθώς η εφαρμογή τους πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές τάξεις δύο

διαφορετικών σχολείων. Αυτό συνεπάγεται δυσκολίες όπως ο συγχρονισμός εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, η συνεργασία άγνωστων μεταξύ τους μαθητών, τα διαφορετικά προγράμματα και ώρες διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στα δύο σχολεία. Ωστόσο, τα εμπόδια αυτά λύθηκαν με συνεργασία, καλή θέληση αλλά και με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, η δημιουργία ομάδων και η χρήση του Viber αλλά και ο καθορισμός προθεσμιών στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων αποτέλεσε ένα εργαλείο που βοήθησε την επαφή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών μας κυρίως στις δημιουργικές δραστηριότητες όπως η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων αλλά και τη δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου, διαπιστώθηκε ο ενθουσιασμός, το ενδιαφέρον και η κινητοποίησή τους για μία διαφορετική και καινοτόμα διδακτική πρόταση. Με τη βοήθεια και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, χρησιμοποίησαν την πρότερη γνώση για να χτίσουν τη νέα όπως φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τις μαθησιακές τους δεξιότητες τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο.

Επιπρόσθετα, ξεπερνώντας τα όποια προβλήματα που περιγράψαμε παραπάνω με τη βοήθεια της τεχνολογίας, οι μαθητές, αν και άγνωστοι μεταξύ τους, μπόρεσαν να συνεργαστούν αρμονικά στα πλαίσια ανομοιογενών ομάδων και να διευρύνουν και τον κοινωνικό, φιλικό τους κύκλο αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας, ανεκτικότητας, ενσυναίσθησης. Έτσι, οι πιο δυνατοί μαθητές βοηθούν τους πιο αδύναμους, επωφελούνται από τα ταλέντα του καθενός στην χρήση των νέων τεχνολογιών αλλά και στις τέχνες και όλοι μαζί αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί μέσω των δραστηριοτήτων. Έδειξαν ωριμότητα και συνέπεια στη συνεργασία τους με τους μαθητές του άλλου σχολείου αλλά και προς τους εκπαιδευτικούς τους ως προς την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων τους σε συγκεκριμένες προθεσμίες. Εξάλλου, μέσω των διαφοροποιημένων αυτών δραστηριοτήτων επέδειξαν και ανέπτυξαν δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα όπως δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, δημοκρατικότητα, ομαδικότητα, συνεργασία. Επίσης, από τα παραδοτέα αντιληφθήκαμε ότι η χρήση της γλώσσας-στόχου δεν αποτέλεσε πρόβλημα καθώς οι εκπαιδευτικοί έδωσαν περισσότερο έμφαση στην χρήση της γλώσσας-στόχο και λιγότερο στα γραμματικο- συντακτικά φαινόμενα.

Τέλος, καταλήγουμε ότι τέτοιου είδους διδακτικές παρεμβάσεις προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, ενισχύουν τη μάθηση και καλό θα ήταν να διαχέονται στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση για το καθημερινό μάθημα -Το Ολοήμερο σχολείο και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*. Πολιτεία

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών :Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική Μάθηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30*, 87-101. Ανακτήθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου 2024 από : https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/issue/view/450

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η συστημική προσέγγιση–κλειδί για ένα νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό.*Μετάλογος, Τεύχος 18,* Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος.

Ξεκινώντας το "ταξίδι" της ζωής μας από το Ε.Ε.Ε.ΕΚ.

Σουλτάνη Μαργαρίτα

Εκπαιδευτικός Κοινωνικών Επιστημών κλάδου ΠΕ78 (Νομικός)- Υποδιευθύντρια Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πειραιά
MEd στις Επιστήμες της Αγωγής- Ειδική Εκπαίδευση
MEd στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

Περίληψη

Οι μαθητές και μετέπειτα απόφοιτοι των Ε.Ε.Ε.ΕΚ., όπως κάθε άτομο με αναπηρία, βάσει της Σύμβασης Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ, έχουν δικαίωμα ενεργού συμμετοχής σε κάθε πτυχή της κοινωνίας. Προς τούτο, με εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, δημιουργία συνθηκών που φέρουν συναισθηματική ισορροπία, εκμάθηση συμπεριφορικών κανόνων, αναδομώντας το περιβάλλον, ώστε το παιδί να διδάσκεται μέσω συμπεριφορισμού και κονστρουκτιβισμού, γίνεται εκμάθηση ρόλου, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, κατανόηση λειτουργίας πολιτεύματος και θεσμών. Μέσω πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος, επισκέψεων, βιωματικής μάθησης, παιχνιδιών ρόλων, τραγουδιών για το σεβασμό της γυναίκας και του ατόμου, ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ο μαθητής κατανοεί τη θέση του στην κοινωνία και την αξία της ενεργού συμμετοχής. Με τη σταδιακή αύξηση των εξωτερικών δράσεων, της αλληλεπίδρασης με επαγγελματίες γειτονιάς, επισκέψεις σε επιχειρήσεις για διασύνδεση με την αγορά εργασίας, στη Βουλή , ο μαθητής αισθάνεται μέρος της κοινωνίας. Η δημιουργία δικτύων με τη συμμετοχή της οικογένειας, Ε.Ε.Ε.ΕΚ., επιχειρήσεων και φορέων της Πολιτείας δρα καταλυτικά για τη συμπερίληψη του ατόμου και την προάσπιση των δικαιωμάτων, ασκώντας τις κατάλληλες πιέσεις στην πολιτεία, ώστε να δράσει. Μετά το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. παρατηρείται έντονο πρόβλημα με τη συνέχιση των σπουδών, την κατάρτιση των μαθητών, την εύρεση εργασίας, γεγονός που δημιουργεί άγχος σε μαθητές και γονείς, καθώς ενώ καταγράφονται ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ο μαθητής χωρίς θεσπισμένο πλαίσιο παρακολουθεί με αβεβαιότητα το μέλλον του. Σκοπός της έρευνας είναι η ενδυνάμωση των μαθητών μέσω της γνώσης των δικαιωμάτων και της ενεργού συμμετοχής τους στην κοινωνία, η δημιουργία ισχυρών δικτύων για την κατανόηση της αξίας της δικαιωματικής προσέγγισης, αλλά και του ρόλου όλων ως συνηγόρων των δικαιωμάτων των παιδιών και η ενημέρωση της πολιτείας. Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι η δημιουργία προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού και η παρατήρηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία μέσω κλείδων, η καταγραφή στο ημερολόγιο, η συμπλήρωση ερωτηματολογίων δικτύου, φωτογραφικό υλικό, κλείδες παρατήρησης κατά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, καταγραφή προβλημάτων, προτάσεων και λύσεων κατά τις συναντήσεις των φορέων. Βάσει των ανωτέρω, η αναδόμηση περιβάλλοντος των μαθητών, η κατανόηση του ρόλου και η συμμετοχή σε πλαίσιο που είναι πλέον οικείο, αφού συμπεριφορές και τρόποι λειτουργίας θα είναι κατανοητά, η διδασκαλία των

δικαιωμάτων συνδυάζοντας πολλαπλές μεθόδους και η δημιουργία ισχυρών δικτύων χτίζουν κουλτούρα προσανατολισμένη στη συμμετοχή, στη συμπερίληψη, στο σεβασμό, στο "μαζί" με πολλαπλά διδάγματα για όλη την κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: ενεργός πολιτειότητα, δικαιωματική προσέγγιση, ειδική αγωγή, συμπεριληπτική κουλτούρα, συνηγορία

Εισαγωγή

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο ρόλος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι πολυσήμαντος. Οι μαθητές με νοητική αναπηρία, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, σύνδρομα, λοιπές αναπηρίες μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης τους από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Γενικής ή Ειδικής Αγωγής, με απόφαση ΚΕΔΑΣΥ μπορούν να φοιτήσουν στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.). Προϋπόθεση εγγραφής των μαθητών στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. είναι να έχουν διαγνωστεί με νοητική αναπηρία και να υπάρχει η σχετική εισήγηση του ΚΕΔΑΣΥ για φοίτηση στη συγκεκριμένη μονάδα και ότι δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα αναλυτικά προγράμματα των άλλων δομών της ειδικής ή γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. είναι το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) (Π.Δ. 301/1996) και τα αναλυτικά προγράμματα του 2003 (Βενέττα Λαμπροπούλου κ.ά. "Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής) για τα οποία δεν εκδόθηκε ΦΕΚ εφαρμογής. Στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας (Γλώσσα, Μαθηματικά, Γυμναστική, Μουσική, Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή, Πληροφορική), καθώς και εργαστηριακά μαθήματα ανάλογα με τις ειδικότητες που έχουν εγκριθεί στο εκάστοτε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Το ωρολόγιο πρόγραμμα των Ε.Ε.Ε.ΕΚ. είναι δημοσιευμένο στα ΦΕΚ 527/2001 και 765/2002, όπως και ο κανονισμός λειτουργίας τους. Η φοίτηση είναι εξαετής με δυνατότητα παράτασης, αν δεν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που έχουν τεθεί, έπειτα από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Παράλληλα, η νομοθεσία στη χώρα μας διαπνέεται από τις αρχές της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Άτομα με Αναπηρία, που έχει κυρώσει. Οι μαθητές με αναπηρία βάσει και της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Άτομα με Αναπηρία έχουν δικαίωμα για Ανεξάρτητη διαβίωση και ένταξη στην κοινωνία. Βάσει αυτής η αναπηρία αναγνωρίζεται ότι αποτελεί μέρος της ανθρώπινης ποικιλομορφίας (όλοι είμαστε διαφορετικοί, μα όλοι ίσοι), αποτελεί εξελισσόμενη έννοια που προκύπτει από την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων 1. των χαρακτηριστικών των εμποδιζόμενων προσώπων, των εμποδίων συμπεριφοράς και των περιβαλλοντικών εμποδίων. Η αλληλεπίδραση αυτή προκαλεί την αναπηρία, παρεμποδίζοντας την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων σε κάθε πτυχή της κοινωνίας (Λογαράς, 2023). Υπάρχει η υποχρέωση συμβαλλόμενων κρατών να αναγνωρίσουν και διευκολύνουν την απόλαυση των πρωτογενών δικαιωμάτων στην ανεξάρτητη διαβίωση, ένταξη στη ζωή της κοινότητας σε ίση με όλους βάση, υποχρέωση της κοινωνίας να προσαρμοστεί στην ανθρώπινη ποικιλομορφία, να δημιουργήσει περιβάλλοντα προσιτά και να καταστήσει τα ΑμεΑ ενεργά μέλη της(άρθρο 4, παρ.1γ ΣΗΕΔΑΑ).

Η εκπαίδευση των μαθητών μας στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. γίνεται με βάση την προστασία των δικαιωμάτων τους, την ενεργό συμμετοχή τους σε κάθε πτυχή της

κοινωνίας και τη δικαιωματική προσέγγιση, δημιουργώντας κουλτούρα προσανατολισμένη στην ενεργό πολιτειότητα.

Οι μαθητές κατά τη φοίτησή τους προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους, με οριοθέτηση, κατανόηση λειτουργίας του πλαισίου, εκμάθηση κανόνων, μίμηση προτύπου, εκπαιδευτικές επισκέψεις, ώστε ισότιμα να μετέχουν στην κοινωνία. Οι τεχνικές πολλές φορές βασίζονται στον συμπεριφορισμό και στον κονστρουκτιβισμό, με χρήση μιμητικού προτύπου και ανακατασκευή, αναδόμηση του περιβάλλοντος από τους ίδιους τους μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος προσπαθεί να καταγράψει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή (Σαλβαράς, 2020). Συνεκτιμώνται τα αισθητηριακά ελλείμματα που παρατηρούνται, η προτέρα γνώση, η συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, καθώς και η συμπεριφορά του. Δομείται εκ νέου λοιπόν ένα περιβάλλον φιλικό για το μαθητή, όπου επιχειρείται να του προσφερθούν γνώσεις από διαφορά γνωστικά αντικείμενα, με στόχο τα καλύτερα ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα, τη συναισθηματική ισορροπία, την κατανόηση λειτουργίας του κάθε πλαισίου και της κοινωνίας, το ευρύ σταδιακά άνοιγμα προς την κοινότητα και η ισότιμη συμμετοχή σε κάθε πτυχή της κοινωνίας.

Μολαταύτα, εντοπίζεται σοβαρό πρόβλημα μετά την ολοκλήρωση φοίτησης των μαθητών των Ε.Ε.Ε.ΕΚ.

Πρόβλημα- η ζωή μετά το Ε.Ε.Ε.ΕΚ.

Τα τελευταία έτη μέσα από προσπάθειες αρκετών Ε.Ε.Ε.ΕΚ., όπως και του Ε.Ε.Ε.ΕΚ Πειραιά με τη δημιουργία δικτύου με άλλα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. γίνεται προσπάθεια για άνοιγμα προς την κοινωνία και συμπερίληψη. Υλοποιούνται σχέδια δράσης, όπως το σχέδιο δράσης "Ξεκινώντας το ταξίδι της ζωής μας από τον Πειραιά" κατά το σχολικό έτος 2023-2024, για τη διασύνδεση με την αγορά εργασίας, την καταγραφή των προβλημάτων και την εύρεση λύσεων (Θεοφιλίδης, 2012). Συνεργαζόμενοι με γονείς και φορείς, παρατηρήθηκε διάχυτη η ανάγκη εύρεσης λύσης σχετικά με το μέλλον των μαθητών μετά την ολοκλήρωση των σπουδών στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ., καθώς και για κατάρτιση και δημιουργία προστατευόμενου επαγγελματικού πλαισίου, ώστε να τους συμπεριλάβει, προσαρμοσμένου στις ιδιαίτερες κλίσεις τους. Προς στιγμήν, οι μαθητές του Ε.Ε.Ε.ΕΚ., ολοκληρώνοντας τις σπουδές, δεν οδηγούνται σε κάποιο θεσμικά οργανωμένο πλαίσιο, ώστε να υπάρξει πρακτική εφαρμογή των όσων έμαθαν. Πρόβλημα εντοπίζεται λόγω άγνοιας ή ελλιπούς ενημέρωσης εργοδοτών και φορέων, αλλά και λόγω μερικής γνώσης των δικαιωμάτων ΑμεΑ από τις οικογένειες, καθώς και του φόβου που αντιμετωπίζουν από πιθανή απώλεια επιδομάτων σε περίπτωση έναρξης εργασίας. Βάσει των ανωτέρω, κρίθηκε η αναγκαιότητα σειράς δράσεων σχετικής με κατάρτιση και σύνδεση μαθητών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. με την αγορά εργασίας, με φορείς της κοινότητας, ώστε σταδιακά σε προσαρμοσμένο περιβάλλον, με παράλληλη διδασκαλία σχετικών ενοτήτων, βιωματική μάθηση και πρακτική, να υπάρξει συμπερίληψη, σε οικείο περιβάλλον, με συναισθηματική ισορροπία, υποστηριζόμενο από εκπαιδευτικό και συνεργασία φορέων.

Διασύνδεση με την αγορά εργασίας

Στόχους αποτελούν η σύνδεση των μαθητών και μετέπειτα αποφοίτων του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. με την αγορά εργασίας μέσω προστατευόμενης πρακτικής σε τοπικές επιχειρήσεις και η δημιουργία δικτύου συνεργασίας μεταξύ Ε.Ε.Ε.ΕΚ., Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων των Ε.Ε.Ε.ΕΚ., Δήμων, τοπικών επιχειρήσεων και αρμόδιων

φορέων για τη διασύνδεση με την αγορά εργασίας και τη σταδιακή άρση των εμποδίων.

Παιδαγωγική προσέγγιση για τη διασύνδεση με την αγορά εργασίας

Κατ' αρχάς, το αρχικό βήμα είναι η παιδαγωγική προσέγγιση και η αποσαφήνιση των ορισμών. Η κατανόηση από το παιδί του ρόλου του ως μαθητή και αυριανού πολίτη, της λειτουργίας του σχολείου και του ρόλου των προσώπων που μετέχουν σε αυτό. Μετέπειτα της λειτουργίας διαφορετικών επαγγελματικών πλαισίων και σταδιακά της ευρύτερης κοινωνίας. Η δημιουργία προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, με τη χρήση εικόνων, η δημιουργία πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος παράλληλα με τη βιωματική μάθηση βοηθούν, ώστε τα ανωτέρω να γίνουν κατανοητά και να επιτευχθούν γνωστικά αποτελέσματα. Η κατανόηση της αξίας ενεργού συμμετοχής μπορεί να επιτευχθεί μέσω δράσεων ενεργού πολιτειότητας. Διδάσκοντας τη λειτουργία της Βουλής , του έργου των Βουλευτών, επισκεπτόμενοι ετησίως μέσω εκπαιδευτικών επισκέψεων τη Βουλή των Ελλήνων και ερχόμενοι σε επαφή με τις έννοιες του Συντάγματος, του Πολιτεύματος, των νόμων και του δικαϊικού μας συστήματος. Κάθε έτος στο σχολείο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις μαθητικές εκλογές. Οι μαθητές θέτουν υποψηφιότητα, διδάσκονται με απλά βήματα τη διαδικασία, ενημερώνονται για τα δικαιώματα τους. Συμμετέχουν στην προπαρασκευή τους, οδηγούνται στη μέρα "Διεκδικώ τη θέση μου στο μαθητικό συμβούλιο- Γίνομαι ενεργός μαθητής" επιχειρηματολογώντας για να λάβουν την ψήφο των συμμαθητών τους, διαπνεόμενοι από σεβασμό για τους συνυποψηφίους, αποκτώντας δεξιότητες ζωής. Ακολουθούν τη μέρα σιωπής, ώστε να σκεφθούν και ισότιμα συμμετέχουν όλοι, ανεξαρτήτως λειτουργικότητας, εφόσον το επιθυμούν στις μαθητικές εκλογές, μέρα γιορτής της συμμετοχής για το σχολείο.

Ο μαθητής παράλληλα μέσα από προγράμματα ενεργού πολιτειότητας, δικαιωματικής προσέγγισης και ενδυνάμωσης μαθαίνει να συμμετέχει ισότιμα σε κάθε πτυχή της κοινωνίας. Σε αρχικό στάδιο διδάσκεται τα δικαιώματα του εργαζόμενου πληθυσμού και τις υποχρεώσεις του, τη λειτουργία μιας επιχείρησης, τους κανόνες καλής συμπεριφοράς, κανόνες υγιεινής και ασφάλειας. Σε δεύτερο στάδιο επιχειρείται η καταγραφή των ανωτέρω με βιωματικό τρόπο. Επισκέψεις στη γειτονιά , δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης, οδηγικής συμπεριφοράς, ασφάλειας πεζού, κατανόηση του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας. Οι μαθητές καταγράφουν τις επιχειρήσεις της γειτονιάς, συνδιαλλέγονται με τους επιχειρηματίες, ώστε να κατανοήσουν το ρόλο τους. Δημιουργείται συνεργασία και άνοιγμα προς την κοινότητα. Η δια ζώσης επαφή και κατανόηση των αναγκών, η ουσιαστική αλληλεπίδραση προσφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Προγραμματίζεται και υλοποιείται σαφές, συγκεκριμένο πλάνο με γειτνιάζον κατάστημα σούπερ- μάρκετ, ώστε ο μαθητής μέσα από προγραμματισμένες επισκέψεις να κατανοεί τη λειτουργία του χώρου, το ρόλο του κάθε υπαλλήλου, τα δικαιώματα και υποχρεώσεις του. Επίσης, τρόπους ευγένειας και καλής συμπεριφοράς στην αλληλεπίδραση με το ευρύ κοινό. Σταδιακά, οι μαθητές εισέρχονται σε υπό τρόπο πρακτική άσκηση, ολοκληρώνοντας μια αποστολή όπως "Γεμίζοντας το ράφι" με συνεργατικές τεχνικές. Η ολοκλήρωση των επισκέψεων οδηγεί τους μαθητές στην κτήση γνώσεων και δεξιοτήτων, δημιουργώντας παράλληλα ισχυρά κίνητρα και δυνάμεις παρώθησης.

Στα ανωτέρω σημαντικά βοηθούν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε εκθέσεις με τοπικά προϊόντα, επιχειρηματίες, καθώς και σε ΚοινΣΕΠ Ένταξης ΑμεΑ στην αγορά εργασίας.

Παρατηρείται κάθε φορά αν το συναίσθημα βρίσκεται σε ισορροπία και αν συμπεριφορικά ακολουθούμε ασφαλή πρότυπα. Προωθείται η συνεργατική μάθηση, βασισμένη στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού και η μάθηση με απλά βήματα κάθε φορά (Σαλβαράς, 2020). Το περιβάλλον γίνεται γνώριμο και ο μαθητής, ειδικά αν βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, υποβοηθείται από αυτό, καθώς νιώθει ασφάλεια και ακολουθούνται ρουτίνες.

Δημιουργία δικτύου

Ο επόμενος στόχος είναι η ισχυρή δικτύωση, ώστε να γίνει κατανοητό το σοβαρό πρόβλημα και να οδηγηθούμε σε ουσιαστικές λύσεις για τη ζωή μετά το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Δημιουργείται δίκτυο με τη συμμετοχή Ε.Ε.Ε.ΕΚ. από όλη την Ελλάδα, Συλλόγου Γονέων, Δήμων και φορέων με στόχο την καταγραφή των εμποδίων, τη γνωστοποίηση και ανάλυση του προβλήματος, τη συναντίληψη και συνεργασία προς εξεύρεση λύσεων, ικανών να προασπίσουν τα συμφέροντα των μαθητών (Lambertsetal., 2011). Απώτερος στόχος να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε το άτομο με αναπηρία μετά το πέρας της εξαετούς φοίτησης του στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. να μπορεί να βρει εργασία με ειδικά διαμορφωμένο τρόπο, ή κατανοώντας ο επιχειρηματίας τις ανάγκες του. Οι μαθητές υψηλότερης λειτουργικότητας δύνανται μέσω γραφείου διασύνδεσης του οικείου Δήμου να οδηγούνται στην εύρεση εργασίας, κατάλληλης για τα προσόντα και τις κλίσεις τους, καθώς παρατηρείται ότι υπάρχει μικρός αριθμών αποφοίτων ανά Δήμο. Αντίστοιχα, οι μαθητές χαμηλότερης λειτουργικότητας δύνανται μέσω προστατευμένων εργαστηρίων να παράγουν ότι τους ανατίθεται και έτσι μέσα από ρουτίνες και γνώριμα πρόσωπα να συμμετέχουν, προσφέροντας στην κοινωνία.

Γίνεται παρατήρηση με κλείδες, απάντηση με ερωτηματολόγια, συγκεντρώνεται φωτογραφικό υλικό και καταγράφονται σημαντικές πτυχές στο ημερολόγιο. Κατά την ολοκλήρωση, η πραγματοποίηση ημερίδας με τη συμμετοχή όλων των φορέων βοηθά ώστε να υπάρξει καταγραφή προτάσεων και διάχυση καλών πρακτικών.

Σημαντική πρόταση στα ανωτέρω θα αποτελούσε η δημιουργία κοινότητας πρακτικής και μάθησης σχετικά με το θέμα της διασύνδεσης μαθητών των Ε.Ε.Ε.ΕΚ. με την αγορά εργασίας και η δημιουργία ενεργών πολιτών που θα μετέχουν ισότιμα σε κάθε πτυχή της κοινωνίας. Τέλος, η κατάρτιση τους μετά το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. αποτελεί ένα άλλο ακανθώδες ζήτημα, καθώς προς στιγμήν, δεν δύνανται να εγγραφούν ως σπουδαστές σε ΕΣΚ και ΣΑΕΚ, παρά μόνο στις ΣΑΕΚ Ειδικής Αγωγής. Σε αυτό, να συνεκτιμηθεί το γεγονός της δυσκολίας μετακίνησης αρκετών μαθητών σε μεγάλες αποστάσεις εντός των μεγάλων αστικών κέντρων που μόνον εκεί λειτουργούν.

Αποτελέσματα

Οι λύσεις που καταγράφονται προέρχονται από συνεργασία και ενημέρωση (Θεοφιλίδης, 2012). Δημιουργία ισχυρών δικτύων, ενημέρωση αρμόδιων φορέων και ανάλυση των προβλημάτων αποτελούν σημαντικό βήμα. Η επιμόρφωση του προσωπικού των επιχειρήσεων θα βοηθήσει στην κατανόηση των αναγκών, αλλά και της καλύτερης αλληλεπίδρασης ενός εργαζομένου ΑμεΑ, προερχόμενου από Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Η λειτουργία Σχολών Κατάρτισης μετά το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. από Δήμους και

Πολιτεία. Η επέκταση των νεοϊδρυμένων ΕΣΚ με ΕΣΚ Ειδικής Αγωγής καθώς και προκηρύξεις με ευνοϊκούς όρους για αποφοίτους Ε.Ε.Ε.ΕΚ.. Ευνοϊκές ρυθμίσεις σε επιχειρήσεις που προσλαμβάνουν αποφοίτους Ε.Ε.Ε.ΕΚ. και γραφείο διασύνδεσης με την αγορά εργασίας σε Δήμο και Υπουργείο Εργασίας. Ο Προσωπικός Βοηθός θα μπορούσε να επεκταθεί και στην Εργασία, ενώ για τους αποφοίτους χαμηλότερης λειτουργικότητας θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προστατευμένα εργαστήρια. Η λειτουργία δομών ανεξάρτητης διαβίωσης θα βοηθούσε στην αυτονομία των μαθητών και μετέπειτα ενηλίκων πολιτών. Η δημιουργία ΚοινΣΕΠ ένταξης ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, καθώς και η ενδυνάμωση γονέων και κηδεμόνων για να δράσουν ως συνήγοροι αποτελούν θεμέλια της όλης προσπάθειας.

Συμπέρασμα

Καταλήγοντας, βάσει των ανωτέρω δημιουργείται ένα ισχυρό δίκτυο αποτελούμενο από την εκπαιδευτική κοινότητα, τους γονείς, το Δήμο, φορείς της πολιτείας, της ευρύτερης κοινωνίας που ενημερώνονται εκτενώς για τα προβλήματα που σχετίζονται με το μέλλον των μαθητών των Ε.Ε.Ε.ΕΚ. μετά την αποφοίτησή τους και με τη διασύνδεσή τους με την αγορά εργασίας. Αποτελεί μέσο ενδυνάμωσης των γονέων για να συνεχίσουν, ώστε να βρεθούν λύσεις πάνω στο πρόβλημα κι έναν ευρύτερο διάλογο προς την κοινωνία, που δεν έμεινε αμέτοχη, αλλά πρότεινε λύσεις. Συνεπώς, γίνεται μια διάχυση πληροφορίας, καλών πρακτικών και προτάσεων για λύση. Αποτελεί επίσης ώθηση για τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν και να κατανοήσουν δια ζώσης τη σημασία του δικτύου (Robbins&Judge, 2018). Για τις επιχειρήσεις και το προσωπικό αποτελεί μια ενημέρωση και χάραξη πολιτικής τους για να επιμορφώσουν σχετικά το προσωπικό τους, αλλά και να εξετάσουν το άνοιγμα θέσεων για ΑμεΑ προερχόμενα από Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Τέλος, τα αποτελέσματα της δράσης για τους μαθητές μας πολυεπίπεδα αφού διδάσκονται μέσω βιωματικής, πολυαισθητηριακής, ομαδοσυνεργατικής μάθησης, αναπτύσσουν δεξιότητες, πιστεύουν στις δυνάμεις τους, έχουν θετικό συναίσθημα, βελτιώνουν τις σχέσεις με συμμαθητές, διεκδικούν οι ίδιοι για τον εαυτό τους ένα μέλλον με όνειρα και στόχους. Δημιουργείται εκπαιδευτικό υλικό, ερωτηματολόγια, κλείδες παρατήρησης, φωτογραφικό και λοιπό υλικό, καταγράφονται προβλήματα, καλές πρακτικές και λύσεις που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση, ώστε και άλλες σχολικές μονάδες να δράσουν προς επίλυση του θέματος. Τέλος, δημιουργείται κουλτούρα συμπεριληπτική, ευρείας συμμετοχής σε κάθε πτυχή της κοινωνίας και πίστης στη δύναμη της ομάδας. Γιατί η πρόοδος της κοινωνίας αντικατοπτρίζεται στη συμμετοχή όλων, με τέτοιον τρόπο, ώστε το κάθε άτομο να μπορεί να προσφέρει και να νιώθει ενεργό μέσα της, δημιουργώντας ένα μέλλον συμπεριληπτικό και ένα ξεκίνημα ζωής γεμάτο όνειρα και στόχους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία.* Λευκωσία: Γρήγορη

Λαμπροπούλου, Β. (2003). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για Ε.Ε.Ε.ΕΚ.

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-

eeeek.pdf&ved=2ahUKEwjIn6zt1pCJAxXUVvEDHQKfJxcQFnoECCQQAQ&usg=AOvVaw33Xkd7cRWWU1WSCK0NwZQK

Λογαράς, Δ. (2023). *Ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών, εφήβων ενηλίκων με αναπηρία και εκπαίδευση των μελών για να λειτουργήσουν ως συνήγοροι.*Υποέργα 1-5 Πράξης "Προγράμματα δια βίου Εκπαίδευσης για την αναπηρία και υποστηρικτικές δράσεις" ΙΝΕΣΑμεΑ

Π.Δ. 301/1996

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomothesia_%20E-A_SMEA_KDAY/P.D.%20301%20-1996-%20FEK.%20208%20-A-%2029-8-1996.pdf&ved=2ahUKEwiGu4Co1pCJAxVuB9sEHSldPI8QFnoECBYQAQ&usg=AOvVaw2xUjcRM2vQ4T6UtP4Gienh

Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (2016). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές.* Αθήνα: Διάδραση

Σαλβαράς, Ι. (2020). *Παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

Lambrechts, F.J., Bouwen, R., Grieten, S., Huybrechts, J.P. &Schein, E.H. (2011). Learning to help through HumpleInquiry and Implication for Management, Research, Practice and Education: An Interview with Edgar H. Schein. *Academy of Management Learning and Education, 10,* 131-148.

Robbins, S., & Judge, T. (2018). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις. (*2η έκδοση). Αθήνα: Κριτική.

Σχέσεις Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας στον Προφορικό και Γραπτό Λόγο Δίγλωσσων Μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Δάλλα Μαριαλένα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Εργαστηρίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μορφίδη Ελένη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της διαγλωσσικής μεταφοράς δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου μεταξύ της πρώτης (Γ1) και της δεύτερης γλώσσας (Γ2) μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Αρχικά, η διγλωσσία τοποθετείται σε ένα συνεχές, με τους ομιλητές να εμφανίζουν διαφορετικά επίπεδα επάρκειας στις δύο γλώσσες. Στο ένα άκρο βρίσκεται ο μονόγλωσσος ομιλητής, ενώ στο άλλο, το άτομο που έχει αποκτήσει και τις δύο γλώσσες σε φυσικά περιβάλλοντα στην παιδική του ηλικία και μιλά και τις δύο με ευχέρεια. Κατά μήκος του συνεχούς βρίσκονται οι δίγλωσσοι που μιλούν επαρκώς και τις δύο γλώσσες, έχοντας ως κυρίαρχη τη μία από αυτές. Μέσω της παρούσας μελέτης, θα παρουσιαστούν βασικά χαρακτηριστικά θεωριών που διερευνούν τις σχέσεις μεταξύ Γ1 και Γ2στον προφορικό και γραπτό λόγο, σε τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, αλλά και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, διαφόρων ηλικιών καιγλωσσικώνυποβάθρων. Στο δεύτερο μέρος, πραγματοποιείται μια ανασκόπηση μελετών με στόχο τηνεμπειρική τεκμηρίωση.Βάσει των μελετών, διαπιστώνεται πως η σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών είναι αμφίδρομη. Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου της Γ1 μπορούν να επηρεάσουν την πορεία εκμάθησης της Γ2, ενώ ταυτόχρονα αν η διδασκαλία της Γ2 είναι αποτελεσματική και οδηγεί σε επάρκεια, οι δεξιότητες γραμματισμούαυτής, μπορούν να μεταφερθούν στην Γ1. Επιπρόσθετα, σε ορισμένες περιπτώσεις, μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες στην Γ1, μπορούν να τις αποφύγουν στη Γ2,μέσω αντισταθμιστικών μηχανισμών, αποκτώντας δεξιότητες που δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν στη Γ1.Η εργασίαολοκληρώνεται με τον καθορισμό των περιορισμών, ενώ τονίζεται η ανάγκη διεξαγωγής συνεχούς έρευνας ώστε να κατανοηθεί καλύτερα η φύση της διαγλωσσικής μεταφοράς ως μιας ενεργούς διαδικασίας, που επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες.

Λέξεις-Κλειδιά: Διγλωσσία, Προφορικός Λόγος, Γραπτός Λόγος, Μαθησιακές Δυσκολίες

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the cross-linguistic transfer of language skills between the first language (L1) and the second language (L2) of bilingual students with and without reading difficulties. Bilingualism is placed on a continuum, with speakers exhibiting different levels of proficiency in the two languages. At one end is the monolingual speaker, while at the other end is the individual who has acquired both languages in natural environments during childhood and speaks both with equal fluency. Along the continuum are bilinguals who speak both languages adequately, though have one of the two as their

dominant language. This study will first examine key features of theories exploring the relationships between L1 and L2 in oral and written language among typically developing students and students withreading difficulties, of various ages and linguistic backgrounds. The second part reviews studies investigating the cross-linguistic transfer of skills from L1 to L2 and vice versa, aiming to validate existing theories. According to these studies, the relationship between the two languages is bidirectional. Specifically, L1 oral and written skills can influence the learning trajectory of L2, while at the same time, if L2 instruction is effective and leads to proficiency, literacy skills from L2 can transfer to L1. Additionally, in some cases, students with reading difficulties in their L1 can avoid it in L2 through compensatory mechanisms, acquiring skills they were unable to develop in L1. The paper concludes by outlining the limitations and highlighting the need for ongoing research to better understand the nature of cross-linguistic transfer as an active process influenced by various factors.

Keywords: Bilingualism, Oral Language, Written Language, Learning Disabilities

1. Εισαγωγή

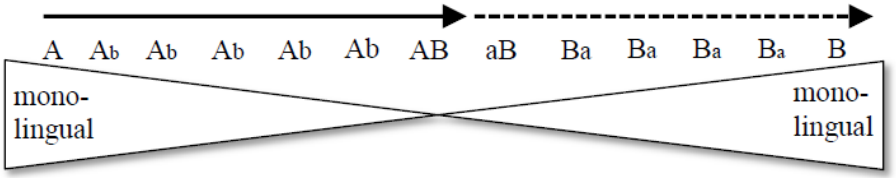
Στις μέρες μας, οι κοινωνίες γίνονται ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές, ενώ στις σχολικές τάξεις παρατηρείται μεγάλη ετερογένεια, καθώς σε αυτές φοιτούν αρκετοί δίγλωσσοι μαθητές. Κάποιοι από αυτούς, παρουσιάζουν υψηλή επάρκεια και στις δύο γλώσσες, ενώ άλλοι έχουν μια κυρίαρχη γλώσσα ή μια γλώσσα προτίμησης, συνήθως τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους.Ηλικία απόκτησης της δεύτερης γλώσσας (Γ2) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς βάσει ερευνών, οι κρίσιμες περίοδοι για την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας σε επίπεδο φυσικών ομιλητών είναι οι νεαρότερες ηλικίες. Πριν την ηλικία των 5, η οργάνωση της γνώσης στον εγκέφαλο επιτρέπει την απόκτηση μιας Γ2 διότι οι γλωσσικοί μηχανισμοί σε αυτή την ηλικία είναι πιο αποτελεσματικοί και υπάρχει πλαστικότητα στον εγκέφαλο (DeHouwer, 2005). Αντιθέτως, όταν η Γ2 μαθαίνεται στο σχολείο, οι χρήστες της δεν θα μπορέσουν να φτάσουν στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών, όσο καλή γνώση της Γ2 και αν έχουν. Αντιθέτως, όταν η απόκτηση της Γ2 γίνεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο, οι δίγλωσσοι μαθητές δεν μπορούν να φτάσουν τα επίπεδα των φυσικών ομιλητών, ακόμη και αν έχουν αποκτήσει υψηλό βαθμό επάρκειας στη Γ2 (Gottardo & Grant, 2008). Βέβαια, υπάρχουν και οι έφηβοι ή ενήλικες δίγλωσσοι, οι οποίοι έχουν ήδη αναπτύξει τους γλωσσικούς μηχανισμούς στη Γ1, και η επαφή τους με τη Γ2 είναι περιορισμένη, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επιτύχουν τον βαθμό επάρκειας που απαιτείται για να θεωρούνται «επιτυχημένοι δίγλωσσοι» (Garrison-Fletcher, Martohardjono, & Chodorow, 2019). Και στις δύο περιπτώσεις, είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψιν τις σχέσεις μεταξύ των δύο γλωσσών, καθώς πολλές δεξιότητες από την Γ1 μπορεί να μεταφερθούν και να βοηθήσουν στην εκμάθηση της Γ2 και το αντίστροφο.

2. Α΄ Μέρος- Θεωρητική Θεμελίωση

2.1 Το συνεχές της διγλωσσίας

Ο ορισμός της «διγλωσσίας» είναι περίπλοκος και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως η ηλικία απόκτησης της δεύτερης γλώσσας (Γ2), η δυνατότητα ή μη συνεχούς έκθεσης στην μητρική γλώσσα (Γ1), οι βασικές γλωσσικές δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί σε κάθε γλώσσα (προφορικός λόγος, ανάγνωση, γραφή) και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες έχει γίνει η εκμάθηση της κάθε γλώσσας (Gottardo & Grant, 2008). Σύμφωνα με τους Valdez και Figueora (1994), η διγλωσσία ορίζεται ως

η γνώση δύο γλωσσών, από ένα άτομο ή ομάδα ομιλητών. Σύμφωνα με τον Valdés (2005) η διγλωσσία τοποθετείται σε ένα συνεχές, όπου κάποιος ομιλητής εμφανίζει διαφορετικά επίπεδα επάρκειας στις δύο γλώσσες, ανεξάρτητα από το πώς και πότε αποκτήθηκαν. Όπως φαίνεται στο συνεχές του Valdés (2005) (Σχήμα 1), στο ένα άκρο βρίσκονται τα άτομα τα οποία μέχρι ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα έχουν ως κυρίαρχη τη Γ1 (Α). Κατά μήκος του συνεχούς βρίσκονται οι δίγλωσσοι που μιλούν και τις δύο γλώσσες με ευχέρεια και επάρκεια, αλλά έχουν ως κυρίαρχη γλώσσα τη μία από τις δύο (Lyons, 1981). Στη συνέχεια, διάφοροι παράγοντες, όπως η εγγραφή στο σχολείο, η μικρή ή καθόλου επαφή με την πατρίδα, κλπ., μπορεί να οδηγήσουν σε μία αλλαγή, κατά την οποία η Γ1 αποδυναμώνεται και μπορεί ακόμη και να χαθεί (π.χ. γλωσσική φθορά), δίνοντας τη θέση της στη Γ2 (Β).



Σχήμα 1. Το συνεχές της διγλωσσίας(Valdés 2005: 414)

Η γλωσσική φθορά σχετίζεται με την διάκριση της διγλωσσίας του Cummins (1994) σε προσθετική και αφαιρετική. Στην προσθετική, οι δίγλωσσοι μαθαίνουν και βελτιώνουν τη Γ2, χωρίς να χάσουν την επάρκειά τους στη Γ1. Από την άλλη, οι αφαιρετικοί δίγλωσσοι είναι αυτοί που συνήθως χάνουν τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει στη Γ1, προς όφελος της Γ2. Οι γλώσσες που μαθαίνουν οι προσθετικοί δίγλωσσοι εκτιμώνται από την κοινωνία και η εκμάθηση της Γ2 δεν παρεμβαίνει στην εκμάθηση της Γ1, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται και οι δύο γλώσσες. Αντίθετα, στην αφαιρετική διγλωσσία η Γ2 αντικαθιστά τη μητρική, με αποτέλεσμα η ικανότητα και η ευχέρεια στη Γ1 σταδιακά να μειώνεται, ενώ η γνώση της Γ2 να αυξάνεται (Cummins, 1994; Gottardo&Grant, 2008).

2.2 Σχέσεις Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας σε Δίγλωσσους- Θεωρίες

2.2.1 Υπόθεση των Οριακών Επιπέδων/ Θεωρία των Κατωφλιών

Σύμφωνα με την παραπάνω υπόθεση, ο δίγλωσσος πρέπει να κατακτήσει ένα ελάχιστο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας στην Γ2, ώστε οι στρατηγικές και οι δεξιότητες της Γ1 να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά και να μην παρουσιαστούν αρνητικές ή επιβλαβείς γνωστικές συνέπειες κατά την εκμάθησή της Γ2 (Cummins, 1979). Όσον αφορά την ανάγνωση, ερευνητές πιστεύουν ότι υπάρχει ένα κατώφλι που πρέπει να επιτύχουν οι μαθητές πριν επιχειρήσουν να διαβάσουν στη Γ2. Βάσει των Grabe και Stoller (2019), οι αναγνώστες της Γ2 που είχαν κατακτήσει το λεξιλόγιο και τη δομή αυτής της γλώσσας, μπόρεσαν να αξιοποιήσουν τις στρατηγικές και τις δεξιότητες ανάγνωσης της Γ1 στην κατανόηση του κειμένου της Γ2. Αντιθέτως, οι αναγνώστες που αφιέρωναν το μεγαλύτερο μέρος των γνωστικών τους πόρων για να κατανοήσουν τη γλώσσα του κειμένου στη Γ2, είχαν διαθέσιμους ελάχιστους πόρους για να επιτύχουν μια ευχερή κατανόηση του κειμένου.

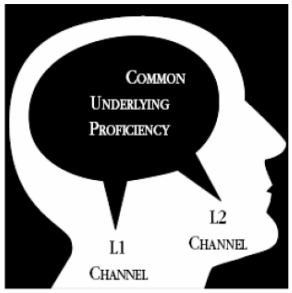
2.2.2 Υπόθεση Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης

Βάσει της υπόθεσης της αναπτυξιακής αλληλεξάρτησηςη ικανότητα ενός δίγλωσσου στη Γ2, εξαρτάται από το επίπεδο επάρκειας που έχει αποκτήσει στη Γ1.Ακόμη, αν το εξωτερικό περιβάλλον παρέχει επαρκή ερεθίσματαγια τη διατήρηση της Γ1, τότε η εντατική έκθεση στη Γ2 στο σχολείοοδηγεί σε ταχεία δίγλωσση ανάπτυξη, χωρίς επιζήμιες επιπτώσειςστην Γ1 (Cummins, 1979). Σε περιπτώσεις όπου η Γ1 δεν αναπτύσσεται επαρκώς εκτός σχολείου, η υψηλή έκθεση στη Γ2 στο σχολικό πλαίσιο θα εμποδίσει τηνανάπτυξη της Γ1, με αποτέλεσμα σταδιακά να χαθεί και να μην επιτευχθεί επιτυχής διγλωσσία (Verhoeven, 1994). Η σχέση αυτή μπορεί να είναι και αμφίδρομη. Αν η διδασκαλία μιας συγκεκριμένης γλώσσας (π.χ. Γ2) είναι αποτελεσματική και οδηγεί σε επάρκεια στη γλώσσα αυτή, τότε οι δεξιότητες γραμματισμού της Γ2, μπορούν να μεταφερθούν στην μητρική (Cummins, 1981, οπ. αναφ. στον Verhoeven, 1994).

Για τα παιδιά που δεν έχουν εκτεθεί σε μία μητρική γλώσσα (μέσω ανάπτυξης λεξιλογίου, προφορικού λόγου και επαφής με το γραπτό λόγο), η γλώσσα διδασκαλίας στο σχολείο είναι ζωτικής σημασίας. Όταν η ανάγνωση εισάγεται μέσω της Γ2, οι μαθητές είναι πολύ πιθανό να δυσκολευτούν, επειδή δεν μπορούν να συσχετίσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού με τη μητρική τους γλώσσα. Αντιθέτως, όταν οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με τη Γ1, έχουν αποκτήσει δεξιότητες θεμελιώδεις για την απόκτηση της ανάγνωσης, όπως φωνολογική επίγνωση (ΦΕ), οι οποίες και μεταφέρονται στη Γ2, με αποτέλεσμα τη διευκόλυνση της αναγνωστικής διαδικασίας (Cárdenas-Hagan, Carlson, & Pollard-Durodola, 2007).

2.2.3 Υπόθεση Διαγλωσσικής Μεταφοράς- Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα

Η γνώση της Γ1 επηρεάζει την ικανότητα απόκτησης της Γ2, λόγω της αναπτυξιακής και γλωσσικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των δύο γλωσσών (Cummins, 1996, οπ. αναφ. στους Cárdenas-Hagan, Carlson, & Pollard-Durodola, 2007). Η διαγλωσσική μεταφορά πραγματοποιείται όταν οι μαθητές έχουν πρόσβαση και μεταφέρουν γλωσσικούς πόρους από τη Γ1στη Γ2 (Leafstedt & Gerber, 2005). Έναν σημαντικό προάγγελο της αναγνωστικής ικανότητας, αποτελεί η φωνολογική επίγνωση (ΦΕ), η οποία αποτελεί στην πραγματικότητα μια Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα, που επιτρέπει αυτή την διαγλωσσική μεταφορά. Σύμφωνα με την Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα, ποικίλες πτυχές της επάρκειας ενός δίγλωσσου στη Γ1 και Γ2, θεωρούνται κοινές και αλληλεξαρτώμενες (Cummins, 2005). Με άλλα λόγια, η εμπειρία σε οποιαδήποτε από τις δύο γλώσσες, προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων που διέπουν και τις δύο, ενώ πίσω από τις φαινομενικά διαφορετικές εκδηλώσεις κάθε γλώσσας, υπάρχουν κοινές διαγλωσσικές δεξιότητες (Cummins, 2005) (Εικόνα 1).



Το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας (Cummins, 2005: 4)

2.2.4 Θεωρία δομικήςευαισθησίας

Οι Kuokαι Anderson (2012), υποστηρίζουν πως η τακτική έκθεση των δίγλωσσων σε περισσότερες από μία γλώσσες, επιφέρει μεγαλύτερη ετοιμότητα στην αναδιοργάνωση των γλωσσικών δεδομένων που λαμβάνουν και στον επακόλουθο σχηματισμό της γλωσσικής δομής. Αυτή η αυξημένη ευαισθησία στα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας οφείλεται στο πλεονέκτημα των δίγλωσσων παιδιών να παρατηρούν τις δομικές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γλωσσών και έτσι να διαμορφώνουν αναπαραστάσεις της γλωσσικής δομής σε ένα πιο αφηρημένο επίπεδο. Τα δίγλωσσα παιδιά συναντούν και χειρίζονται τις φωνολογικές πληροφορίες σε πλουσιότερα και πιο ποικίλα περιβάλλοντα, γεγονός που τους επιτρέπει να κατανοήσουν καλύτερα ένα φωνολογικό τμήμα και έτσι να ενισχύσουν την ανάπτυξη της φωνολογικής τους επίγνωσης.

2.2.5 Το μοντέλο διευκόλυνσης της μεταφοράς

Σύμφωνα με το μοντέλο της Koda (2008) οι μεταγλωσσικές δεξιότητες (π.χ. φωνημική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση) που αναπτύσσονται σε μια γλώσσα συμβάλλουν στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων στη Γ2. Με άλλα λόγια, οι μεταγλωσσικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στον προφορικό λόγο της Γ1μπορούν να μεταφερθούν και να επηρεάσουν την ανάγνωση της Γ2. Το μοντέλο διευκόλυνσης της μεταφοράς αναφέρει επίσης ότι η διαγλωσσική μεταφορά είναι ευκολότερη όταν η Γ1 και η Γ2 έχουν κοινά δομικά στοιχεία (Koda, 2008).

2.2.6 Γλωσσική Μεταφορά: Θετική και Αρνητική

Στην αρνητική μεταφορά οι γνώσεις της μητρικής γλώσσας επηρεάζουν σοβαρά και εμποδίζουν την εκμάθηση της Γ2. Λόγω των επιρροών από την Γ1, οι μαθητές συχνά κάνουν λάθη στην προφορά, το λεξιλόγιο, το συντακτικό, τη γραμματική κ.λπ. Για παράδειγμα, Γάλλοι που μαθαίνουν Αγγλικά, συχνά στον προφορικό λόγο, τοποθετούν επιρρήματα μεταξύ του ρήματος και του άμεσου αντικειμένου (O John παίρνει συχνά το μετρό) αντί μεταξύ του υποκειμένου και του ρήματος (O John συχνά παίρνει το μετρό), λόγω της σειράς των λέξεων στα Γαλλικά (Bardovi-Harlig & Sprouse, 2018). Αντιθέτως, στη θετική μεταφορά, η Γ1 οδηγεί σε άμεση απόκτηση της Γ2, καθώς οι ομοιότητες μεταξύ των δύο γλωσσών, βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν τους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες και το λεξιλόγιο της Γ2 ευκολότερα (Chen, 2020). Ένα παράδειγμα θετικής μεταφοράς είναι οι συγγενείς λέξεις. Ισπανοί που μαθαίνουν αγγλικά, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις αγγλικές λέξεις “accident”, “family” και άλλες, με ίδια ορθογραφία με τις αντίστοιχες λέξεις στα Ισπανικά (Campos, 2023).

2.2.7 Υπόθεση Διαφορών στη Γλωσσική Κωδικοποίηση

Οι γλωσσικές δεξιότητες της μητρικής γλώσσας (π.χ. φωνολογία, ορθογραφία, γραμματική), αποτελούν τη βάση για επιτυχημένη εκμάθηση της Γ2 (Ganschow et al.,1991).Επιπλέον,οι μαθητές ξένων γλωσσών με προβλήματα γλωσσικής κωδικοποίησης στη Γ1 είναι πιθανό να βιώσουν πιο άμεσες και μεγαλύτερες δυσκολίες όταν προσπαθούν να μάθουν μια ξένη γλώσσα και ίσως να μην μπορέσουν να αποκτήσουν μεταγλωσσικές δεξιότητες σε αυτή (Sparks et al., 1998). Ακόμη, τόσο η εκμάθηση της Γ1 όσο και της Γ2 εξαρτάται από βασικούς μηχανισμούς εκμάθησης γλωσσών και προβλήματα σε κάποια γλωσσική δεξιότητα μίας γλώσσας,

πιθανόν να έχουν αρνητικό αντίκτυπο και στις δύο. Έρευνες δείχνουν πως η ικανότητα κάποιου να μάθει μια ξένη γλώσσα, σχετίζεται με τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει στη Γ1, αλλά και με την γενικότερη κλίση του/της για εκμάθηση γλωσσών (Sparks & Ganschow,1991). Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζονται από τον Humes-Bartlo (1989, οπ. αναφ. στους Sparks et al., 1998), ο οποίος διαπίστωσε ότι μαθητές με δυσκολίες εκμάθησης τηςΓ2 παρουσιάζουν ήπια ελλείμματα και στις αντίστοιχες δεξιότητες της μητρικής γλώσσας.

2.2.8 Δυσλεξική Προτίμηση για Ανάγνωση στα Αγγλικά

Τα άτομα με δυσλεξία προσπαθούν να αντισταθμίσουν τη δυσκολία κατάκτησης της στρατηγικής της φωνημικήςαποκωδικοποίησης, δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στην ορθογραφική μορφή των αγγλικών λέξεων. Η αδιαφανής ορθογραφία της Αγγλικής γλώσσας, οδηγεί τους φτωχούς αναγνώστες στο να αναγνωρίζουν κάποιες λέξεις οπτικά και να αναγνωρίζουν άγνωστες λέξεις μέσω υπολεξικών στοιχείων γνωστών λέξεων (μορφήματα, υψηλής συχνότητας συμπλέγματα κλπ.) (Share, 1995, οπ.αναφ. στους vander Leij & Morfidi, 2006). Αυτό δεν είναι εφικτό στην Γ1 διότι απαιτεί αποκωδικοποίηση και αντιστοίχιση των φωνημάτων με τα αντίστοιχα γραφήματα. Με βάση αυτή τη θεωρία, ένας μαθητής μπορεί να είναι αδύναμος αναγνώστης στη Γ1, αλλά στηΓ2 να αποδίδει σαν τυπικός αναγνώστης.

3. Β' Μέρος- Επισκόπηση Ερευνών

3.1 Σκοπός

Στόχοςείναιη συστηματική επισκόπηση μελετώνπου διερευνούν τις σχέσεις μεταξύ Γ1 και Γ2 στον προφορικό και γραπτό λόγο, σε τυπικώς αναπτυσσόμενους δίγλωσσους μαθητές, αλλά και σε μαθητές μεαναγνωστικές δυσκολίες, διαφόρων ηλικιών και γλωσσικών υποβάθρων.Θα γίνει μια προσπάθεια επιβεβαίωσης των παραπάνω θεωριών, μέσω της καταγραφής των κυριότερων αποτελεσμάτων των μελετών, δίνοντας έμφαση σε δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου (φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, λεξιλόγιο, ανάγνωση, ορθογραφία, κλπ.).

3.2 Σχέσεις Γ1 και Γ2 στον Προφορικό Λόγο Τυπικώς Αναπτυσσόμενων Δίγλωσσων

Στην έρευνα των Fawad-Kakar και Sarwari (2022), παρατηρείται αρνητική μεταφορά από τη Γ1 (Φαρσί Νταρί) στη Γ2 (Αγγλικά), όσον αφορά την προφορά και τη γραμματική. Συγκεκριμένα, η βαθιά ορθογραφία της αγγλικής γλώσσαςκαι τα σιωπηλά γράμματα/ήχοιτης οδηγούν τους Αφγανούς σε σημαντικά λάθη προφοράς. Στη γραμματική, η διαφορά στη δομή των προτάσεων (Αγγλικά:υποκείμενο + ρήμα + αντικείμενο≠Φαρσί:υποκείμενο + αντικείμενο + ρήμα), οδηγεί σε ακριβή μετάφραση των σκέψεων των ομιλητών, εφαρμόζοντας τους γραμματικούς κανόνες της Γ1 στην Γ2, με αποτέλεσμα την εκφορά μη κατανοητών προτάσεων. Οι Chenetal. (2010) αξιολόγησαν τον αντίκτυπο της διαγλωσσικής μεταφοράς από τα αγγλικά (Γ2)στη ΦΕ στα κινεζικά (Γ1) σε μαθητές που μάθαιναν τη Γ2 από την 1^{η} τάξη και σε μαθητές που ξεκινούσαν την εκμάθησή της στη 3^{η} τάξη. Τα αποτελέσματα, επιβεβαιώνουν την υπόθεση των οριακών επιπέδων, καθώςοι μαθητές που διδάσκονταν τη Γ2 από νωρίς και εντατικά, είχαν καλύτερες επιδόσεις στα τεστπαρήχησης, ομοιοκαταληξίας και φωνολογικής επίγνωσηςστη Γ1, αφού απαιτείται ένα κατώτατο επίπεδο επάρκειας στηΓ2 πριν εντοπιστούν θετικές επιδράσεις στη Γ1. Ακόμη, μέσω της παραπάνω μελέτης, υποστηρίζεται και η θεωρία της δομικής ευαισθησίας, καθώς αφού οι

μαθητές καλούνται να χειριστούν τις φωνολογικές δομές σε δύο περιβάλλοντα, μπορούν να τις κατανοήσουν καλύτερα και ως αποτέλεσμα να ενισχύσουν τη φωνολογική τους επίγνωση.

Η μελέτη των Grøver, Lawrence και Rydland (2016), επιβεβαιώνει την υπόθεση της αλληλεξάρτησης μεταξύ των γλωσσών, καθώς οι μαθητές που έχουν κατακτήσει πολλές λέξεις στη Γ1 και έχουν περισσότερες εμπειρίες με ομιλία ενταγμένη σε πλαίσια, μπορούν να χρησιμοποιήσουν το περιβάλλον της Γ2, και βασιζόμενοι σε υποθέσεις σχετικά με τις προθέσεις του ομιλητή και άλλες κοινωνικές και γλωσσικές ενδείξεις να κατανοήσουν τη σημασία των λέξεων.Επομένως, υποστηρίζεται το μοντέλο διευκόλυνσης της μεταφοράς (Koda, 2008), καθώς η γνώση του λεξιλογίου στη Γ1 επηρεάζει την αντίστοιχη γνώση στη Γ2, υποστηρίζοντας την άποψη ότι υπάρχουν κοινές γνωστικές δεξιότητες που εμπλέκονται στην εκμάθηση λεξιλογίου σε διάφορες γλώσσες, όπως η αντιστοίχιση νέων φωνολογικών ή ορθογραφικών μορφών με τη σημασιολογική τους αναφορά.

Οι Derwing και Munro (2013) αξιολόγησαν τις προφορικές δεξιότητες ενηλίκων μεταναστών που μιλούσαν Μανδαρινικά ή Σλάβικα ως Γ1. Λόγω των δομικών ομοιοτήτων μεταξύ των Σλαβικών γλωσσών και των Αγγλικών, οι Σλάβοι εμφάνισαν ευχέρεια και κατανοητότερο προφορικό λόγο στη Γ2. Αντίθετα, στα Μανδαρινικά, οι δομικές διαφορέςμε την Αγγλική, δυσχέραιναν τη διαγλωσσική μεταφορά, με αποτέλεσμα να διατηρούνται έντονα στοιχεία της Γ1 στον προφορικό λόγο τους.Σύμφωνα με το μοντέλο διευκόλυνσης της μεταφοράς, η μεταφορά είναι πιο πιθανό να συμβεί μεταξύ γλωσσών που μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά (Koda, 2008). Οι Σλαβικές γλώσσες, είναι Ινδο-Ευρωπαϊκές, όπως και τα Αγγλικά και επομένως παρουσιάζουν δομικές και γλωσσικές ομοιότητες που διευκολύνουν την εκμάθηση της Γ2 και καθιστούν τον προφορικό λόγο των Σλάβων στη Γ2 πιο κατανοητό και ευχερή. Αντιθέτως, η γλωσσική απόσταση μεταξύ των Μανδαρινικών (λογογραφική γλώσσα) και των Αγγλικών (αλφαβητική), εμποδίζει αυτή τη μεταφορά.

3.3 Σχέσεις Γ1 και Γ2 στον Γραπτό Λόγο Τυπικώς Αναπτυσσόμενων Δίγλωσσων

Σύμφωνα με τους Kim και Piper (2018), η συστηματική διδασκαλία δεξιοτήτων γραμματισμού και στις δύο γλώσσες από μικρή ηλικία επιτρέπει στους μαθητές να μεταφέρουν γλωσσικές δεξιότητες από τη μία γλώσσα στην άλλη, υποστηρίζοντας τη θεωρία της αναπτυξιακής αλληλεξάρτησης.Οι μαθητές με πιο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο στη Γ1 έχουν καλύτερη μεταγλωσσική επίγνωση, πιο προχωρημένη γνώση εννοιών και καλύτερη κατανόηση της δομής του κειμένου, γεγονός που ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση στη Γ2. Στην έρευνα των van de Bosch, Segers και Verhoeven (2020), μελετήθηκε η σχέση μεταξύ του λεξιλογίου στη Γ1 (Τουρκικά) και στη Γ2 (Ολλανδικά) και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές με ανεπτυγμένο λεξιλόγιο στη Γ1 έφτασαν στο ίδιο επίπεδο με τους μονόγλωσσους μαθητές μέχρι την 3η τάξη. Αυτά τα ευρήματα ενισχύουν τη θεωρία της θετικής διαγλωσσικής μεταφοράς (Cummins, 1996), καθώς το ανεπτυγμένο λεξιλόγιο στη Γ1 ενισχύει τηνεκμάθηση στη Γ2.Στις παραπάνω μελέτες, η γνώση λεξιλογίου στη Γ1 επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση στη Γ2, επιβεβαιώνοντας το μοντέλο διευκόλυνσης της μεταφοράς. HKoda (2008) υποστηρίζει ότι οι μεταγλωσσικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στη Γ1 είναι προσβάσιμεςδιατροπικά, από τον προφορικό λόγο της Γ1 στην ανάγνωση της Γ2.

Η έρευνα των Edelekαι Stanat (2016) αποκάλυψε πως δεξιότητες ακουστικής κατανόησης στην Γ1, που περιλαμβάνουν γνώσεις συντακτικού, σημασιολογίας και δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων, μπορούν να μεταφερθούν και μάλιστα επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση στη Γ2.Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές με Γ1 τα Ρώσικα ή τα Τούρκικα και Γ2 τα Γερμανικά. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν πως η διαγλωσσική συσχέτιση δεν περιορίζεται σε γλώσσεςμε υψηλό βαθμό ομοιότητας, αλλά παρατηρείται και σε γλώσσες περισσότερο απομακρυσμένες. Όμως, σε απομακρυσμένες γλώσσες, όπως η τουρκική και η γερμανική, μόνο οι ανεξάρτητές από τη γλώσσα γνώσεις μπορούν να μεταφερθούν. Πρόκειται για γνώσεις που λειτουργούν το ίδιο στις διαφορετικές γλώσσες, όπως δεξιότητες αποκωδικοποίησης, συντακτική επίγνωση, μεταγνωστικές στρατηγικές κλπ. Αυτό εξηγεί και το γεγονός πως για τους μαθητές με τα Τούρκικα ως Γ1, η διαγλωσσική μεταφορά είχε καλύτερα αποτελέσματα σε όσους παρουσίαζαν μεγαλύτερη επάρκεια στη Γ1. Αντιθέτως οι μαθητές με Γ1 τα Ρωσικά, μπόρεσαν να μεταφέρουν και ειδικές γλωσσικές δεξιότητες στη Γ2,όπως γνώση λεξιλογίου και μορφοσυντακτικούςκανόνες. Αυτό συμβαίνει λόγω της ομοιότητας των δύο γλωσσών, η οποία δεν απαιτεί υψηλά επίπεδα επάρκειας στη Γ1 για να γίνει η μεταφορά στη Γ2.

Οι Choi, Tong, Law και Cain(2018), διερεύνησαν τη μεταφορά της συνθετικής μορφολογικής επίδοσης (ΜΕ) στην ανάγνωση και το λεξιλόγιο, σε δίγλωσσα παιδιά που μιλούν την κινεζική (Γ1) και την αγγλική γλώσσα (Γ2). Παρόλο που τα Αγγλικά είναι μια αλφαβητική και τα Κινέζικα μια λογογραφική γλώσσα, παρατηρήθηκε πως η αγγλική μορφολογική επίγνωση συνέβαλε σημαντικά στην ανάγνωση λέξεων και στο λεξιλόγιο στη Γ1. Αυτή η μονόδρομη συμβολή, από την αγγλική μορφολογική επίγνωση στην ανάγνωση λέξεων και στο λεξιλόγιο στα Κινέζικα, υποδεικνύει πως η ΜΕ σύνθετων λέξεων στα αγγλικά μπορεί να είναι γλωσσικά καθολική, ενθαρρύνοντας αυτή τη μεταφορά σε δίγλωσσους μαθητές. Σύμφωνα με την έρευνα των Ramírez, Chen και Pasquarella (2013),οι ισπανόφωνοι μαθητές Αγγλικών μπορούν να χρησιμοποιήσουν μορφολογικές δεξιότητες της Γ1 για να αποκτήσουν λεξιλόγιο και να βελτιώσουν την αναγνωστική κατανόηση στη Γ2. Η επίγνωση της ισπανικής παραγωγικής μορφολογίας ενισχύει την εκμάθηση ομόρριζων αγγλικών λέξεων (cognates) σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς οι μαθητές μπορούν να εξάγουν ευκολότερα τη σημασία τους μέσω μορφολογικής ανάλυσης, όταν οι ρίζες τους είναι γνωστές από την Γ1. Με τη σειρά της η παραγωγική ΜΕ της Γ1 διευκολύνει την παραγωγική ΜΕ στην Γ2, η οποία εν συνεχεία υποστηρίζει την αγγλική αναγνωστική κατανόηση. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι η ΜΕ της Γ1 διευκολύνει έμμεσα την αναγνωστική κατανόηση στη Γ2, επιβεβαιώνοντας το μοντέλο διευκόλυνσης της μεταφοράς.

Οι Ramírez, Chen, Geva και Luo (2011) μελέτησαν την επίδραση των χαρακτηριστικών της μητρικής γλώσσαςστην ανάπτυξη της παραγωγικής και συνθετικής μορφολογικής επίγνωσης στην αγγλική (Γ2) σε μαθητές με κινέζικα ή ισπανικά ως Γ1. Εξετάστηκε επίσης η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση λέξεων στη Γ2 σε δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ισπανόφωνοι μαθητές επέδειξαν παρόμοιες επιδόσεις με τους φυσικούς ομιλητές της αγγλικής στην παραγωγική μορφολογία, ενώ οι κινεζόφωνοι στη συνθετική. Η μορφολογική επίγνωση βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με την ανάγνωση λέξεων, ανεξαρτήτως γλωσσικού υποβάθρου, επιβεβαιώνοντας το μοντέλο διευκόλυνσης της μεταφοράς (Koda, 2008).

3.4 Διγλωσσία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ευρήματα εξάχθηκαν από την μελέτη των Krenca, Gottardo, Gevaκαι Chen (2019), όπου η αξιολόγησητης λεξιλογικής ακρίβειαςστη Γ1 μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό μαθητών που κινδυνεύουν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην ανάγνωση στη Γ2. Οι δίγλωσσοι μαθητές βασίζονται σε φωνολογικές αναπαραστάσεις της Γ1 για να αναπτύξουν φωνολογική επίγνωση σε αυτή, η οποία, με τη σειρά της, διευκολύνει την ανάγνωση λέξεων στα γαλλικά. Η φωνολογική επίγνωση σύμφωνα με τον Cummins (2005), αποτελεί μια κοινή υποκείμενη ικανότητα, η οποία επιτρέπει τη διαγλωσσική μεταφορά από τη Γ1 στη Γ2. Επομένως, η εμπειρία σε οποιαδήποτε από τις δύο γλώσσες, προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων που διέπουν και τις δύο. Έτσι η αξιολόγηση των μαθητών στη γλώσσα με τη μεγαλύτερη επάρκεια (Γ1), μπορεί να οδηγήσει στον πρώιμο εντοπισμό εκείνων που βρίσκονται σε κίνδυνο για εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών στη Γ2, πριν ακόμη αποκτήσουν την απαραίτητη προφορική επάρκεια σε αυτή.

Στη μελέτη τους οιTsela,Andreou, LiakoukαιBaseki (2020), διερεύνησαν τη σχέση του μορφοσυντακτικού παράγοντα της ανάγνωσης με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση, καθώς και αν οι αναγνωστικές δεξιότητες στην Ελληνική (Γ1), μπορούν να προβλέψουν τις αντίστοιχες επιδόσεις στη Γαλλική (Γ2), σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης θα έχουν δυσκολίες κατά την εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, λόγω δυσκολιών γλωσσικής επεξεργασίας στη Γ1 και λόγω της διαγλωσσικής μεταφοράς των ελλειμμάτων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως λόγω της αλληλεξάρτησης μεταξύ των γλωσσών, το επίπεδο επάρκειας της Γ2 συντονίζεται από το επίπεδο επάρκειας στη μητρική.Επομένως,αναγνωστικές δυσκολίες στη μία γλώσσα σημαίνει ότι αντίστοιχα αναμένονται και στην άλλη (Cummins, 1979).

Οι van derLeij και Morfidi (2006) υποστηρίζουν ότι λόγω της ετερογένειας μεταξύ των φτωχών αναγνωστών, ορισμένοι ενδέχεται να μην εμφανίσουν αντίστοιχα προβλήματα στη Γ2. Η έρευνά τους περιέλαβε δύο υπό-ομάδες φτωχών αναγνωστών: 1) φτωχοί/φτωχοί: χαμηλήφωνολογική επίγνωση (ΦΕ) και ανάγνωση στη Γ1 →χαμηλή ορθογραφική ικανότητα (ΟΙ) στη Γ2, και 2) φτωχοί/καλοί: χαμηλή ΦΕ και ανάγνωση στη Γ1, αλλά καλή ΟΙ στη Γ2. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δεύτερη υποομάδα επωφελείται από τη βαθιά ορθογραφία της Γ2 (Αγγλικά), χρησιμοποιώντας στρατηγικές ολικής ανάγνωσης λέξεων. Αυτό τους επιτρέπει να αναγνωρίζουν λέξεις εύκολα, να μαθαίνουν την ορθογραφία τους απέξω και να αναγνωρίζουν άγνωστες λέξεις μέσω γνωστών υπολεξικών στοιχείων. Αυτό εξηγεί και την τυπική τους επίδοση στα τεστ αυτοματοποιημένης κατονομασίας και στις δύο γλώσσες, καθώς και στην ανάγνωση λέξεων στη Γ2. Αυτή η διαφορά εξηγείται από το μοντέλο αλληλεπιδράσεων Αναγνώστη xΓλώσσας. Οι αδύναμοι αναγνώστες στη Γ1, επωφελούνται από την τυπική ορθογραφική τους ικανότητα στη Γ2, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μεγαλύτερη αναγνωστική ακρίβεια και κατανόηση σε αυτή.

4. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σχέση μεταξύ Γ1και Γ2 στον προφορικό και γραπτό λόγο δίγλωσσων μαθητών, μέσα από την καταγραφή των χαρακτηριστικών ποικίλων θεωριών διαγλωσσικής μεταφοράς και της ανάλυσης διεθνών και ελληνικών ερευνών που εξετάζουν το παραπάνω φαινόμενο. Στο παρελθόν, οι διαγλωσσικές έρευνες εστίαζαν στη μεταφορά δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, ενώ από το 1990 και έπειτα, διερευνήθηκε εκτεταμένα η διαγλωσσική μεταφορά αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση λέξεων, η αναγνωστική ευχέρεια και

κατανόηση (Chung, Chen&Geva, 2018). Μέσω τις ανάλυσης των μελετών επιβεβαιώνονται οι παραπάνω θεωρίες, τονίζοντας πως η διαγλωσσική μεταφορά είναι μια ενεργής διαδικασία, που περιλαμβάνει πολύπλοκες γλωσσικές και γνωστικές διαδικασίες.

Η διαγλωσσική μεταφορά είναι μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από την ηλικία των δίγλωσσων, τα επίπεδα επάρκειας των γλωσσών, τη γλωσσική απόσταση, καθώς και την πολυπλοκότητα των χαρακτηριστικών της κάθε μιας. Όσον αφορά την ηλικία, πριν τα 5 έτη, η εγκεφαλική πλαστικότητα και οι αποτελεσματικότεροι γλωσσικοί μηχανισμοί διευκολύνουν την εκμάθηση της Γ2 σε αυτό το επίπεδο (De Houwer, 2005). Αντίθετα, όταν η Γ2 διδάσκεται αργότερα στο σχολείο, οι μαθητές δυσκολεύονται να φτάσουν στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών, καθώς η κυρίαρχη χρήση της Γ1 και η περιορισμένη επαφή με τη Γ2 επηρεάζουν αρνητικά τη δεύτερη (Gottardo&Grant,2008). Ακόμη, σε γλώσσες με κοινά γλωσσικά χαρακτηριστικά, η διαγλωσσική μεταφορά πραγματοποιείται ευκολότερα και αμεσότερα, όπως στη μελέτη των Ramírez, Chen και Pasquarella (2013),όπου οι ομοιότητες της Ισπανικής (Γ1) και της Αγγλικής (Γ2) γλώσσας στην παραγωγική μορφολογία, οδήγησαν σε μεταφορά των δεξιοτήτων της Γ1 στη Γ2 και βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης στη δεύτερη.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Cummins (1979), η διαγλωσσική μεταφορά μπορεί να είναι αμφίδρομη, αλλά οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να επιτύχουν ένα επίπεδο γλωσσικής επάρκειας στη Γ2, ώστε τα χαρακτηριστικά της πρώτης να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στη δεύτερη και στη συνέχεια να επιτευχθεί αμφίδρομη μεταφορά. Στη μελέτη των Chenetal. (2010), οι μαθητές που διδάσκονταν τη Γ2 από νωρίς και εντατικά, είχαν καλύτερες επιδόσεις στις δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης τόσο στη Γ2 όσο και Γ1, αφού απαιτείται ένα κατώτατο επίπεδο επάρκειας στη Γ2 πριν εντοπιστούν θετικές επιδράσεις στη Γ1. Ακόμη, ένας δίγλωσσος μπορεί να αναπτύξει αυξημένη ευαισθησία σε κάποια σύνθετη γλωσσική δομή της γλώσσας τουκαι στη συνέχεια να μεταφέρει αυτή την ευαισθησία στη Γ2. Η κινέζικη συνθετική μορφολογία είναι πολυπλοκότερη από την αγγλική (Γ2), με αποτέλεσμα η μεταγλωσσική αυτή δεξιότητα να μεταφέρεται στη Γ2 και να επηρεάζει θετικά την ανάγνωση λέξεων σε αυτή (Ramírez, Chen, Geva, & Luo, 2011).

Οι Sparks και Ganschow (1991) υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές δεξιότητες στη Γ1, επηρεάζουν άμεσα την εκμάθηση της Γ2. Συνεπώς, δυσκολίες σε κάποιο από αυτά τα συστατικά μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην απόκτηση και των δύο γλωσσών. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα των Tsela, Andreou, Liakou και Baseki (2020), που δείχνουν ότι οι μαθητές με ειδική διαταραχή ανάγνωσηςαντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την εκμάθηση της γαλλικής ως Γ2, λόγω γλωσσικών ελλειμμάτων στη Γ1 και διαγλωσσικής μεταφοράς των ελλειμμάτωναυτών. Αντιθέτως, οι φτωχοί αναγνώστες ενδέχεται να μην παρουσιάζουν δυσκολίες στη Γ2, αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και εφαρμόζοντας κατάλληλες στρατηγικές, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν τυπικές επιδόσεις σε αναγνωστικές δοκιμασίες (vanderLeij & Morfidi, 2006).

4.1 Περιορισμοί&Προτάσεις Μελλοντικών Ερευνών

Αρχικά, ενδέχεται να μην εντοπίστηκαν όλες οι συναφείς μελέτες κατά την αναζήτηση των βάσεων δεδομένων. Ωστόσο έγινε προσπάθεια για εντοπισμό μελετών διαφορετικών χρονολογιών ώστε να διερευνήσουμε αν οι θεωρίες διαγλωσσικής

μεταφοράς έχουν διαχρονική ισχύ, κάτι που επιβεβαιώθηκε. Θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθούν έρευνες που συγκρίνουν διαφορετικούς τύπους παρεμβάσεων, προκειμένου να εντοπιστεί η βέλτιστη στρατηγική για τη μεταφορά γνωστικών δεξιοτήτων μεταξύ Γ1 και Γ2. Επιπλέον, μια διαχρονική μελέτη στο ίδιο δείγμα δίγλωσσων μαθητών, σε διαφορετικά εξελικτικά στάδια, θα μπορούσε να διερευνήσει την αλληλεπίδραση των δύο γλωσσών με την πάροδο του χρόνου. Με αυτόν τον τρόπο, θα αποσαφηνιστεί αν η αυξημένη επάρκεια στη Γ2 ενισχύει τη μεταφορά δεξιοτήτων στη Γ1 ή αν άλλοι παράγοντες, όπως οι δομικές ομοιότητες μεταξύ των γλωσσών, παίζουν σημαντικότερο ρόλο.

5. Επίλογος

Η διγλωσσία είναι ένας όρος πολύπλοκος και τα δίγλωσσα άτομα υπάγονται σε ποικίλες κατηγορίες, βάσει ηλικίας, πρώτης έκθεσης στη Γ2, ευκαιριών επαφής με τη Γ1 και τη Γ2, βαθμού ευχέρειας στις δύο γλώσσες, τρόπου κατάκτησής τους, κλπ. Μέσω των ερευνών, διαπιστώσαμε πως οι δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου στη Γ1 μπορούν να μεταφερθούν και να επηρεάσουν την πορεία της εκμάθησης μιας Γ2. Ακόμη σε πολλές περιπτώσεις η βελτίωση των δεξιοτήτων στη Γ2, μπορεί να οδηγήσουν σε βελτίωση των δεξιοτήτων στη Γ1, ιδίως όταν αυτές μαθαίνονται ταυτόχρονα (Kim & Piper, 2018). Η αλληλεπίδραση μεταξύ Γ1 και Γ2 παρατηρείται τόσο σε τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, όσο και σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως σε ορισμένες περιπτώσεις, μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίεςσεμία γλώσσα, μπορούν να αποτελέσουν την εξαίρεση στον κανόνα και να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες στη Γ2, αξιοποιώντας χαρακτηριστικά της και αναπτύσσοντας δεξιότητες που δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν στη Γ1 (vanderLeij & Morfidi, 2006).

Βιβλιογραφία

Campos, M. (2024). Language transfer: positive or negative? *EnglishPost.org*. Retrieved from: https://englishpost.org/language transfer/#positive-and-negative-language-transfer

Cárdenas-Hagan, E., Carlson, C. D., & Pollard-Durodola, S. D. (2007). The Cross-Linguistic Transfer of Early Literacy Skills: the role of initial L1 and L2 skills and language of instruction. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, *38*(3), 249–259. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/026

Chen, C. (2020). A study on positive transfer of native language and second language teaching methods. *Theory and Practice in Language Studies*, *10*(3), 306. https://doi.org/10.17507/tpls.1003.06

Chen, X., Xu, F., Nguyen, T., Hong, G., & Wang, Y. (2010). Effects of cross-language transfer on first-language phonological awareness and literacy skills in Chinese children receiving English instruction. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 712–728. https://doi.org/10.1037/a0018802

Choi, W., Tong, X., Law, K. K., & Cain, K. (2017). Within- and cross-language contributions of morphological awareness to word reading development in

Chinese–English bilingual children. *Reading and Writing*, *31*(8), 1787–1820. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9770-0

Chung, S. C., Chen, X., & Geva, E. (2018). Deconstructing and reconstructing cross-language transfer in bilingual reading development: An interactive framework. *Journal of Neurolinguistics*, *50*, 149–161. https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.01.003

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, *49*(2), 222–251. https://doi.org/10.3102/00346543049002222

Cummins, J. (1994) The Acquisition of English as a Second Language, in Spangenberg-Urbschat, K. and Pritchard, R. (eds) *Reading Instruction for ESL Students.* Delaware:International Reading Association

Cummins, J. (2005). "Teaching for Cross-language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls", in: *TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting*. Istanbul, Turkey. Retrieved from: https://gustavorubinoernesto.com/wp-content/uploads/2020/06/Teaching-for-Cross-Language-Transfer-in-Dual-Language-Education-Possibilities-and-Pitfalls-Jim-Cummins.pdf

De Houwer, A. (2005). Early bilingual acquisition: Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. In J. F. Kroll, & A.M. de Groot. (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 30-48). New York, NY, US: Oxford University Press.

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2013). The development of L2 Oral Language skills in two L1 groups: a 7-Year study. *Language Learning*, *63*(2), 163–185. https://doi.org/10.1111/lang.12000

Edele, A., &Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *108*(2), 163–180. https://doi.org/10.1037/edu0000060

Fawad-Kakar, A., Sarwari, K. (2022). Second Language Communication and Interference from L1. *Journal of Business, Communication & Technology, 1* (2), 13-23. http://dx.doi.org/10.56632/bct.2022.1202

Ganschow, L., Sparks, R., Javorsky, J., Pohlman, J., & Bishop-Marbury, A. (1991). Identifying native language difficulties among foreign language learners in college: a 'foreign' language learning disability? *Journal of Learning Disabilities* 24, 530–41. https://doi.org/10.1177/002221949102400901

Garrison-Fletcher, L., Martohardjono, G., & Chodorow, M. (2019). Impact of home language reading skills' on L2 reading comprehension: a study of newcomer emergent bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(1), 287–300. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1671307

Gottardo, A., & Grant, A. (2008). Defining bilingualism. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-7). London, ON: Canadian Language and LiteracyResearch Network. Retrieved from:https://www.scribd.com/document/477655486/Defining-Bilingualism-4-pdf

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. New York: Routledge.

Grøver, V., Lawrence, J. F., & Rydland, V. (2016). Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism*, *22*(2), 234–250. https://doi.org/10.1177/1367006916666389

Kim, Y. G., & Piper, B. (2018). Cross-language transfer of reading skills: an empirical investigation of bidirectionality and the influence of instructional environments. *Reading and Writing*, *32*(4), 839–871. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9889-7

Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second-language learning to read. In K. Koda, & A. M. Zehler (Eds.). Learning to read across languages: Crosslinguisticrelationships in first- and second-language literacy development (pp. 68–96). Mahwah, NJ: Routledge.

Krenca, K., Gottardo, A., Geva, E., & Chen, X. (2019). English phonological specificity predicts early French reading difficulty in emerging bilingual children. *Annals of Dyslexia*, *70*(1), 27–42. https://doi.org/10.1007/s11881-019-00188-4

Kuo, L.-J., & Anderson, R. C. (2012). Effects of early bilingualism on learning phonological regularities in a new language. *Journal of Experimental ChildPsychology*, *111*, 455–467.https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.08.013

Leafstedt, J. M., & Gerber, M. M. (2005). Crossover of phonological processing skills: A study of Spanish-speaking students in two instructional settings. *Remedial and Special Education, 26,* 226-235. https://doi.org/10.1177/07419325050260040501

Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ramírez, G., Chen, X., Geva, E., & Luo, Y. (2011). Morphological awareness and word reading in English language learners: Evidence from Spanish- and Chinese-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, *32*(3), 601–618. https://doi.org/10.1017/s0142716411000233

Ramírez, G., Chen, X., & Pasquarella, A. (2013). Cross-linguistic transfer of morphological awareness in Spanish-speaking English language learners: The facilitating effect of cognate knowledge. *Topics in Language Disorders, 33*(1), 73–92. https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318280f55a

Sparks, R. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning difficulties: affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal* 75: 3–16. https://doi.org/10.2307/329830

Sparks, R. L., Artzer, M., Ganschow, L., Siebenhar, D., Plageman, M., & Patton, J. (1998). Differences in native-language skills, foreign-language aptitude, and foreign-language grades among high-, average-, and low-proficiency foreign-language learners: two studies. *LanguageTesting*, *15*(2), 181–216. https://doi.org/10.1177/026553229801500203

Tsela, V., Andreou, G., Liakou, M. &Baseki, V. (2020). Morphological awareness in L1 and L2 reading skills. In A. Botinis (Ed.) Proceedings of 11th International Conference of Experimental Linguistics, (pp. 207-210). Athens: ExLing Society. https://doi.org/10.36505/ExLing-2020/11/0051/000466

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, *89*(3), 410–426. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x

Valdez, G., & Figueora, R.A. (1994). *Bilingual and testing: A special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.

Van den Bosch, L., Segers, E., & Verhoeven, L. (2020). First and second language vocabulary affect early second language reading comprehension development. *Journal of Research in Reading*, *43*(3), 290–308. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12304

Van der Leij, A., &Morfidi, E. (2006). Core deficits and variable differences in Dutch poor readers learning English. *Journal of Learning Disabilities*, *39*(1), 74–90. https://doi.org/10.1177/00222194060390010701

Verhoeven, L. (1994). Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning*, *44*(3), 381–415. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01112.x

Δυσαριθμησία: Επίπεδο Γνώσης των Ειδικών Παιδαγωγών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Δημάκης Ευθύμιος

Υποψήφιος Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων - Μαθηματικός Ειδικής Αγωγής Δ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Σούλης Σπυρίδων

Καθηγητής Ειδικής Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων - Διευθυντής Εργαστηρίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε.

Περίληψη

Οι αριθμητικές ικανότητες είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας μας. Μεγάλο ποσοστό μαθητών όμως και κατά συνέπεια και ενηλίκων αποτυγχάνει στη χρήση αυτών. Η αποτυχία στα μαθηματικά μπορεί να έχει ως αιτία διάφορους παράγοντες όπως το φύλο, το άγχος του μαθητή, η στάση του απέναντι στα μαθηματικά κ.α. Ξεχωριστός παράγοντας είναι η δυσαριθμησία, μια μαθησιακή δυσκολία που οδηγεί στη χαμηλή επίδοση στα μαθηματικά. Η έλλειψη και η περιορισμένη έρευνα στον τομέα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά θεωρείται σημαντική ανεπάρκεια στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού τα μαθηματικά και η μαθηματική σκέψη συνοδεύει τον μαθητή από τα πρώτα σχολικά του βήματα. Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η συλλογή και ανάλυση πληροφοριών από ειδικούς παιδαγωγούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το επίπεδο γνώσης που έχουν πάνω στην δυσαριθμησία. Πρόκειται για μια πρωτογενή ποσοτική μελέτη. Συγκεντρώθηκαν 131 ειδικοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο με πέντε βασικούς άξονες μελέτης (έννοια και περιεχόμενο, αιτίες, χαρακτηριστικά των μαθητών της πρωτοβάθμιας, επίδραση πάνω στους μαθητές και παρέμβαση). Δημιουργήθηκαν πέντε διαφορετικά σκορ για τους πέντε παράγοντες και ένα ολικό, των οποίων η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση δείχνουν την τάση του βαθμού επάρκειας γνώσης αντιστοιχώντας το 1 ως ανεπαρκή γνώση και το 5 πλήρως επαρκή γνώση.Το σκορ του παράγοντα έννοιας και περιεχομένου έχει μέγιστη τιμή 5, ελάχιστη 1.50, μέσο όρο M=3.08 και τυπική απόκλιση SD= 0.68. Το σκορ του παράγοντα αιτιών έχει μέγιστη τιμή 3.50, ελάχιστη 1, μέσο όρο M=2.02 και τυπική απόκλιση SD= 0.64. Το σκορ του παράγοντα χαρακτηριστικών έχει μέγιστη τιμή 4.43, ελάχιστη 1,86, μέσο όρο M=3.13 και τυπική απόκλιση SD= 0.54. Το σκορ του παράγοντα επίδρασης έχει μέγιστη τιμή 5, ελάχιστη 2.50, μέσο όρο M=3.88 και τυπική απόκλιση SD= 0.74. Το σκορ του παράγοντα παρέμβασης έχει μέγιστη τιμή 4.83, ελάχιστη 1.50, μέσο όρο M=3.31 και τυπική απόκλιση SD= 0.80. Τέλος το ολικό σκορ έχει μέγιστη τιμή 4.04, ελάχιστη 2.04, μέσο όρο M=3.04 και τυπική απόκλιση SD= 0.46.Στο περιεχόμενο η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες στο σύνολο των ερωτήσεων εκφράζουν επαρκή γνώση πάνω στη δυσαριθμησία, Στους παράγοντες έννοια και περιεχόμενο, χαρακτηριστικά και παρεμβάσεις οι συμμετέχοντες εκφράζουν επαρκή γνώση. Στις αιτίες αιτιών οι συμμετέχοντες εκφράζουν μερικώς επαρκή γνώση και στην επίδραση αρκετά επαρκή γνώση.

Λέξεις κλειδιά: Δυσαριθμησία, απόψεις, γνώση, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Abstract

Numerical skills are an integral part of our everyday life. However, a large percentage of students and consequently also adults fail to use them. Failure in mathematics can be caused by various factors such as gender, the student's anxiety, his attitude towards mathematics, etc. A separate factor is dyscalculia, a learning difficulty that leads to low performance in mathematics. The lack and limited research in the field of special learning difficulties in mathematics is considered a significant deficiency in the field of education, since mathematics and mathematical thinking accompany the student from his first school steps. The purpose of this research is to collect and analyze information from special primary education teachers about the level of knowledge they have on dyscalculia. This is a primary quantitative study. 131 specialist primary school teachers were gathered, who were asked to answer a questionnaire with five main axes of study (concept and content, causes, characteristics of primary school pupils, effect on pupils and intervention). Five different scores were created for the five factors and one total, whose mean value and standard deviation show the trend of the degree of knowledge adequacy corresponding to 1 as inadequate knowledge and 5 as fully adequate knowledge. The concept and content factor score has a maximum value of 5, a minimum of 1.50, a mean M=3.08 and a standard deviation SD= 0.68. The cause factor score has a maximum value of 3.50, a minimum of 1, mean M=2.02 and standard deviation SD= 0.64. The trait factor score has a maximum value of 4.43, minimum value of 1.86, mean M=3.13 and standard deviation SD= 0.54. The impact factor score has a maximum value of 5, minimum value of 2.50, mean M=3.88 and standard deviation SD= 0.74. The intervention factor score has a maximum value of 4.83, minimum value of 1.50, mean M=3.31 and standard deviation SD= 0.80. Finally, the total score has a maximum value of 4.04, a minimum of 2.04, an average M=3.04 and a standard deviation SD= 0.46. In terms of content, the analysis showed that the participants in the set of questions express sufficient knowledge on dyscalculia, In the factors meaning and content, characteristics and interventions, the participants express sufficient knowledge. In the causes of causes the participants express partially sufficient knowledge and in the effect quite sufficient knowledge.

Key words: Numeracy, opinions, knowledge, primary education teachers

1. Εισαγωγή

Οι αριθμητικές δεξιότητες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών αλλά και ενηλίκων αποτυγχάνει να τα χρησιμοποιήσει. Η αποτυχία στα μαθηματικά μπορεί να προκληθεί από διάφορους παράγοντες όπως το φύλο, το άγχος του μαθητή, η στάση του απέναντι στα μαθηματικά κ.λπ. Ένας ξεχωριστός παράγοντας είναι η δυσαριθμησία, μια μαθησιακή δυσκολία που οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις στα μαθηματικά.

1.1. Δυσαριθμησία, μια μαθησιακή δυσκολία

Η δυσαριθμησία είναι η μαθησιακή δυσκολία που σχετίζεται με προβλήματα κατανόησης μαθηματικών εννοιών. Οι μαθητές με δυσαριθμησία έχουν προβλήματα με όλες τις βασικές έννοιες αριθμών όπως κλάσματα, θετικούς και αρνητικούς αριθμούς. Αντιμετωπίζουν επίσης δυσκολίες στην προφορά ενός μαθηματικού προβλήματος και συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολίες με μια χρηματική συναλλαγή στην καθημερινή τους ζωή (Johnson&Myklebust, 1967). Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (2013) ορίζει την Αναπτυξιακή Δυσαριθμησία ως μια ειδική μαθησιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από βλάβες στην εκμάθηση βασικών αριθμητικών

γεγονότων, στην επεξεργασία του αριθμητικού μεγέθους και στην εκτέλεση ακριβών και ρευστών υπολογισμών.

Μελετώντας άτομα με δυσαριθμησία, οι ερευνητές έχουν καταλήξει σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών που μπορεί να εμφανίσει ένας μαθητής. Το 1967 οι Johnson&Myklebust μπόρεσαν να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά είτε στο σύνολο των γενικών ικανοτήτων και ελλείψεων είτε στο σύνολο των δεξιοτήτων που έχει ο μαθητής με δυσαριθμησία. Σχετικά με το σύνολο των γενικών ικανοτήτων και ελλειμμάτων παρατήρησαν ότι ένας μαθητής παρουσιάζει έλλειψη οπτικό-χωρικής αντίληψης και οργάνωσης και αντιμετωπίζει δυσκολία στον οπτικό και μετρικό συντονισμό. Επιπλέον, ένας μαθητής στερείται κοινωνικής ενσυναίσθησης και συχνά παρατηρήθηκε ότι έχει διαταραγμένη εικόνα σώματος. Στα θετικά χαρακτηριστικά διαπίστωσαν ότι ένας μαθητής δείχνει τόσο καλή ακουστική ικανότητα όσο και πρώιμη ομιλία (Agaliotis, 2004). Έχει υψηλό επίπεδο ανάγνωσης και τελικά δείχνει υψηλότεροαπόδοση στο λεκτικό μέρος ενός τεστ παρά στο μη λεκτικό μέρος (Price & Ansari, 2013).

Η διάγνωση της δυσαριθμησίας είναι ένας από τους παράγοντες που πρέπει να δοθεί προσοχή. Λόγω του ότι επηρεάζει μαθητές με πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά, καθιστά την όλη διαδικασία αρκετά περίπλοκη και δύσκολη. Επιπλέον, η διάγνωση που θα γίνει θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο αναλυτική, αφού όλες οι διδακτικές παρεμβάσεις που θα χρησιμοποιηθούν για κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι κατάλληλες για το ατομικό του προφίλ.

Ο δάσκαλος είναι αυτός που παίζει πολύ βασικό ρόλο στη διδασκαλία των μαθητών με δυσαριθμησία. Αρχικά, είναι αυτός που θα εντοπίσει πρώτος το πρόβλημα παρατηρώντας ένα σύνολο συμπεριφορών του μαθητή, δυσαριθμησία, είναι υπεύθυνος όχι μόνο να καθοδηγήσει την οικογένεια, αλλά και τον μαθητή για να του δείξει τις πράξεις που κάνει. πρέπει να περάσει σε ένα επόμενο στάδιο (Price&Ansari, 2013). Είναι αυτός που επιλέγει και διαμορφώνει τα διάφορα προγράμματα υποστήριξης του μαθητή, ενώ τέλος είναι αυτός που υποστηρίζει τον μαθητή τόσο παιδαγωγικά όσο και ψυχολογικά (Glynis,2013).

Ο δάσκαλος πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η βασική του υποχρέωση είναι να οργανώνει τις μεθόδους διδασκαλίας του με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθά τον μαθητή με δυσαριθμησία να κατανοήσει και να κατακτήσει τη μαθηματική γνώση. Εάν ο δάσκαλος το αποδεχθεί και κρατήσει την απαραίτητη απόσταση από το ρόλο του ατόμου, που απλώς δίνει απλές εντολές, τότε θα μπορέσει να αποκτήσει το ρόλο του ερευνητή του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου αλλά και του μαθητή(Price&Ansari, 2013). Έχοντας αρετές όπως η καλή στάση και τα προσωπικά κίνητρα σε συνδυασμό με τις βασικές σπουδές και την κατάρτιση ο δάσκαλος θα μπορεί να προσεγγίσει τον μαθητή αλλά και να παίξει τον δύσκολο ρόλο που του αντιστοιχεί στην εκπαιδευτική διαδικασία (Glynis,2013).

Όπως διαπίστωσε ο Bouck Kulkarni (2009), η έλλειψη και η περιορισμένη έρευνα στον τομέα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά θεωρείται σημαντική έλλειψη στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς τα μαθηματικά και ο μαθηματικός τρόπος σκέψης συνοδεύουν τον μαθητή από το πρώτο του σχολείο. βήματα. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να συλλέξει και να αναλύσει πληροφορίες από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σχετικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις που

έχουν για τη δυσαριθμησία, τη μαθησιακή δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα μαθηματικά.

2. Μεθοδολογία

2.1. Σχεδιασμός Έρευνας

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε πρωτογενής ποσοτική ανάλυση. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε λόγω του προσανατολισμού της στην περιγραφή και εξήγηση του προβλήματος. Επιπλέον, η χρήση των κατάλληλων εργαλείων μπορεί να διευκολύνει τη συλλογή δεδομένων και την ανάλυσή τους. Η ποσοτική έρευνα επιτρέπει επίσης τη χρήση μεγάλου αριθμού δειγμάτων αυξάνοντας έτσι την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία στην έρευνα. Τέλος, λόγω της συσχέτισης που υπάρχει στα ερευνητικά ερωτήματα, κρίθηκε απαραίτητη η χρήση της ποσοτικής συσχετιστικής έρευνας και των εργαλείων της (Creswell, 2021).

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσαριθμησία. Το σύνολο των επιμέρους στόχων που θα βοηθήσουν στην επίτευξη του σκοπού της εργασίας είναι:

• Καταγραφή του επιπέδου γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ειδικής αγωγής για μαθητές με δυσαριθμησία.

Λόγω του σκοπού της συγκεκριμένης εργασίας και μέσω της σχετικής βιβλιογραφίας δημιουργήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

RQ1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους πέντε παράγοντες της δυσαριθμησίας;

RQ2. Το επίπεδο γνώσης σχετίζεται με τους παράγοντες της δυσαριθμησίας;

2.2. Ερωτηματολόγιο

Στην έρευνα, καταλληλότερο κρίθηκε το εργαλείο του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου μέσω της εφαρμογής Googleforms ως μέσο συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο έχει πλεονεκτήματα όπως η ευκολία που δίνει στον ερευνητή για την κατασκευή και τη χρήση του. Επιπλέον, οι απαντήσεις δεν μπορούν να επηρεαστούν από την παρουσία του ερευνητή,ενώ τέλος μειώνει το χρόνο και το κόστος συλλογής δεδομένων. Το γεγονός ότι οι πληροφορίες είναι δύσκολο να ελεγχθούν για την αξιοπιστία τους μπορεί να θεωρηθεί ως μειονέκτημα του συγκεκριμένου οργάνου. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν με συγκεκριμένο τρόπο θα μπορούσε να είναι ένα άλλο μειονέκτημα (Paraskevopoulos, 1993).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι ένας συνδυασμός αυτού που χρησιμοποίησαν οι RajendraKunwar και LekhnathSharma(2020)στην έρευνά τους με το ίδιο θέμα. Αφού έλαβε άδεια χρήσης, μεταφράστηκε και προστέθηκαν πέντε επιπλέον ερωτήσεις για να βοηθήσουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις που στοχεύουν σε πέντε παράγοντες: την έννοια και το περιεχόμενο της δυσαριθμησίας, τις αιτίες της δυσαριθμησίας, τα

χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσαριθμησία, τις επιπτώσεις της δυσαριθμησίας και τις στρατηγικές παρέμβασης της δυσαριθμησίας. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα Likert επειδή οι απαντήσεις έπρεπε να χαρακτηρίζονται από την ισοδυναμία και την κατάταξή τους (Creswell, 2021), και συγκεκριμένα οι επιλογές ήταν "1 δεν ξέρω, 2 μόλις ξέρω, 3 ξέρω μέτρια 4 ξέρω καλά, 5 ξέρω πολύ καλά». Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις 1, 9, 21, 16 στοχεύουν στην έννοια και το περιεχόμενο της δυσαριθμησίας, 6, 8, 12, 13 στις αιτίες της δυσαριθμησίας, οι ερωτήσεις 2, 3, 5, 7, 14, 15, 22 χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσαριθμησία, 4, 23 στην επίδραση που έχει η δυσαριθμησία στους μαθητές και τέλος, 10, 11, 17, 18, 19, 20 στις στρατηγικές παρέμβασης (πίνακας 1).

Πίνακας 1.

Κατανομή Ερωτήσεων στους Παράγοντες

Παράγοντες	Ερώτηση	Αριθμός Ερωτήσεων
Έννοια και περιεχόμενο Δυσαριθμησίας	1, 9, 21, 16	4
Αιτίες Δυσαριθμησίας	6, 8, 12, 13	4
Χαρακτηριστικά Μαθητών με Δυσαριθμησία	2, 3, 5, 7, 14, 15,22	7
Επίδραση Δυσαριθμησίας	4, 23	2
Στρατηγικές Παρεμβάσεις	10, 11, 17, 18, 19, 20	6
Σύνολο:		23

Όσον αφορά την αξιοπιστία, θα πρέπει πρώτα να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε πιλοτική ομάδα 15 εκπαιδευτικών. Μετά από πιλοτικές δοκιμές, ορισμένα στοιχεία παραλήφθηκαν και άλλα στοιχεία επιλέχθηκαν και ξαναγράφτηκαν για μια τελική έκδοση. Όσον αφορά την αξιοπιστία των τιμών του οργάνου, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής aCronbach για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας. Ο έλεγχος έγινε χωριστά για τους πέντε παράγοντες του ερωτηματολογίου και συνολικά. Για την πρώτη κλίμακα που σχετίζεται με την έννοια, ο δείκτης βρέθηκε α = 0,690, για τα αίτια α = 0,722 για τα χαρακτηριστικά α = 0,607 για την επίδραση α = 0,657 ενώ τελικά για τις παρεμβάσεις α = 0,866. Όσον αφορά την κλίμακα περιεχομένου βρέθηκε α = 0,835. Επομένως, το συγκεκριμένο εργαλείο χαρακτηρίζεται από καλή αξιοπιστία (Πίνακας 2).

Πίνακας 2.

Έλεγχος Αξιοπιστίας

Παράγοντες	Cronbach Alpha	Αριθμός Ερωτήσεων
Έννοια και περιεχόμενο Δυσαριθμησίας	0.690	4
Αιτίες Δυσαριθμησίας	0.722	4
Χαρακτηριστικά Μαθητών με Δυσαριθμησία	0.607	7
Επίδραση Δυσαριθμησίας	0.657	2
Στρατηγικές Παρεμβάσεις	0.866	6
Περιεχόμενο	0.835	23

2.3. Συμμετέχοντες και Διαδικασία

Ο πληθυσμός-στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στα σχολεία. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 131 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία μη πιθανοτήτων και ειδικότερα δειγματοληψία ευκολίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτή την έρευνα στην αρχή υπάρχουν πληροφορίες για την έρευνα, στις οποίες αναφέρεται ρητά ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας και δεν θα υπάρχουν προσωπικά δεδομένα να δοθεί σε τρίτους. Δεν υπήρχε ακόμη η παρουσία του ερευνητή κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διασφαλίζοντας έτσι την ανωνυμία (Benos, 1991).

Η έρευνα διήρκεσε από τα μέσα Ιανουαρίου 2024 έως τις αρχές Φεβρουαρίου 2024, χωρίς να χρειάζεται άδεια από το Υπουργείο Παιδείας. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε με διάφορους τρόπους. Αρχικά δόθηκε σε ομάδες όπως Συνάδελφοι Ειδικής Αγωγής, Σύλλογος Ειδικών Αγωγών Προσωπικού Ειδικής Αγωγής Αττικής, Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, Εκπαιδευτές παράλληλης στήριξης κ.λπ.. Επιπλέον, μέσω των καταλόγων του Υπουργείου Παιδείας στάλθηκαν ταχυδρομικώς στις σχολικές μονάδες των ειδικών σχολείων και στους διευθυντές των γενικών δημοτικών σχολείων. Τελικά στάλθηκαν μέσω του ΚΕΔΑΣΥ σε αντίστοιχους φορείς στην Ελλάδα.

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων αποτελείται από δύο βασικούς άξονες. Στον πρώτο άξονα γίνεται περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, ενώ στον δεύτερο γίνεται συσχέτιση για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στον πρώτο άξονα χρησιμοποιήθηκαν τα κατάλληλα εργαλεία περιγραφικής στατιστικής, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας, να καταγραφούν δηλαδή οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη δυσαριθμησία. Για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις, αλλά πέρα από τις ερωτήσεις δημιουργήθηκαν πέντε διαφορετικές βαθμολογίες για τους πέντε διαφορετικούς παράγοντες του ερωτηματολογίου και συνολικά, όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία, τόσο μεγαλύτερη η επάρκεια γνώσεων.

Η ανάλυση των βαθμολογιών έγινε με τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση. Η απόλυτη και η σχετική συχνότητα δείχνουν πώς οι συμμετέχοντες απάντησαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση μας δείχνουν την τάση του βαθμού επάρκειας γνώσης του δείγματος που μπορεί να διαφέρει από αυτόν που απαντά η πλειοψηφία, εκχωρώντας 1 δεν ξέρω, 2 μόλις γνωρίζω, 3 γνωρίζω μέτρια 4 γνωρίζω καλά , 5 Γνωρίζω πολύ καλά.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS STATISTICS 22, ένα πρόγραμμα αρκετά διαδεδομένο στη στατιστική ανάλυση στις κοινωνικές επιστήμες.

3. Αποτελέσματα

3.1. Έννοια και περιεχόμενο

Η βαθμολογία της έννοιας και του συντελεστή περιεχομένου βρήκε μέγιστη τιμή 5 και ελάχιστη τιμή 1,50, με μέσο όρο M=3,08 με τυπική απόκλιση SD= 0,68.Το συγκεκριμένο εύρημα δείχνει ότι οι συμμετέχοντες σε όλες τις ερωτήσεις συγκρατούν τις γνώσεις για την έννοια και το περιεχόμενο. της δυσαριθμησίας (Πίνακας 3).

Πίνακας 3.

Περιγραφικά Στοιχεία Σκορ Παράγοντα «Έννοια και Περιεχόμενο»

	M	**SD**	**Μέγιστη Τιμή**	**Ελάχιστη Τιμή**
Σκορ Έννοιας και Περιεχομένου	3.08	0.68	5	1.50

3.2. Αιτίες

Η βαθμολογία του παράγοντα αιτίων βρέθηκε να έχει μέγιστη τιμή 3,50 και ελάχιστη τιμή 1, με μέσο όρο M=2,02 και τυπική απόκλιση SD= 0,64. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ελάχιστες γνώσεις για τα αίτια της δυσαριθμησίας στην όλες τις ερωτήσεις (Πίνακας 4).

Πίνακας 4.

Περιγραφικά Στοιχεία Σκορ Παράγοντα «Αιτίες»

	M	**SD**	**Μέγιστη Τιμή**	**Ελάχιστη Τιμή**
Σκορ Αιτίες	2.02	0.64	3.50	1.00

3.3. Χαρακτηριστικά

Για τη βαθμολογία του παράγοντα χαρακτηριστικών, βρέθηκε μέγιστη τιμή 4,43 και ελάχιστη τιμή 1,86, με μέσο όρο M=3,13 με τυπική απόκλιση SD= 0,54. Αυτό δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκφράζουν μέτρια γνώση για τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται από μαθητή με δυσαριθμησία σε όλες τις ερωτήσεις (Πίνακας 5).

Πίνακας 5.

Περιγραφικά Στοιχεία Σκορ Παράγοντα «Χαρακτηριστικά»

	M	**SD**	**Μέγιστη Τιμή**	**Ελάχιστη Τιμή**
Σκορ Χαρακτηριστικά	3.13	0.54	4.43	1.86

3.4. Επίπτωση

Για τη βαθμολογία του συντελεστή επιπτώσεων, βρέθηκε μια μέγιστη τιμή 5 και μια ελάχιστη τιμή 2,50, με μέσο όρο M=3,88 με τυπική απόκλιση SD= 0,74.Αυτό

υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες εκφράζουν καλή γνώση για τον αντίκτυπο της δυσαριθμησίας στους μαθητές σε όλες τις ερωτήσεις (Πίνακας 6).
Πίνακας 6.

Περιγραφικά Στοιχεία Σκορ Παράγοντα «Επίπτωση»

	M	**SD**	**Μέγιστη Τιμή**	**Ελάχιστη Τιμή**
Σκορ Επίδραση	3.88	0.74	5	2.50

3.5. Παρέμβαση

Για τη βαθμολογία του συντελεστή παρέμβασης, βρέθηκε μέγιστη τιμή 4,83 και ελάχιστη τιμή 1,50, με μέσο όρο M=3,31 με τυπική απόκλιση SD= 0,80. Το συγκεκριμένο εύρημα δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκφράζουν μέτρια γνώση σχετικά με την παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν σε μαθητές με δυσαριθμησία σε όλες τις ερωτήσεις (Πίνακας 7).

Πίνακας 7.

Περιγραφικά Στοιχεία Σκορ Παράγοντα «Παρέμβαση»

	M	**SD**	**Μέγιστη Τιμή**	**Ελάχιστη Τιμή**
Σκορ Παρέμβαση	3.31	0.80	4.83	1.50

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσαριθμησία. Ειδικότερα, υιοθετήθηκε μια προσέγγιση καταγραφής του επιπέδου γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με παράγοντες δυσαριθμησίας, το νόημα και το περιεχόμενο, τα αίτια, τα χαρακτηριστικά των μαθητών, την επίδραση στους μαθητές και την παρέμβαση που γίνεται. Διερευνήθηκε επίσης εάν η γνώση συσχετίζεται μεταξύ των πέντε παραγόντων.

Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 131 εκπαιδευτικών μέσω βολικής δειγματοληψίας για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη συμπλήρωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες με διάφορα μέσα. Για την ανάλυση, δημιουργήθηκαν πέντε διαφορετικές βαθμολογίες για τους παράγοντες και ένα σύνολο, όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία, τόσο μεγαλύτερο είναι το επίπεδο γνώσης.

Αναφορικά με την έννοια και το περιεχόμενο των παραγόντων, τα χαρακτηριστικά και τις παρεμβάσεις της δυσαριθμησίας, η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες σε όλες τις ερωτήσεις εξέφρασαν μέτρια γνώση για τους συγκεκριμένους παράγοντες. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στις επαρκείς γενικές γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και στο γεγονός ότι το βλέπουνέννοια της δυσαριθμησίας υπό το πρίσμα της έννοιας της μαθησιακής δυσκολίας, χωρίς να τη διαφοροποιεί. Επιπλέον, για τον παράγοντα

αιτίας οι συμμετέχοντες εκφράζουν ελάχιστα γνώση για τα αίτια της δυσαριθμησίας και για τον παράγοντα επίδρασης οι συμμετέχοντες σε όλες τις ερωτήσεις εκφράζουν καλή γνώση για την επίδραση της δυσαριθμησίας στους μαθητές. Έτσι, η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες εκφράζουν μέτριες γνώσεις για τη δυσαριθμησία, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι είναι σωστά ενημερωμένοι για το θέμα της δυσαριθμησίας. Αυτό είναι πιθανό επειδή κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μαθησιακές δυσκολίες, η δυσαριθμησία δεν τονίζεται ιδιαίτερα σε σχέση με άλλες μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία, η ΔΕΠΥ ή ο αυτισμός. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν γνώση για τη δυσαριθμησία, χωρίς όμως να εμβαθύνουν στη μαθησιακή δυσκολία. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμπίπτουν με την έρευνα της MeltemKarasakal (2018), η οποία βρήκε έλλειψη πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης σε δείγμα 113 δασκάλων, καθώς και των RajendraKunwar και LekhnathSharma (2020) που διαπίστωσαν ότι έχουν μέτρια επάρκεια στην αριθμητική σε δείγμα 150 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Γενικότερα, για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξίζει να αναφερθεί ότι στην έρευνά του ο Καβαλάρης (2017) έδειξε επίσης σε δείγμα 122 μαθηματικών, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει μέτρια επαφή με τη δυσαριθμησία, η οποία χαρακτηρίζεται ως επιφανειακή.

Επιπλέον, σε μια γενικότερη βιβλιογραφική αναφορά για τις μαθησιακές δυσκολίες, η επανεξέταση του Tsiala (2020), έδωσε παρόμοια αποτελέσματα, με τους περισσότερους από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς σε δείγμα 70 ατόμων να απαντούν ότι έχουν μέτριες γνώσεις για τη δυσλεξία. Ομοίως, η έρευνα της Τζουριάδου (2015) έδειξε σε δείγμα 387 εκπαιδευτικών ότι έχουν αρκετά αντιφατικές γνώσεις για τη δυσλεξία. Επίσης, η έρευνα του Pollali (2018) αποκάλυψε μέτρια γνώση για τη δυσλεξία, σε δείγμα 75 καθηγητών αγγλικής γλώσσας.

Από την άλλη πλευρά, τα συγκεκριμένα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των MichelledeAl-meidaHorsaeDias, MonicaMedeirosdeBrittoPereira, JohnVanBorsel (2013), οι οποίοι έδειξαν ότι σε μια έρευνα με 63 δασκάλους, οι συμμετέχοντες είχαν ελάχιστα συγκεκριμένα γνώση για τη δυσαριθμησία.

Τέλος, βρέθηκε μια σχετικά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών των πέντε παραγόντων. Στην πλειονότητά τους οι βαθμολογίες σχετίζονται με χαμηλό θετικό τρόπο, δηλαδή η μεγαλύτερη γνώση σε έναν παράγοντα οδηγεί σε αυξητική τάση γνώσης σε έναν άλλο, πιθανώς λόγω της σύνδεσης αυτών των παραγόντων. Αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των παραγόντων αιτιών και αποτελέσματος υπάρχει συσχέτιση με αρνητικό χαμηλό τρόπο, δηλαδή η μεγαλύτερη γνώση για την αιτία οδηγεί σε χαμηλότερη γνώση για το αποτέλεσμα, πιθανώς λόγω μείωσης του αισθήματος ενσυναίσθησης από τη δυσκολία που αντιμετωπίζεται από τον μαθητή εκλογικεύεται μέσα από τα αίτια.

Συμπερασματικά, πολλά από τα ευρήματα συμφωνούν με άλλες έρευνες τόσο για τη δυσαριθμησία όσο και για τις μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα. Ενισχύονται τόσο από την ελληνική όσο και από ξενόγλωσση βιβλιογραφία, δίνοντας μεγαλύτερη εγκυρότητα στην έρευνα και τα αποτελέσματά της. Αυτή η μελέτη υπογραμμίζει ότι οι συμμετέχοντες εκφράζουν μέτρια γνώση σχετικά με τη δυσαριθμησία και καταδεικνύουν την ανάγκη εκπαίδευσης και κατάρτισης σχετικά με τη συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία.

Βιβλιογραφία

Agaliotis, I. (2004). *Learning Difficulties in Mathematics* (4th ed). EllinikaGrammata.

Benos, B. (1991). Sampling methods and techniques.StamouliPublications.

Kavalaris, X. (2017).The views of Mathematics teachers (PE 03), general and special education, on Dysarithmesis.The case of the teachers of the Prefecture of Etoloakarnania (Unpublished Master's Thesis).EUC, Nicosia.

Paraskevopoulos, I. (1993).*Scientific research methodology*.Paraskevopoulos.

Pollali, C. (2018). Teachers' Knowledge and Beliefs about Dyslexia and Dyslectic Students: A Study within the EFL Context in the State Sector of Greece (ΑδημοσίευτηΜεταπτυχιακήΔιπλωματική). AristotleUniversityofThessaloniki.

Tsiala, Z. (2020). Teaching students with dyslexia in Secondary Education: Teachers' views, Institutional Repository of the University of Western Attica, 2020.

Tzouriadou, M., Giatrakou, A., Darais, K., Lazopoulou, E., Roba, M., &Psathas, S. (2015). Assessment of learning characteristics of elementary school students with learning disabilities. *Pedagogical review*, p 42.

Johnson, D.J., &Myklebust, H.R. (1967).*LearningDisabilities*.NewYork:Grune and Stratton.

American Psychiatric Association (2013).*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*(5th ed.).American Psychiatric Association.

Price, G., & Ansari, D. (2013) Dyscalculia: characteristics, causes, and treatment. *Numeracy*, 6(1), 1-16.

Glynis, H. (2013)*Dyscalculia: action plans for successful learning in mathematics* (2nd ed.). Routledge.

Bouck, Emily C.; Kulkarni, Gauri (2009). Middle-school mathematics curricula and students with learning disabilities: is one curriculum better?. *Learning Disability Quarterly*, 32.4: 228-244.

Creswell, John W. (2021).*A concise introduction to mixed methods research*.SAGE publications.

Kunwar, Rajendra; Sharma, Lekhnath (2020).Exploring Teachers' Knowledge and Students' Status about Dyscalculia at Basic Level Students in Nepal.*Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16.12.

Karasakal, M. (2018).*Promoting primary school teachers' awareness of dyscalculia.*Doctoral dissertation, Bilkent University.

De Almeida Horsae Dias, Michelle, & Medeiros de Britto Pereira, Monica, & Van Borsel, John.(2013).*Assessment of the awareness of dyscalculia among educators. Audiology - Communication Research*, 2013, 18(2),93-100.

Υιοθετώντας ένα Βυζαντινό Μνημείο

Νάκου Ευφροσύνη

Πολιτικός Μηχανικός, Περιβαλλοντολόγος, Μς Επιστημονικός Αλφαβητισμός, Υποψήφια Διδάκτωρ Αρχιτεκτονικής, Διευθύντρια Γυμνασίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η Υιοθεσία υποδηλώνει μία πράξη, αγάπης, προστασίας, βοήθειας, σεβασμού και αλτρουισμού! Όταν η πράξη γίνεται από εφήβους και αγκαλιάζει την Πολιτιστική κληρονομιά μας τότε έχει μεγαλύτερη αξία γιατί μας εγγυάται ένα λαμπρό μέλλον που ξεκινάει από την Εκπαίδευση! Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιείται υπό την αιγίδα της Ιεράς Μητρόπολης Καστοριάς σε συνεργασία με την Αρχαιολογία και συμμετέχουν μαθητές Γυμνασίου με σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία στα πλαίσια καινοτόμων δράσεων και πρωτοβουλιών! Η διάρκεια του είναι ένα σχολικό έτος με δυνατότητα επέκτασης. Περιλαμβάνει την επιτόπια επίσκεψη στην Ιερά Μονή Μαυριώτισσας που επέλεξαν οι μαθητές για να υιοθετήσουν και παράλληλη βιβλιογραφική έρευνα που θα πρέπει να κάνουν για την Ιστορία και την Αρχιτεκτονική καθώς και την Αγιογράφηση της Μονής!Η επίσκεψη στο χώρο και η ξενάγηση από υπεύθυνο του προγράμματος της Ιεράς Μητρόπολης, συνδυάστηκε με φωτογράφιση και χαρτογράφηση του μνημείου.Ακολούθησε η επεξεργασία του υλικού στο σχολείο και έγιναν προτάσεις τεκμηριωμένες από ομάδες των τριών-τεσσάρων μαθητών για την αποκατάσταση του μνημείου.Ακολούθησε άντληση πληροφοριών από την Αρχαιολογία Καστοριάς και από το διαδίκτυο καθώς και από βιβλιογραφικές αναφορές.Στο τέλος μετά από πολλές συζητήσεις και λύσεις, συντάχθηκε μία έκθεση προτάσεων λύσεων αποκατάστασης του μνημείου.Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική, η μέθοδος των προσωπικών συνεντεύξεων με ειδικούς, το ερωτηματολογίων και η βιβλιογραφική έρευνα συνδυαστικά με την έρευνα πεδίου, η οποία συνδυάζει τη διερευνητική μέθοδος μάθησης.Τα αποτελέσματα των δράσεων είναι μετρήσιμα διότι πριν τις παρεμβάσεις μοιράστηκε ερωτηματολόγιο στους μαθητές και μετά την υλοποίηση του προγράμματος άλλο, στο οποίο αποτυπώνονται οι γνώσεις, οι απόψεις οι δεξιότητες σχετικά με ένα βυζαντινό μνημείο, την Ιστορία τον πολιτισμό και τις τεχνικές που απαιτούνται για την αποκατάστασης του.

Λέξεις-κλειδιά: βυζαντινό μνημείο**,** αποκατάσταση, Υιοθεσία, καινοτομία

ABSTRACT

Adoption denotes an act of love, protection, help, respect and altruism! When the act is done by teenagers and embraces our Cultural heritage then it has more value because it guarantees us a bright future that starts with Education! The specific program is implemented under the auspices of the Holy Metropolis of Kastoria in collaboration with Archeology and high school students with Modern and asynchronous teaching participate in the context of innovative actions and initiatives! Its duration is one school year with the possibility of extension.It includes the on-site visit to the Holy Monastery of Mavriotissa that the students chose to adopt and, at the same time, bibliographic research that they should do about the History and Architecture as well as the Canonization of the Monastery!The visit to the site and the guided tour by the manager of the program of the Holy Metropolis, was combined with photography and mapping of the monument.This was followed by the processing of the material at the

school and documented proposals were made by groups of three-four students for the restoration of the monument.This was followed by extracting information from the Archeology of Kastoria and from the internet as well as from bibliographic references.In the end, after many discussions and solutions, a report of proposed solutions for the restoration of the monument was drawn up.The teaching methods are group cooperative, experiential, the method of personal interviews with experts, questionnaires and literature research combined with field research, which combines the investigative learning method.The results of the actions are measurable because before the interventions a questionnaire was distributed to the students and after the implementation of the program another, which captures the knowledge, opinions and skills regarding a Byzantine monument, history, culture and the techniques required for restoration of.

Keywords: Byzantine monument, restoration, Adoption, innovation

1.Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιείται υπό την αιγίδα της Ιεράς Μητρόπολης Καστοριάς σε συνεργασία με την Αρχαιολογία και συμμετείχαν μαθητές Γυμνασίου με σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία στα πλαίσια καινοτόμων δράσεων και πρωτοβουλιών! Υλοποιήθηκε πέρσι, το σχολικό έτος 2023-2024 με μαθητές της Β΄ Γυμνασίου στα πλαίσια Περιβαλλοντικού προγράμματος. Η διάρκεια του ήταν ένα σχολικό έτος με δυνατότητα επέκτασης. Περιελάβανε την επιτόπια επίσκεψη στην Ιερά Μονή Μαυριώτισσας που επέλεξαν οι μαθητές να υιοθετήσουν και παράλληλα βιβλιογραφική έρευνα που θα έπρεπε να κάνουν για την Ιστορία και την Αρχιτεκτονική καθώς και την Αγιογράφηση της Μονής! Καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης και της χωροταξικής κατανομής. Καθώς και προτάσεις αποκατάστασης των βλαβών που έχει υποστεί από το χρόνο και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των περιβαλλοντολογικών παραγόντων στους οποίους οφείλεται η διάβρωση των βυζαντινών μνημείων, καθώς και των αρχαιολογικών χώρων γενικότερα, αλλά και τμημάτων ή έργων τέχνης, όσων φυλάσσονται σε Μουσεία. (Νάκου Ε., Τσαπαρλής Γ). Διερευνώνται τα μέτρα προστασίας, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται. Ευρύτερος σκοπός της έρευνας, ήταν, οι μαθητές να διδαχθούν τις μεθόδους, βιβλιογραφικής έρευνας, σύνταξης ερωτηματολογίου δομημένης προσωπικής συνέντευξης καθώς αποτύπωσης με βιωματικό τρόπο του μνημείου που έχουν επιλέξει, ώστε να μπορούν, να αναλύουν και να κατανοούν (Πολύζος Σεραφείμ, 2022) πως κάτω από μία παρουσίαση-έκθεση έχει προηγηθεί ενορχηστρωμένη και μεθοδική, επιστημονική προεργασία. (Φλογαΐτη, Ε. 2011).

2.Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία διεξαγωγής της παιδαγωγικής έρευνας υλοποιείται σε τέσσερις φάσεις, στη πρώτη φάση, οι μαθητές διεξάγουν την βιβλιογραφική έρευνα, στη δεύτερη φάση, σχεδιάζουν την προετοιμασία ενός δομημένου ερωτηματολογίου, βασισμένο στη θεωρητική γνώση που έχουν αντλήσει από την βιβλιογραφική έρευνα, κατάλληλα επιστημονικά τεκμηριωμένο, συνδυάζοντας, τους παράγοντες και τις σύγχρονες μεθόδους αποκατάστασης των βλαβών, των μνημείων πολιτιστικής κληρονομιάς. Στη Τρίτη φάση ακολουθεί η μέθοδος της προσωπικής συνέντευξης, την οποία έχουν διδαχθεί οι μαθητές, με δομημένο ερωτηματολόγιο σε συντηρητές

Αρχαιοτήτων. Στη τέταρτη φάση αξιολογούνται τα αποτελέσματα της έρευνας, συνδυαστικά συμπεριλαμβάνοντας τις θεωρητικές γνώσεις της βιβλιογραφικής έρευνας, με εκείνες που άντλησαν από τη προσωπική συνέντευξη, στο πεδίο εφαρμογής, της βιωματικής μάθησης. περιλαμβάνει την επιτόπια επίσκεψη στην Ιερά Μονή Μαυριώτισσας που επέλεξαν οι μαθητές να υιοθετήσουν, με την επίσκεψη στο χώρο και την ξενάγηση από υπεύθυνο του προγράμματος της Ιεράς Μητρόπολης, η οποία συνδυάστηκε με φωτογράφιση και χαρτογράφηση του μνημείου. Ακολούθησε η επεξεργασία του υλικού στο σχολείο και έγιναν προτάσεις τεκμηριωμένες από ομάδες των τριών-τεσσάρων μαθητών για την αποκατάσταση του μνημείου. Στο τέλος γίνεται μια παρουσίαση στη μαθητική κοινότητα με τη μορφή ημερίδας, για την διάχυση της νέας γνώσης.

2.1 Α φάση βιβλιογραφικής έρευνας

Η πρώτη φάση της βιβλιογραφικής και αναζήτησης υλοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία και οι μαθητές παρουσίασαν τα ευρήματα τους, με θεματολογία σχετική με την ιστορία και την Αρχιτεκτονική της Ιεράς Μονής Μαυριώτισσας και κατά δεύτερο την ρύπανση και τις βλάβες που προκαλούνται στα υπαίθρια μουσεία –χώρους καθώς και ειδικά στα βυζαντινά μνημεία, αξιοποιώντας το διαδίκτυο, τα ευρήματα της διαδικτυακής έρευνας, καταγράφονται παρακάτω:

Ως ρύπανση ορίζεται η επιβάρυνση του περιβάλλοντος με κάθε παράγοντα που έχει βλαπτικές επιδράσεις στους οργανισμούς και στην φύση. Στους ρύπους ανήκουν συγκεκριμένες χημικές ουσίες και διάφορες μορφές ενέργειας όπως η θερμότητα, ο ήχος και οι ακτινοβολίες.

Πέρα από τις επιπτώσεις της ρύπανσης του αέρα, υπάρχει και μια διάσταση του ζητήματος η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη χώρα μας, ωστόσο μέχρι τώρα δεν έχει διερευνηθεί σε βάθος: Ο λόγος γίνεται για τις επιπτώσεις της στα βυζαντινά ή αρχαία μνημεία και την πολιτιστική κληρονομιά γενικότερα.

2.1.1α. Ιστορία της Μονής

Η μονή Παναγίας Μαυριώτισσας είναι ορθόδοξο μοναστήρι το οποίο βρίσκεται στο δήμο Καστοριάς, στη Δυτική Μακεδονία. Είναι αφιερωμένη στην Κοίμηση της Θεοτόκου. Η μονή βρίσκεται στην ανατολική όχθη της χερσονήσου της λίμνης της Καστοριάς, απέναντι από το Μαυροχώρι (Μαύροβο), περίπου 4 χιλιόμετρα από την Καστοριά. Πιθανόν η μονή πήρε το όνομά της από το Μαύροβο.

Η Μονή πιθανόν κτίστηκε αρχικά κατά τους μεσοβυζαντινούς χρόνους. Ο Ν. Μουτσόπουλος χρονολόγησε τα υπολείμματα του πρώτου ναού της μονής τον 12ο αιώνα. Ο αρχικός ναός είχε τις ίδιες διαστάσεις με το σημερινό ναό. Ο σημερινός ναός αποτελείται από τον κυρίως ναό και τον ο οποίος είναι χαμηλότερος. Στεγάζεται με δίρρηχτη σκεπή. Σε μεταγενέστερη περίοδο προστέθηκε στο νότιο τοίχο του κυρίως ναού παρεκκλήσι αφιερωμένο στον Άγιο Ιωάννη τον Θεολόγο. Άλλα σωζόμενα κτίρια του ναού περιλαμβάνουν το Ηγουμενείο, μερικά κελιά, το καμπαναριό και τον ξενώνα.

2.1.1.β. Αρχιτεκτονική της Μονής

Η Μονή της Παναγίας της Μαυριώτισσας, η μελέτη φωτισμού εκπονήθηκε βάσει των ακόλουθων παραμέτρων: Τη χρήση φωτιστικών σωμάτων που να

εξυπηρετούν την αισθητική ανάδειξη του μνημείου, την οπτική λειτουργία και την οπτική άνεση, την ευκολία εγκατάστασης και συντήρησης, την εξοικονόμηση ενέργειας με φωτιστικά σώματα και λαμπτήρες τελευταίας τεχνολογίας. Οι ανάγκες φωτισμού του έργου είναι ο εσωτερικός και εξωτερικός φωτισμός ανάδειξης του καθολικού της μονής και ο λειτουργικός φωτισμός του καθολικού για την πραγματοποίηση εκκλησιαστικών λειτουργιών. Ο προβλεπόμενος φωτισμός προσδίδει ευελιξία, παρέχοντας τη δυνατότητα συνδυασμών που θα εξυπηρετούν διαφορετικές, κατά περίπτωση, ανάγκες και συνολικά, πρόκειται για μία λιτή προσέγγιση ανάδειξης του μνημείου και των τοιχογραφιών του, που συνάδει τόσο με την αρχιτεκτονική του ταυτότητα όσο και με τη χρήση του ως θρησκευτικό κτήριο. Όσον αφορά στον εσωτερικό χώρο του καθολικού, εκτός από τις τοιχογραφίες, συμπληρωματικά στοιχεία ανάδειξης αποτελούν το ξυλόγλυπτο περίτεχνο τέμπλο, το Ιερό και η Αγία Τράπεζα. Ο εξωτερικός φωτισμός έχει στόχο την ανάδειξη των τοιχογραφιών που βρίσκονται στην όψη της κεντρικής εισόδου και θα ρυθμίζεται βάσει των εκάστοτε εποχικών και καιρικών αναγκών.

2.1.1.γ. Αγιογραφία της Μονής

Η μόνη μορφή που σώζεται σε καλή κατάσταση είναι αυτή του κτήτορα. Στον βόρειο και νότιο τοίχο του νάρθηκα υπάρχουν δύο αρκοσόλια, που λειτουργούσαν ως οικογενειακοί τάφοι για την οικογένεια των κτητόρων. Στα μέσα του 16ου αιώνα προστέθηκε στο ναό το παρεκκλήσι του Αγίου Ιωάννου του Θεολόγου. Η αγιογράφηση του ναού έχει μόνο ένα στρώμα που τοποθετείται στο 1200 μ.Χ. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η παράσταση της Κοιμήσεως της Θεοτόκου στο Δυτικό τοίχο του κυρίως ναού,

όπου αριστερά της σωρού, συναντάμε μια επιγραφή στο κουφικό αλφάβητο. Ο αγιογράφος, δεν γνώριζε τη γλώσσα με αποτέλεσμα να μεταφέρει την επιγραφή από το αρχείο του στον τοίχο ανάποδα. Εικονογραφικό ενδιαφέρον έχει και η Παράσταση της κολάσεως, όπου ο καλλιτέχνης αποδίδει τον συκοφάντη, τον τοκιστή και τον παρακαμπανιστή (αυτόν που κλέβει στο ζύγι) να υφίστανται την τιμωρία που αναλογεί στην αμαρτία τους.

2.1.1.δ.Περιβαλλοντικός χώρος

Το κτήριο παρουσιάζει την τυπική διάταξη των χώρων σε σχήμα Π, το οποίο εφάπτεται σε τμήμα του τείχους, γύρω από μια εσωτερική, περίστυλη αυλή. Ο αύλειος χώρος περιβάλλεται στις τρεις πλευρές από θολωτή στοά. Πίσω από τη στοά διατάσσονται 14 αίθουσες διδασκαλίας και προσευχής, και 8 κελιά των σπουδαστών. Οι προτεινόμενες επεμβάσεις επί του υφιστάμενου κελύφους του Μεντεσέ επαναφέρουν το μνημείο στην αρχική του κατάσταση προς εξυπηρέτηση των νέων χρήσεων, με απώτερο στόχο την ανανέωση της λειτουργικότητάς του. Μαζί με το Ιουστινιάνειο Δια τείχισμα θα καταστούν επισκέψιμα και θα αποκτήσουν νέα χρήση.

2.1.2 Μνημεία και περιβάλλον

«Το περιβάλλον επηρεάζει τα μνημεία. Επηρεάζονται όλα τα κτισμένα μνημεία και οι ακίνητες αρχαιότητες. «Τα μνημεία αναπτύσσουν και αυτά μια ισορροπία, εκτός αν το περιβάλλον τροποποιείται», σημειώνει στη HuffPost .

Το πρόβλημα για τις ελληνικές αρχαιότητες φαίνεται ότι ήταν σχετικά έντονο κατά τις δεκαετίες 1960- 1970- 1980, σύμφωνα με τον Σταύρο Πρωτοπαπά, χημικό

της Διεύθυνσης Συντήρησης Αρχαίων και Νεότερων Μνημείων και προϊστάμενο του Τμήματος Έρευνας. «Στην Ακρόπολη τα μνημεία της είχαν μαυρίσει όλα από το διοξείδιο του θείου και τους ρύπους, αλλά και τη σκόνη που επικαθόταν, καθώς δεν είναι μόνο οι διαβρωτικοί ρύποι, αλλά και οι ρύποι από τη σκόνη. Το κυριότερο πρόβλημα είναι τα οξείδια του αζώτου και του θείου, που επιβαρύνουν τα αρχαία. Με την υγρασία δίνουν τα αντίστοιχα οξέα, νιτρικό οξύ και θειικό οξύ, τα οποία διαβρώνουν μάρμαρο, μέταλλα, κ.λπ.- γίνεται αποσύνθεση του μαρμάρου προς τον γύψο, έχουμε γυψοποίηση » αναφέρει σχετικά. Το νερό σε συνδυασμό με διάφορες χημικές ενώσεις τη μολυσμένη ατμόσφαιρα, είναι δυνατόν να διαμορφώσει πατίνα επικάλυψης σε λίθινα ή μεταλλικά έργα ή να προκαλέσει χημική διάβρωση των χρωμάτων διαφόρων υλικών.

«Ανάλογα με τον τύπο του, κάθε μνημείο ξεχωριστά αντιμετωπίζει τις δικές του απειλές. Αλλά, όσον αφορά στο σύνολο, η ατμοσφαιρική ρύπανση δεν είναι η πρώτη απειλή που αντιμετωπίζουν αυτή τη στιγμή τα μνημεία» καταλήγει η κ. Μερτζάνη.

2.1.3 Κλιματική αλλαγή

Η κλιματική αλλαγή, επίσης, που πιθανώς θα επέλθει σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της επιστημονικής κοινότητας τα επόμενα χρόνια, ως συνέπεια της καταστροφικής επέμβασης του ανθρώπου στο περιβάλλον, αναμένεται να απειλήσει άμεσα μνημεία της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι ανθρωπογενείς παράγοντες αποσταθεροποίησης είναι ανθρώπινες δραστηριότητες που αλλάζουν διαρκώς το περιβάλλον.

Το νερό εν κινήσει σε διάφορες μορφές, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα φθοράς των μνημείων. Εισχωρεί εύκολα στις ρωγμές της πέτρας, την εμποτίζει σε βάθος, συμπαρασύροντας συστατικά από το έδαφος, όπως άλατα, τα οποία σε περιόδους ξηρασίας αποκρυσταλλώνονται καθώς το νερό εξατμίζεται, προκαλώντας διάβρωση. Με την πτώση της θερμοκρασίας και τη μετατροπή του νερού σε πάγο, ασκούνται ισχυρές πιέσεις, που μπορεί να οδηγήσουν στη θραύση.

Με τη σειρά τους οι συνεχείς αυξομειώσεις της θερμοκρασίας προκαλούν διαστολές και συστολές στα υλικά, με αποτέλεσμα να προκαλούνται ρηγματώσεις, κυρίως στα πέτρινα μνημεία που είναι εκτεθειμένα στον ήλιο την ημέρα και ψύχονται απότομα κατά τη διάρκεια της νύχτας. Τα πετρώματα είναι κακοί αγωγοί της θερμότητας, με αποτέλεσμα το εξωτερικό τους να θερμαίνεται περισσότερο από το εσωτερικό τους και αυτή η διαφορά θερμοκρασίας, αν είναι συχνή και απότομη, προκαλεί απολέπιση και θραύση της λίθινης επιφάνειας.

Μεγαλύτερες ποσότητες των βροχοπτώσεων και η πιθανή αύξηση της στάθμης των υδάτων προκαλεί η αύξηση της υγρασίας του χώματος και η αποδυνάμωση της σταθερότητας του εδάφους. Υπάρχει, επίσης, ο κίνδυνος της διάβρωσης και των κατολισθήσεων. Το πολύ ξηρό καλοκαίρι μπορεί να μειώσει τα επίπεδα των υπογείων υδάτων προκαλώντας πιθανώς βλάβη στα θεμέλια των κτηρίων και στη δομή τους.

2.1.4 Κίνδυνοι από ανθρώπινες δράσεις

Πολλοί, ωστόσο σημαντικοί κίνδυνοι προέρχονται από άμεσες ανθρώπινες δράσεις και έχουν βλαβερές συνέπειες για τα βυζαντινά μνημεία. Οι καταστροφικές ενέργειες μπορούν να χωριστούν στις τυχαίες και στις εκ προθέσεως δράσεις.

Οι τυχαίες δράσεις δεν έχουν ως κίνητρο την καταστροφή των βυζαντινών χώρων, αλλά στοχεύουν κυρίως στην εκμετάλλευση φυσικών πόρων. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι: γεωργικές πρακτικές (βαθιά άροση, εντατική χρήση χημικών σε μορφή λιπασμάτων που προσκαλούν συγκεκριμένες καταστροφές στις θαμμένες κατασκευές. Η βόσκηση (έχουν μελετηθεί και παρατηρηθεί καταστροφές μηχανικού τύπου εξαιτίας του συνωστισμού κοπαδιών μεγάλων ζώων). Εγγειοβελτιωτικά και αντιπλημμυρικά έργα . Ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Η κατασκευή νέων δρόμων πάνω από χώρους που βρίσκονται βυζαντινά μνημεία, επιχειρήσεις δημόσιας ωφέλειας, σωληνώσεις.

Οι εκ προθέσεως δράσεις που οδηγούν σε καταστροφή, έχουν τις περισσότερες φορές κίνητρα που είναι δύσκολο να προληφθούν ή να ελεγχθούν. Η χειρότερη από αυτές τις ενέργειες, είναι ο βανδαλισμός, ο οποίος είναι ιδιαίτερα επιζήμιος, δεδομένου ότι οδηγεί σε μη αναστρέψιμη καταστροφή. Ως στοχευμένες καταστροφικές ενέργειες θεωρούνται, φυσικά, ο εμπρησμός, και η χρήση σύγχρονων οχημάτων σε ιστορικούς δρόμους. Καταστροφικές, επίσης, δραστηριότητες είναι η αναρρίχηση ή το περπάτημα σε μνημεία.

Ένας ακόμη πολύ σημαντικός ανθρωπογενής παράγοντας που απειλεί τα ιστορικά μνημεία είναι η αρχαιοκαπηλία. Οι λαθρανασκαφές, η παράνομη εμπορία αρχαιοτήτων και η εξαγωγή τους στο εξωτερικό αποτέλεσαν και αποτελούν σοβαρό πλήγμα για την πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας.

3. Η ρύπανση και οι βλάβες στους κλειστούς χώρους

Η ατμοσφαιρική ρύπανση και οι συνέπειες της, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελούν ένα παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο δεν αποτελεί πρόβλημα μόνο της σύγχρονης εποχής. Πιο συγκεκριμένα, οι επιπτώσεις της ατμοσφαιρικής ρύπανσης στα έργα τέχνης, έχουν παρατηρηθεί ακόμα και από τους προϊστορικούς χρόνους, όπως οι επισκιάσεις των τοιχογραφιών των σπηλαίων από τον καπνό της φωτιάς και η εξασθένιση των χρωμάτων των τοιχογραφιών/

Στο εξωτερικό περιβάλλον, η ρύπανση της ατμόσφαιρας αποτελεί συνάρτηση πολλών παραμέτρων, όπως το κλίμα, η γεωγραφία της περιοχής, ο αριθμός και ο τύπος των βιομηχανιών και των οχημάτων, το είδος των καυσίμων που χρησιμοποιούνται κ.α. Οι εξωτερικοί ρύποι, μπορούν να εισέλθουν σε ένα κτίριο, ειδικά αν υφίσταται φυσικός εξαερισμός, με αποτέλεσμα να θέτονται σε κίνδυνο οι διάφορες συλλογές έργων τέχνης.

Ωστόσο, κτίρια με ολοκληρωμένο σύστημα θέρμανσης, εξαερισμού και κλιματισμού τα οποία διαθέτουν, σύστημα φιλτραρίσματος, ιονιστές, του αέρα, ελαχιστοποιούν την είσοδο των ρύπων, μειώνοντας έτσι τα επίπεδα στους εσωτερικούς χώρους. Οι συγκεντρώσεις των αιωρούμενων σωματιδίων εσωτερικά είναι κατά πολύ μικρότερες από αυτές εξωτερικά, δείχνοντας έτσι πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη ενός συστήματος κλιματισμού στο σε ένα βυζαντινό μνημείο, που δεν επιτρέπει την εισροή των ρύπων από το εξωτερικό περιβάλλον στο εσωτερικό.

3.1 Πηγές σημαντικών ρύπων σε χώρους βυζαντινών μνημείων και ποιες οι επιπτώσεις στα υλικά έργων τέχνης

Οι πιο σημαντικοί ρύποι, του εξωτερικού περιβάλλοντος, που εντοπίζονται μέσα σε μουσεία και αποτελούν κίνδυνο για την πολιτιστική κληρονομιά είναι το διοξείδιο του θείου (SO2), το διοξείδιο του αζώτου (NO2), το μονοξείδιο του αζώτου

(NO), το όζον (O3) και αέρια του θείου όπως το υδρόθειο (H2S). Στους εσωτερικούς χώρους, τα πιο κοινά αέρια που παράγονται και αποτελούν σοβαρό κίνδυνο για τα έργα τέχνης είναι το οξικό οξύ (CH3COOH), το μυρμηκικό οξύ (HCOOH), η ακεταλδεΰδη (CH_3CHO), η φορμαλδεΰδη (HCHO), το υδρόθειο (H2S), τα σουλφίδια και το όζον (O3). Κάποιοι ρύποι, παράγονται και εσωτερικά και εξωτερικά, όπως για παράδειγμα το όζον (O3). Το όζον είναι ένα σημαντικό συστατικό της φωτοχημικής ομίχλης που σχηματίζεται εξωτερικά.

3.2 Απόθεση των αιωρούμενων σωματιδίων στις επιφάνειες

Η εμφάνιση σκόνης στις επιφάνειες των έργων τέχνης, βυζαντινές τοιχογραφίες εξαιτίας της απόθεσης των αιωρούμενων σωματιδίων αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κινδύνου για τις συλλογές. Για μεγάλα χρονικά διαστήματα, αποθέσεις σκόνης, συγκεντρώνονται στις επιφάνειες των πινάκων ζωγραφικής, των γλυπτών, και των πέτρινων κτιρίων, επιβάλλοντας έτσι εργασίες καθαρισμού οι οποίες είναι ακριβές και μπορεί να ενέχουν κίνδυνο για τα ίδια τα έργα. Κάποια αντικείμενα, όπως παλιές εύθραυστες τοιχογραφίες, ξυλόγλυπτα τέμπλα είναι ακόμα πιο δύσκολο να καθαριστούν. Επιπρόσθετα, με την απόθεση των σωματιδίων, η οποία προκαλεί αλλοίωση στην επιφάνεια καθώς και μείωση του αισθητικού αποτελέσματος ενός πίνακα, τα αιωρούμενα σωματίδια που έχουν αποτεθεί μπορούν να επιδράσουν στις συλλογές και χημικά (NazaroffW. etal., 1993).

4. Β Φάση προετοιμασία ερωτηματολογίου

Η φάση αυτή είναι η πιο σημαντική διότι συνδυάζει τη θεωρητική επιστημονική γνώση που άντλησαν οι μαθητές από τη βιβλιογραφική έρευνα και τη βιωματική μάθηση μέσα από τη σύνταξη και τον σχεδιασμό δομημένου ερωτηματολογίου για την προσωπική συνέντευξη. Μέσα από τον διάλογο και το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο συνεργασίας των μαθητών και του συντονιστή εκπαιδευτικού, συντάσσεται το δομημένο ερωτηματολόγιο που θα αποτελέσει το εργαλείο της διεξαγωγής της προσωπικής συνέντευξης, με συντηρητές αρχαιολόγους έργων τέχνης και αρχαιοτήτων. Η παραπάνω εργασία των μαθητών οδήγησε στο παρακάτω ερωτηματολόγιο.

Έρευνα προσωπικής συνέντευξης

Ερωτηματολόγιο

Κατά πόσο ένας αρχαιολογικός χώρος ή μνημείο που εκτίθεται στο περιβάλλον κινδυνεύει; Πώς επηρεάζουν οι άνθρωποι και τα ζώα τα μνημεία;

Πώς διατηρείται η ισορροπία μεταξύ μνημείων και περιβάλλοντος όταν βγαίνουν στην επιφάνεια από τις ανασκαφές;

Ποιος παράγοντας επιβαρύνει περισσότερο

α. τους αρχαιολογικούς χώρους; β. τα μουσεία;

Πώς επηρεάζουν οι εξωτερικοί ρύποι τους κλειστούς αρχαιολογικούς χώρους;

Ποια είναι η σημασία της δουλειά σας για την κοινωνία;

Σε τι χρησιμεύει η χημεία των δομικών υλικών;

Πώς το περιβάλλον επηρεάζει τα χτισμένα μνημεία;

Πώς επηρεάζει η υγρασία τα μνημεία;

Με ποιους τρόπους επηρεάζει η κλιματική αλλαγή τα μνημεία;

Ποια είναι η επίδραση του οξέος από χαλκό στα μνημεία;

4.1 Γ Φάση: Έρευνα προσωπικής συνέντευξης

Η συνέντευξη σε συντηρητές αρχαιοτήτων και έργων τέχνης, υλοποιήθηκε στο αρχαιολογικό μουσείο των Ιωαννίνων στο χώρο των εργαστηρίων έπειτα από σχετική αδειοδότηση. Οι μαθητές μαγνητοσκόπησαν την συνέντευξη έπειτα από προφορική άδεια και πήραν προσωπική συνέντευξη από τους συντηρητές με το δομημένο ερωτηματολόγιο που είχαν ήδη έτοιμο από την τάξη. Η συνέντευξη εξελίχθηκε ομαλά. Στην συνέχεια έκαναν την απομαγνητοφώνηση και έγραψαν τις απαντήσεις των ειδικών σύμφωνα με τα λεγόμενα τους τα οποία ακολουθούν στην συνέχεια:

Κατά πόσο ένας αρχαιολογικός χώρος ή μνημείο που εκτίθεται στο περιβάλλον κινδυνεύει;

Κινδυνεύει από το ίδιο το περιβάλλον, από τις συνθήκες του περιβάλλοντος, τις αλλαγές της θερμοκρασίας. Παράδειγμα ο ασβεστόλιθος από τον οποίο είναι κατασκευασμένα τα μνημεία της Δωδώνης έχει πολλές μικρές γεωλογικές ρωγμές μέσα στο υλικό, οι οποίες στην αρχή δεν είναι ορατές με το γυμνό μάτι. Εκεί μέσα όμως η υγρασία του περιβάλλοντος, το νερό δηλαδή μπαίνει μέσα και κάθε νύχτα που πέφτει η θερμοκρασία κάτω από το μηδέν παγώνει. Παγώνει, αρχίζει να διογκώνεται. Με λίγες φορές αυτό δεν θα κάνει κάτι αλλά όταν αυτό επαναλαμβάνεται για αιώνες ολόκληρους αυτές οι δυνάμεις οι πολύ μικρές που ασκούνται σε αυτές τις ρωγμές αρχίζουν και κάνουν το υλικό να διαβρώνεται, δηλαδή αρχίζει και σπάει, αποδιοργανώνεται. Φεύγουν κομματάκια, αρχίζει και χάνει το σχήμα του, τη δομή του. Άρα το περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει ένα μνημείο με αυτό τον τρόπο αν μιλάμε για το φυσικό περιβάλλον. Αν μιλάμε για ένα μνημείο το οποίο είναι μέσα σε αστικό περιβάλλον, σε μία πόλη μπορεί να το επηρεάσει η μόλυνση. Σε σπίτια παλιά π.χ. τα μπαλκόνια από κάτω έχουν ένα μαύρο στρώμα. Αυτό δεν είναι μόνο η βρωμιά, αλλά και όλα αυτά που υπάρχουν στην ατμόσφαιρα και το λερώνουν. Λόγω της μόλυνσης δημιουργείται ένα φαινόμενο παρόμοιο με την όξινη βροχή που κατέστρεφε τα δάση. Όλη αυτή η ρύπανση που υπάρχει στην ατμόσφαιρα διαλύεται στο νερό της βροχής και σχηματίζει ουσιαστικά ένα οξύ που αρχίζει και διαβρώνει την επιφάνεια των λίθων αν μιλάμε για μάρμαρο, αν μιλάμε για ασβεστόλιθο ή για οποιοδήποτε άλλο δομικό υλικό. Αφού την διαβρώνει και αυτή αρχίζει και γίνεται εύθρυπτη και δημιουργούνται πόροι, πάει όλη η βρωμιά η σκόνη, γύρη, όλα τα υπόλοιπα και κάθονται πάνω δημιουργώντας αυτές τις μαύρες επιφάνειες σε σημεία που δεν ξεπλένονται από το νερό της βροχής. Σε σημεία που ξεπλένονται από το νερό της βροχής και όλη αυτή η επιφάνεια, η πολλή εύθρυπτη που σχηματίζεται λόγω της όξινης βροχής και προσβολής ξεπλένεται και φεύγει. Ήταν ακριβώς αυτό το φαινόμενο που ανάγκασε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 την υπηρεσία που έχει την συντήρηση των μνημείων της Ακροπόλεως να μετακινήσει όλα τα γλυπτά. Οι Καρυάτιδες από το Ερεχθείο έχουν μετακινηθεί και έχουνε πάει στο μουσείο από τότε. Από τότε γιατί είχαν διαπιστώσει ότι τα σημεία στο πρόσωπό τους που ξεπλενόταν από τη βροχή είχαν αρχίσει και χάνανε την λεπτομέρειά τους υπό σειρά ετών. Έτσι έπειτα μετακινήθηκαν στο μουσείο και αντικαταστάθηκαν από αντίγραφα πάνω στον βράχο. Ενώ αντίθετα στο μουσείο της Ακροπόλεως το πίσω μέρος από τις Καρυάτιδες που είναι τα μαλλιά τους ακριβώς επειδή δεν ξεπλενόταν και μπόρεσε με

την πρόοδο της τεχνολογίας να γίνει και καθαρισμός όλης αυτής της μαύρης κρούστας που λέγαμε με τη χρήση laser χωρίς να καταστραφεί παραπάνω το υλικό βλέπεις πάρα πολλές λεπτομέρειες. Βλέπεις την κάθε τρίχα από το μαλλί της. Ενώ μπροστά αυτές οι λεπτομέρειες έχουν αρχίσει και χάνονται.

Πώς επηρεάζουν οι άνθρωποι και τα ζώα τα μνημεία;

Οι άνθρωποι και τα ζώα μπορούν επίσης να δημιουργήσουν πρόβλημα. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει σοβαρό πρόβλημα με τα αγριογούρουνα γιατί έτσι όπως σκάβουν για βολβούς μπορεί να δημιουργήσουν φθορές στις βάσεις, στη θεμελίωση των κτιρίων που υπάρχουν.

Πώς διατηρείται η ισορροπία μεταξύ μνημείων και περιβάλλοντος όταν βγαίνουν στην επιφάνεια από τις ανασκαφές;

Για όλα τα αντικείμενα επειδή σε ένα κλειστό περιβάλλον όπως είναι το χώμα έχουνε ένα δικό τους μικροκλίμα αρχίζουνε και προσαρμόζονται. Όταν βγούνε στην επιφάνεια και αλλάξουν οι συνθήκες, ξεκινάει η διάβρωση. Αν φανταστούμε ότι όταν ένα αντικείμενο θάβεται από οποιαδήποτε κατάσταση είτε φυσιολογικά είτε από μία πολιορκία, έναν σεισμό, μία φωτιά κ.λπ. αρχίζει η φθορά του, η οποία είναι τα πρώτα χρόνια διαρκώς επιταχυνόμενη. Σιγά σιγά όμως το αντικείμενο αρχίζει και προσαρμόζεται σε αυτό το καινούργιο περιβάλλον και αυτή η φθορά αρχίζει και μειώνεται μέχρι που σταθεροποιείται. Την στιγμή που θα γίνει η ανασκαφή και βγει το αντικείμενο στην επιφάνεια αρχίζει η φθορά πάλι και επιταχύνεται γιατί υφίσταται ένα δεύτερο σοκ. Βρίσκεται πάλι σε ένα καινούργιο περιβάλλον που πρέπει πάλι να προσαρμοστεί. Αυτή είναι η βασική δουλειά των συντηρητών σε μία ανασκαφή, σε ένα έργο. Να μετριάσουν την περαιτέρω εκφορά. Εντωμεταξύ εκεί που έχει φτάσει η φθορά σε ένα σημείο είναι και η λεγόμενη πατίνα που έχει ένα αντικείμενο. Δηλαδή σε ένα χάλκινο αντικείμενο η πρασινάδα που έχει πάνω, είναι η πατίνα του. Ο χαλκός στην αρχική του κατάσταση ήταν κίτρινος και έγινε πράσινος. Εμείς σταματάμε στο πράσινο. Δεν προχωράει στο επόμενο στάδιο. Αυτό είναι και ένα δίχτυ προστασίας που πολλές φορές διατηρεί και τις λεπτομέρειες.

Ποιος παράγοντας επιβαρύνει περισσότερο, τους αρχαιολογικούς χώρους; Το ίδιο το περιβάλλον, το κλίμα δηλαδή της περιοχής. Αλλιώς επιβαρύνεται ένα μνημείο που βρίσκεται στην εξοχή και έχει παγετώνες, αλλιώς ένα μνημείο που βρίσκεται σε νησί και έχει πάρα πολύ ήπιο κλίμα και το αλάτι δηλαδή την αλατονέφωση και αλλιώς ένα μνημείο που βρίσκεται στο κέντρο μιας μεγάλης πόλης και μολύνεται από το καυσαέριο.

Ποιος παράγοντας επιβαρύνει περισσότερο τα μουσεία;

Συνήθως στα μουσεία έχουμε ελεγχόμενες συνθήκες οπότε είναι και συγκεκριμένο το περιβάλλον. Δηλαδή προσέχουμε να είναι η θερμοκρασία σταθερή, συγκεκριμένη για κάθε υλικό γιατί σε έργα τέχνης η υγρασία είναι σταθερή στους 50 βαθμούς κελσίου. Επιπλέον προσέχουμε να προστατεύονται από τους σεισμούς.

Πώς επηρεάζουν οι εξωτερικοί ρύποι τους κλειστούς αρχαιολογικούς χώρους;

Αν το μνημείο είναι ανοιχτό με την έννοια ότι δεν είναι ένα κλειστό μνημείο δηλαδή που δεν βρίσκεται σε χρήση, δεν είναι επισκέψιμο και όλα αυτά επηρεάζεται και το εσωτερικό. Είτε έμμεσα, από τη στιγμή που φθείρεται ένα μνημείο εξωτερικά. Το κονίαμα ενός μνημείου, το συνθετικό δηλαδή αυτό που υπάρχει ανάμεσα στις πέτρες και τις κρατάει στην θέση τους. Αν φθείρεται αυτό το κονίαμα εξωτερικά είτε

από το παγετό, είτε από τη ρύπανση, είτε από ανθρώπινες επεμβάσεις η υγρασία θα μπει και μέσα. Άρα θα τον επηρεάσει με έναν έμμεσο τρόπο. Με άμεσο τρόπο είναι όλοι αυτοί οι ρύποι, η θερμοκρασία που περνάνε και μέσα.

Ποια είναι η σημασία της δουλείας σας για την κοινωνία;

Το αντικείμενο της εργασίας του συντηρητή αρχαιοτήτων και έργων τέχνης περιλαμβάνει την εξέταση, την συντήρηση και την αποκατάσταση της υλικής πολιτιστικής κληρονομιάς καθώς και τη λήψη μέτρων για την επί μακρών διατήρησή της. Δηλαδή είναι σημαντικός για την κοινωνία γιατί φροντίζουμε αυτά να περάσουν και στις επόμενες γενιές. Πέρα από το κομμάτι το επιστημονικό ότι έχει η δουλεία μας σημασία για τον μελετητή, τον ερευνητή, τον αρχαιολόγο, φροντίζει για το κοινό, να περάσει στις επόμενες γενιές. Διαφύλαξη της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

Σε τι χρησιμεύει η χημεία των δομικών υλικών;

Τον συντηρητή τον ενδιαφέρει να γνωρίζει την χημική σύσταση ενός δομικού υλικού είτε αυτό είναι ένας λίθος είτε ένα κεραμικό είτε είναι ένα κονίαμα γιατί πάνω σε αυτό θα βασίσει την προσέγγιση της συντήρησής του. Να ξέρει πώς να το αντιμετωπίσει. Πρέπει να γνωρίζει το περιβάλλον στο οποίο αν μιλάμε για μουσείο αυτό θα εκτεθεί. Γιατί όλα τα υλικά δεν αντέχουν το ίδιο εσωτερικά και εξωτερικά. Τα συνδετικά υλικά πρέπει να έχουν μικρότερη αντοχή ώστε σε επόμενη καταπόνηση να επουλωθούν στα σημεία που έχουν γίνει οι επεμβάσεις. Στα πλαίσια της θεωρητικής οπτικής δόθηκαν υλικά, ώστε με την αφή να δουν βιωματικά οι μαθητές τα υλικά που κρατούν ασφαλή τα κτερίσματα σε περίπτωση σεισμών όταν αυτά εκτίθενται στο μουσείο.

5. Δ Φάση

5.1.α.Αποκατάσταση ρωγμών

1 η φάση: Καθαρισμός επιχρίσματος σε μεγάλο πλάτος γύρω από τη ρωγμή που παρουσιάζει στην γωνία κατακόρυφα κατά μήκος όλου του τοίχους.

2 η φάση: Διεύρυνση της ρωγμής με τοπικό σπάσιμο των πλίνθων. Σε τυχόν περίπτωση μεγάλων ρωγμών απαιτείται η καθολική καθαίρεση του επιχρίσματος.

3 η φάση: Πλύσιμο με νερό υπό πίεση και διαβροχή των επιφανειών της ρωγμής για κατάλληλο χρονικό διάστημα μέχρι την εισαγωγή του κονιάματος .

4 η φάση: Εισαγωγή πλούσιου τσιμεντοκονιάματος ειδικών προσμίξεων,με ψιλό μυστρί όσο γίνεται βαθύτερα στη ρωγμή αφού πρώτα έχει διυγρανθεί η ρωγμή.

5 η φάση: Εξωτερικό αρμολόγημα και τελικό επίχρισμα

5.1.β Μελέτη φωτισμού

Στη Μονή της Παναγίας της Μαυριώτισσας, η μελέτη φωτισμού εκπονήθηκε βάσει των ακόλουθων παραμέτρων: Τη χρήση φωτιστικών σωμάτων που να εξυπηρετούν την αισθητική ανάδειξη του μνημείου, την

οπτική λειτουργία και την οπτική άνεση χωρίς θάμβωση, την ευκολία εγκατάστασης και συντήρησης, την εξοικονόμηση ενέργειας με φωτιστικά σώματα και λαμπτήρες τελευταίας τεχνολογίας. Οι ανάγκες φωτισμού του έργου είναι ο εσωτερικός και

εξωτερικός φωτισμός ανάδειξης του καθολικού της μονής και ο λειτουργικός φωτισμός του καθολικού για την πραγματοποίηση εκκλησιαστικών λειτουργιών.

5.1.γ Αξιολόγηση, αποτίμηση έρευνας

Στην τελική φάση γίνεται ο συσχετισμός των θεωρητικών γνώσεων με εκείνες των προσωπικών συνεντεύξεων και αξιολογούνται, η πορεία της έρευνας, τα εργαλεία και τα αποτελέσματα. Στη φάση αυτή γίνονται οι προτάσεις αποκατάστασης των βλαβών του μνημείου. Η αποτίμηση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που ανέπτυξαν οι μαθητές είναι μετρήσιμα αφού εφαρμόστηκε το ερευνητικό εργαλείο του προγράμματος PARSEL, δηλαδή ερωτηματολόγιο πριν την έναρξη του ερευνητικού προγράμματος και μετά την ολοκλήρωση του. Η σύγκριση πριν και μετά έδειξε πως οι μαθητές αποκτούν επιστημονικό αλφαβητισμό σε θέματα τέχνης στην εκπαίδευση, με τις μεθόδους της έρευνας που εφαρμόστηκαν, απολαμβάνοντας και διασκεδάζοντας μέσα από το παιχνίδι των ρόλων στις συνεντεύξεις καθώς και από τη βιωματική μάθηση στις διδακτικές επισκέψεις σε χώρους βυζαντινών μνημείων όπως εκείνος της Ιεράς Μονής Μαυριώτισσας που επέλεξαν να υιοθετήσουν.

Η τελική φάση είναι εκείνη της διάχυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσα από την ιστοσελίδα του σχολείου, καθώς και την παρουσίαση σε ημερίδα για την καινοτομία στην εκπαίδευση που υλοποιήθηκε στο τέλος της χρονιάς.

6. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της Τεχνολογικής έρευνας δείχνουν ότι η ρύπανση και η έκθεση των Βυζαντινών μνημείων είναι επιζήμια, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα της προστασίας και της διαφύλαξης της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

Επίσης επιτυγχάνεται το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης (Δημητρίου, Α. 2014) , που λειτουργεί μέσα από τη βιωματική μάθηση, τόσο στην προετοιμασία του ερωτηματολογίου για την διεξαγωγή της προσωπικής συνέντευξης με τους ειδικούς, όσο και μέσα από την Εκπαιδευτική επίσκεψη στο χώρο του Μοναστηριού της Ιεράς Μονής Μαυριώτισσας στην Καστοριά..

Η αποτύπωση των αποτελεσμάτων είναι μετρήσιμη, αφού μέσα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, αποτυπώνονται οι νέες γνώσεις, οι νέες δεξιότητες και ικανότητες που αποκτούν μέσα από τη διδακτική παρέμβαση στη πράξη για την επίτευξη του επιστημονικού αλφαβητισμού στο χώρο της διαφύλαξης της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.(parsel)

Βιβλιογραφία

Βέμη, Μ.& Νάκου, Ε.(Επιμ.),(2010) *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Νήσος

Δημητρίου, Α. (2014) . *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές.* Για την Περιβαλλοντική ΕκπαίδευσηΠ.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 6/51.

Νάκου, Ε., Τσαπαρλής.(2012) .*Relevant popular Lessonς and scientific Literacy: Application of Modulες from the European project PARSEL. Re-Imagining Research in 21st Century Science Education for a Diverse Global Community.*NARST.

Πολύζος Σεραφείμ,(2022). *Διαχείριση φυσικών πόρων Και βιώσιμη ανάπτυξη*. Τζιόλα.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Πεδίο.

Palmer, J. &Neal, P. (1994). *The handbook of environmental education.* Routledge.

Shaffer, S,E, (2019). *Το παιδί και το μουσείο:Θεωρητικέςπροσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές(Επιμ.Κ.Δ. Μαλαφάντης,Μτφ Μ. Καρδαμίτσα-Ψυχογιού*). Ινστιτούτο του βιβλίου -Καρδαμίτσα

http://www.narst.org/annualconference/2012conference.cfm

https://www.archaiologia.gr

https://el.wikipedia.org

http://ikee.lib.auth.gr

https://hellanicus.lib.aegean.gr

https://www.europarl.europa.eu

https://icaseonline.net/parsel/www.parsel.uni-kiel.de/cms/index3b75.html?id=126

Η Λογοτεχνία και το Θέατρο στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας: Πρόταση διδασκαλίας για την περίοδο μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο βάσει των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του 2021

Δούκα Αρετή Δήμητρα

Εκπαιδευτικός, ΠΕ02
Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Angers/ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Γκρίνια Καλλιόπη

Εκπαιδευτικός ΠΕ71

Τελίδου Νίκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ) του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού αναφορικά με το μάθημα της Γλώσσας, όπως κατατέθηκαν τον Οκτώβριο του 2021, περιλαμβάνεται μία

καινοτομία. Έχουν σχεδιαστεί και προβλεφθεί στο ετήσιο χρονοδιάγραμμα δύο «Περίοδοι Μετάβασης» του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μία ολοκληρωμένη πρόταση διδασκαλίας για την Περίοδο Μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (ΠΜΓ) για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσα από τη Λογοτεχνία και το Θέατρο, αξιοποιώντας και αντίστοιχες θεωρίες διδακτικής της Λογοτεχνίας, της Δημιουργικής Γραφής και τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού. Στην εισηγήση ακολουθήθηκαν οι οδηγίες των ΝΠΣ και περιλαμβάνεται αναλυτικά η περιγραφή των διδακτικών ωρών το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε, η τελική δράση, όπως προτείνεται από το ΝΠΣ, και οι τεχνικές και η μεθοδολογία διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν.

Λέξεις – κλειδιά: Λογοτεχνία, δημιουργική γραφή, θέατρο, περίοδος μετάβασης, προγράμματα σπουδών

Abstract

The new Curriculum for Kindergarten and Primary School regarding the subject of Language, as submitted in October 2021, include an innovation. Two "Transition Periods" of the child from Kindergarten to Primary School and from Primary School to Secondary School have been designed and provided for in the annual timetable. This paper is a comprehensive teaching proposal for the transition period from primary to secondary school for the teaching of Modern Greek Language through Literature and Theatre, utilizing the corresponding theories of teaching Literature, Creative Writing and theatre play techniques. The paper followed the guidelines of the new Curriculum and included a detailed description of the teaching hours, the educational material used, the final activity as proposed by the Curriculum and the teaching techniques and methodology used.

Keywords: Literature, creative writing, theatre, transition period, curricula

Εισαγωγή

1.1 Η έννοια της μετάβασης

Η εκπαιδευτική πορεία του ατόμου χαρακτηρίζεται από πολλές μεταβάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων, από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και βέβαια από το Λύκειο στις μεταλυκειακές σπουδές και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως περίοδοςμετάβασης, κατά τον Salkind (2006), ορίζεται το πέρασμα από μία «γνώριμη» περίοδο σε μία «νέα άγνωστη» κατάσταση, κατά την οποία το παιδί καλείται να ενσωματώσει νέες πληροφορίες και δεδομένα στα γνώριμα γνωστικά του σχήματα.

Στα ΝΠΣ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού αναφορικά με το μάθημα της Γλώσσας, όπως κατατέθηκαν τον Οκτώβριο του 2021, περιλαμβάνεται μία καινοτομία σε σχέση με τα προηγούμενα. Έχουν σχεδιαστεί και προβλεφθεί στο ετήσιο χρονοδιάγραμμα δύο «Περίοδοι Μετάβασης» του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Αναφορικά με την Περίοδο Μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, το ΝΠΣ προβλέπει η διάρκειά της να είναι δύο εβδομάδες, η πρώτη στο τέλος του διδακτικού έτους του νηπιαγωγείου και η δεύτερη, στην πρώτη εβδομάδα της Α΄Τάξηςτου Δημοτικού. Σχετικά με την ΠΜΓ,

η διάρκειά της είναι τρεις–τέσσερις εβδομάδες πριν τη λήξη του σχολικού έτους της έκτης τάξης του Δημοτικού.

Κρίνεται πολύ σημαντικό το γεγονός πως τα ΝΠΣ περιλαμβάνουν αυτήν την περίοδο προετοιμασίας του παιδιού για την επόμενη βαθμίδα, καθώς, σύμφωνα με τη Μαγουλά (2013), οι περίοδοι μετάβασης των μαθητών και μαθητριών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη χαρακτηρίζονται από αλλαγές σε επίπεδο ψυχολογικό, γνωσιακό και μαθησιακό προκαλώντας την ανάπτυξη αντιφατικών συναισθημάτων στους μαθητές.

1.2 Η Περίοδος Μετάβασηςαπό το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (ΠΜΓ)

Για την παρούσα εργασία έχει επιλεχθεί η Περίοδος Μετάβασηςαπό το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (ΠΜΓ). Η ΠΜΓ έχει απασχολήσει κατά καιρούς την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα καθώς δεν πρόκειται μόνο για μία αλλαγή βαθμίδας αλλά αποτελεί μία μεγάλη αλλαγή στη ζωή κάθε μαθητή/τριας για ποικίλους λόγους.

Στην Α΄ Γυμνασίου οι μαθητές/τριες εισάγονται σε ένα νέο πλαίσιο διαφορετικών απαιτήσεων, ενώ οι ίδιοι/ες αναπτυξιακά και ηλικιακά είναι μικρότεροι/ες σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες της ίδιας βαθμίδας. Νέα γνωστικά αντικείμενα έρχονται να προστεθούν στο ωρολόγιο πρόγραμμα, χωρίς όμως να υποστηρίζεται η σύνδεσή τους με τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού. Επίσης, οι συνθήκες μάθησης διαφοροποιούνται, αφού, από τη μία, ο αριθμός των μαθητών/τριών είναι μεγαλύτερος και από την άλλη υπάρχει αλληλεπίδραση με περισσότερους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικές τεχνικές.

Τα θέματα που έχουν επιλεχθεί για το παρόν πρόγραμμα (project) είναι μεταγνωστικά και μεταγλωσσικά γύρω από την ελληνική γλώσσα και, πιο συγκεκριμένα, γύρω από τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, τα οποία προσεγγίζονται μέσω της μεθοδολογίας της ομαδικής συνθετικής εργασίας (project). Η μεθοδολογία αυτή στηρίζεται τόσο σε παιδαγωγικές αρχές, όπως της διερευνητικής διαδικασίας μάθησης, της διεπιστημονικής συνεργασίας, της ανάλυσης και σύνθεσης όσο και σε μεθόδους εργασίας που προβλέπουν την εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών ανάλογα με τις δυνατότητες και ιδιαιτερότητές τους. Μέσω της δημιουργίας ομάδων εργασίας των μαθητών/τριών και της συνεργασίας τους με τον/την εκπαιδευτικό, το τελικό προϊόν παρουσιάζεται στην ολομέλεια και αξιολογείται με τη βοήθεια κριτηρίων αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στο πλαίσιο των ομάδων.

Η επιλογή του άξονα Γλώσσας - Λογοτεχνίας βάσει του ΝΠΣ

Όσον αφορά στον άξονα Γλώσσας-Λογοτεχνίας στην παρούσα εργασία λάβαμε υπόψη μας, αφενός τον διαχωρισμό των αντικειμένων της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου και αφετέρου την παρουσία στοιχείων της Γλώσσας στη Λογοτεχνία και αντίστροφα. Κατά τη γλωσσική διδασκαλία δηλαδή, αξιοποιούνται λογοτεχνικά εργαλεία ενώ τα γλωσσικά στοιχεία και φαινόμενα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη προσέγγιση των κειμένων τηςΛογοτεχνίας. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, κρίνεται σκόπιμη η ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με αυτά και κατ’ επέκταση με την αυτονομία της Λογοτεχνίας ως νέου γνωστικού αντικειμένου στο Γυμνάσιο αλλά και να αναδειχθεί η στενή σχέση που διέπει τη

Γλώσσα και τη Λογοτεχνία συμβάλλοντας στην ομαλή μετάβαση των μαθητών/τριών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Επιπλέον λαμβάνοντας υπόψη τη σπειροειδή διάταξη της ύλης του γλωσσικού μαθήματος επιλέξαμε στοχευμένες δραστηριότητες αναφορικά με έννοιες που συναντώνται και στο Γυμνάσιο (κυριολεκτική - μεταφορική χρήση της γλώσσας, εστίαση, οπτική γωνία, σχήματα λόγου).

Η Φιλία στην παιδική και προεφηβική ηλικία

Στα πλαίσια του άξονα Γλώσσα και Λογοτεχνία επιλέξαμε να διερευνήσουμε το θέμα της φιλίας και πιο συγκεκριμένα τη φιλία κατά την παιδική και προεφηβική ηλικία. Οι φιλικές σχέσεις του παιδιού/εφήβου είναι στενά συνδεδεμένες με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του και επιδρούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του αλλά και στην εξέλιξή του ως ενήλικα συμβάλλοντας τόσο στη συναισθηματική/ψυχολογική όσο και στην κοινωνική ανάπτυξή του. Η φιλία αποτελεί ζητούμενο των ίδιων των παιδιών, καθώς μέσα από αυτή ικανοποιούν την ανάγκη τους να γίνονται αποδεκτά από τους άλλους, να ανήκουν σε μια ομάδα, να μοιράζονται τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματά τους, να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Για τους/τις εφήβους/ες η φιλία αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς, εκτός από τα προηγούμενα, συνδέεται με την αλλαγή των σχέσεων με την οικογένεια και την προσπάθεια ανεξαρτητοποίησής τους από τους γονείς αλλά και με τις έντονες αλλαγές και αντιφάσεις που βιώνουν κατά την ηλικιακή αυτή περίοδο. Η μετάβαση δε και προσαρμογή στην επόμενη σχολική βαθμίδα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, η απομάκρυνση από τους οικείους συμμαθητές, η γνωριμία με νέους και η δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων καθιστά το θέμα της φιλίας ιδιαίτερα καίριο για την ομάδα των παιδιών στην οποία απευθύνεται το παρόν πρόγραμμα (project).

Η προσέγγιση του θέματος γίνεται μέσα από ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα (πεζογραφικά, ποιητικά, θεατρικά) διαφορετικών λογοτεχνών και εποχών ώστε να καταδειχθεί η σημαντικότητα και η διαχρονικότητά του. Προβάλλεται η φιλία τόσο με συνομηλίκους όσο και με ενήλικες, η διαφορετικότητα, η σύγκρουση και η συμφιλίωση στη φιλία, τα χαρακτηριστικά του/της φίλου/ης.

2.2 Γενικοί σκοποί και ειδικοί στόχοι

Ως γενικοί σκοποί της παρούσας εργασίας τίθενται οι εξής:

Οι μαθητές/τριες :

•ναπολαμβάνουν την ανάγνωση/ακρόαση ενός λογοτεχνικού κειμένου

• να εξοικειωθούν με το λογοτεχνικό βιβλίο και να αποκτήσουν την αγάπη και τη συνήθεια της ανάγνωσης

• να ανακαλύπτουν τη διακειμενική σύνδεση των λογοτεχνικών βιβλίων με άλλα βιβλία και άλλες μορφές τέχνης

Ως επιμέρους στόχοι τίθενται οι εξής:

Οι μαθητές/τριες:

• να αλλάζουν την εστίαση/θέαση και την οπτική γωνία ενός συμβάντος/βιώματος κατά την αναδιήγηση αφηγηματικού κειμένου

• να ασκούν κριτική στα κείμενα αιτιολογώντας τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και να δημιουργούν κείμενα επιχειρηματολογίας για την υποστήριξη μιας θέσης

• να αξιοποιούν τα σχήματα λόγου στη δημιουργική γραφή κειμένων/ποιημάτων

• να μπορούν να διακρίνουν τα διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά διαφορετικών κειμενικών ειδών (αγγελία, συνταγή, πεζός και ποιητικός λόγος)

• να υλοποιούν σχέδια εργασίας με αφορμή τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων

Αναλυτική περιγραφή δραστηριοτήτων

Το παρόν πρόγραμμα (project) θα οδηγήσει στη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού λογοτεχνικού περιοδικού, το οποίο θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα. Όλες οι δραστηριότητες θα λάβουν χώρα στην αίθουσα διδασκαλίας και στο Εργαστήριο Πληροφορικής. Τα θρανία και οι καρέκλες στην αίθουσα διδασκαλίας θα είναι τοποθετημένα ώστε οι μαθητές/τριες να καθίσουν ανά ομάδες. Οι μαθητές/τριες θα αφεθούν ελεύθεροι/ες να συγκροτήσουν ομάδες των 4-6 ατόμων. Για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος (project) θα χρησιμοποιηθούν υλικά και εποπτικά μέσα όπως χαρτόνι, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, κόλλα, πίνακας, φωτοτυπικό μηχάνημα, φωτογραφική μηχανή/βιντεοκάμερα/κινητό. Θα δοθούν στους/στις μαθητές/τριες Φύλλα εργασίας. Όλα τα Φύλλα εργασίας που αναφέρονται έχουν σχεδιαστεί από τις ερευνήτριες και διατίθενται σε περίπτωση που ζητηθούν. Τα αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων και τα ποιήματα θα προβάλλονται παράλληλα και στον διαδραστικό πίνακα, εφόσον υπάρχει.

Προϋποθέσεις για την υλοποίηση του προγράμματος (project) αποτελούν η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την εργασία σε ομάδες, τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος (Ρόλος στον τοίχο, ανακριτική καρέκλα, παγωμένη/ακίνητη εικόνα, αυτοσχεδιασμός) και τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (πρόγραμμα περιήγησης CHROME και GOOGLE, πρόγραμμα της Ζωγραφικής και Πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένων από τα WINDOWS) κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επιπλέον, για την εκπόνηση κάποιων δραστηριοτήτων στο σπίτι, οι μαθητές/τριες χρειάζεται να διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο.

Οι μαθητές/τριες θα ενημερωθούν από την αρχή του προγράμματος (project), αλλά θα υπενθυμίζεται και κατά τη διάρκεια αυτού, ότι τα κείμενα, οι εργασίες και οι λοιπές δημιουργικές δραστηριότητες που θα προκύψουν θα αναρτηθούν στο ηλεκτρονικό λογοτεχνικό περιοδικό. Ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να γράψει τα παραγόμενα κείμενα των μαθητών/τριών σε Word και μαζί με το υπόλοιπο παραγόμενο υλικό να τα εντάξει στο ηλεκτρονικό λογοτεχνικό περιοδικό. Αντίστοιχα, θα ψηφιοποιήσει όλα τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων των μαθητών/τριών που θα ενταχθούν σε αυτό.

3.1 1ηΕΒΔΟΜΑΔΑ

1η-2η ώρα

Σε ένα χαρτόνι που είναι κρεμασμένο στον τοίχο της τάξης είναι ζωγραφισμένο ένα δέντρο με κλαδιά, στην άκρη των οποίων υπάρχει ένας κύκλος. Ο/η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τη λέξη «φιλία» και ζητά από τους/τις

μαθητές/τριες να συμπληρώσουν σε κάθε κύκλο την πρώτη λέξη/φράση που σκέφτονται όταν ακούνε τη «φιλία». Ακολουθεί συζήτηση κατά την οποία ο καθένας/η καθεμιά αιτιολογεί την επιλογή του/της.

Στα θρανία υπάρχει φύλλο εργασίας για κάθε μαθητή/τρια, διαφορετικό για κάθε ομάδα. Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει τα επιλεγμένα αποσπάσματα από το λογοτεχνικό έργο *Νινέτ* της Ζωρζ Σαρή(Σαρή, 2019, σσ. 114-116, 117-124). Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης επιλύονται τυχόν γλωσσικές/λεξιλογικές απορίες των μαθητών/τριών και τους/τις προτρέπει να εκφράσουν προφορικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους δημιούργησε το κείμενο.

3η-4η ώρα

Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν το θέμα, τον τόπο, τον χρόνο και τους πρωταγωνιστές των δύο αποσπασμάτων. Ακολουθεί συζήτηση και σχολιασμός αναφορικά με α) την εξέλιξη της σχέσης της Νινέτ και του Όμηρου, β) τη στάση της απέναντι στον Όμηρο και την οικογένειά του και γ) την στάση των ίδιων των μαθητών/τριών αν βρίσκονταν στη θέση της Νινέτ. Τη συζήτηση συντονίζει ο/η εκπαιδευτικός με βοηθητικές ερωτήσεις όπως:

- Ποια ήταν η αρχική σχέση της Νινέτ και του Όμηρου;
- Πώς άλλαξε μετά το γεγονός του ξυλοδαρμού του Όμηρου από τον πατέρα του;
- Πώς αντέδρασε η Νινέτ όταν ο Όμηρος και η οικογένειά του βρέθηκαν μπροστά στη πόρτα του σπιτιού της τη μέρα της καταιγίδας;
- Ποιες δυσκολίες είχε να αντιμετωπίσει η Νινέτ προκειμένου να τους βοηθήσει και πώς τις ξεπέρασε;
- Πώς σχολιάζετε τη στάση της Νινέτ;
- Ποια θα ήταν η δική σας αντίδραση αν ήσασταν στη θέση της πρωταγωνίστριας;

Στη συνέχεια ο/η κάθε μαθητής/τρια αφήνεται ελεύθερος/η να επιλέξει:

- να παρουσιάσει συνοπτικά σε ένα κείμενο το περιεχόμενο των δύο αποσπασμάτων ή
- να διατυπώσει τα σχόλια και τις απόψεις του/της για τα αποσπάσματα ή
- να γράψει έναν χιουμοριστικό διάλογο ανάμεσα στη Νινέτ και στον Όμηρο όταν ακόμη «πολεμούσαν» στην οδό Ιπποκράτους ή
- να φανταστεί τη συζήτηση ανάμεσα στη Νινέτ και στον Όμηρο μετά από πολλά χρόνια για το περιστατικό με την καταιγίδα

Οι εργασίες ανακοινώνονται στην ολομέλεια της τάξης.

Στα τελευταία δέκα λεπτά της ώρας ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει στην κάθε ομάδα μια εργασία για το σπίτι, δίνονται διευκρινίσεις και επιλύονται τυχόν απορίες.

Η 1η ομάδα καλείται να αναζητήσει παροιμίες, αποφθέγματα σχετικά με τη φιλία. Η 2η ομάδα καλείται να αναζητήσει περιπτώσεις φιλίας από το χώρο της μυθολογίας και της Ιστορίας, σύντομες πληροφορίες για την καθεμιά και προαιρετικά φωτογραφίες. Η 3η ομάδα καλείται να πάρει συνέντευξη από ανθρώπους μεγαλύτερων ηλικιών (γονείς, παππούδες κ.α.) για τον ρόλο που έπαιξαν οι φίλοι σε μια δύσκολη στιγμή της ζωής τους. Η 4η ομάδα καλείται να πάρει συνέντευξη από ανθρώπους μεγαλύτερων ηλικιών (γονείς, παππούδες κ.α.) καταγράφοντας τα παιχνίδια που έπαιζαν με τους/τις φίλους/ες τους όταν ήταν παιδιά και από τους/τις

συμμαθητές/τριες τους καταγράφοντας τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά σήμερα με τους/τις φίλους/ες. τους.

5η-6η ώρα

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει το ποίημα *Ποίημα στους φίλους* του ΧόρχεΛουίςΜπόρχες[12]και επιλύονται τυχόν γλωσσικές/λεξιλογικές απορίες. Αμέσως μετά οι μαθητές/τριες καλούνται α) να βρουν σε ποιον απευθύνει τα λόγια του ο ποιητής και β) να αποδώσουν με δικά τους λόγια τι μπορεί να κάνει ο ποιητής γι' αυτόν.

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός ζητά να εντοπίσουν ποιες λέξεις/φράσεις συναντούν συχνά στο κείμενο αναμένοντας να εντοπιστούν τα «Δεν μπορώ», «όμως μπορώ». Γράφει στον πίνακα αρκετά σχήματα λόγου και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν ποια από αυτά συναντούν σε αυτή την περίπτωση αναμένοντας να πουν την επανάληψη και την αντίθεση. Σε αυτό το σημείο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επαναλάβει τα χαρακτηριστικά στοιχεία των συγκεκριμένων σχημάτων λόγου.

Έπειτα, γράφει στον πίνακα δύο άλλες εκδοχές 2-4 στίχων του ποιήματος. Στην πρώτη έχουν αντικατασταθεί οι λέξεις/φράσεις που επαναλαμβάνονται με άλλες όπως «Δεν είμαι ικανός», «Δεν μου είναι εύκολο», «Δεν διαθέτω τη δύναμη», «όμως έχω τη δυνατότητα», «όμως έχω τη δύναμη», «όμως μου είναι εύκολο/δυνατό». Στη δεύτερη έχει παραλειφθεί το πρώτο σκέλος της αντίθεσης. Τους προτρέπει να πουν ποια από τις τρεις εκδοχές προτιμούν και γιατί.

Συνεχίζοντας, ζητείται από την κάθε ομάδα να γράψει 2-4 στίχους για τη φιλία ή για τον/την φίλο/η του/της αξιοποιώντας το ένα από τα δύο ή και τα δύο σχήματα λόγου (φύλλο εργασίας). Οι εργασίες ανακοινώνονται στην ολομέλεια της τάξης.

Τέλος, μοιράζει 1-2 στίχους του ποιήματος σε κάθε μαθητή/τρια σε φωτοτυπία με αύξοντα αριθμό και τους καλεί να τους διαβάσουν όρθιοι και με βάση τον αριθμό της φωτοτυπίας τους απευθυνόμενοι στους/στις συμμαθητές/τριές τους. Δίνονται 5 λεπτά για να προετοιμαστούν.

7η ώρα

Η 1η ομάδα φτιάχνει ένα κολάζ με τις παροιμίες και τα αποφθέγματα για τη φιλία. Η 2η ομάδα φτιάχνει ένα κολάζ με τις σχέσεις φιλίας από τη μυθολογία και την Ιστορία συνοδευόμενες από σύντομο κείμενο και φωτογραφίες, αν και όπου έχουν βρει. Η 3η ομάδα συνθέτει μικρά κείμενα με τις μαρτυρίες που συγκέντρωσε. Η 4η ομάδα καταρτίζει σε χαρτόνι δύο καταλόγους με τα παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά παλιότερα και σήμερα.

3.2. 2η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

1η ώρα

[12]Μπόρχες, Χ. (1995). *Ποιήματα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανάκτηση 01 11, 2022, από https://www.apotipomata.com/filoi-borjes-louis/

Διανέμεται στους/στις μαθητές/τριες φύλλο εργασίας το οποίο θα χρησιμοποιηθεί για όλη την εβδομάδα και τονίζεται πως πρέπει να το έχουν συνέχεια μαζί τους.

Πραγματοποιείται ανάγνωση του ποιήματος *Στη φίλη μου*της Μαρίας Πολυδούρη[13]από τον/την εκπαιδευτικό. Το ποίημα προβάλλεται και στον προτζέκτορα/διαδραστικό πίνακα, εφόσον υπάρχει. Πραγματοποιείται γλωσσική εξομάλυνση με βάση τις απορίες των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους/ τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν με τι μοιάζει η φιλία.

Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα στόχος είναι οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν κάποια βασικά σχήματα λόγου εστιάζοντας στη μεταφορά, στην παρομοίωση και στην εικόνα. Σε αυτό το σημείο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επαναλάβει τα χαρακτηριστικά στοιχεία των συγκεκριμένων σχημάτων λόγου.

2η ώρα

Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να αντιστοιχίσουν κάθε σχήμα λόγου με το αντίστοιχο συναίσθημα που τους προκαλεί ένας/μία καλός/η φίλος/η και με ένα χαρακτηριστικό της φιλίας. Σε αυτό το σημείο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να έχει γράψει στο πίνακα κάποια συναισθήματα ή χαρακτηριστικά της φιλίας που θα μπορούσαν να ταιριάζουν.

Στο τέλος του μαθήματος, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες ως εργασία για το σπίτι, να χρησιμοποιήσουν κάποιο δικό τους σχήμα λόγου για να περιγράψουν το συναίσθημά τους για τη φιλία και τον/την καλό/η τους φίλο/η. Εάν ο χρόνος είναι επαρκής, η δραστηριότητα αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στην τάξη. Αυτή η εργασία θα χρησιμοποιηθεί στις επόμενες τρεις ώρες του μαθήματος της Γλώσσας. Η πληροφορία αυτή υπενθυμίζεται και στους/στις μαθητές/τριες.

3η-4η-5η ώρα

Οι επόμενες τρεις ώρες της Γλώσσας θα λάβουν χώρα στο εργαστήριο Πληροφορικής. Οι μαθητές/τριες πρέπει να έχουν ετοιμάσει την εργασία του προηγούμενου δίωρου. Χωρίζονται στις ομάδες τους και κάθονται μπροστά από 1-2 υπολογιστές, ανάλογα τη διαθεσιμότητα που υπάρχει.

Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει να δημιουργήσουν μία ατομική αφίσα/εικόνα σε σχέση με τη φιλία. Για την κατασκευή των ατομικών αφισών, οι μαθητές/τριες πρέπει να εργαστούν στις ομάδες τους. Η αφίσα θα πρέπει να είναι σε ηλεκτρονική μορφή και θα περιλαμβάνει το σχήμα λόγου που έχει ετοιμάσει ο/η μαθητής/τρια ξεχωριστά. Στη συνέχεια, θα αναζητήσουν στο διαδίκτυο μία φωτογραφία ή έναν πίνακα ζωγραφικής ή μία εικόνα που να παραπέμπει στο σχήμα λόγου και το αντίστοιχο συναίσθημα ή χαρακτηριστικό αναφορικά με τη φιλία που τονίζεται βάσει του σχήματος λόγου που έχουν επιλέξει. Η φωτογραφία/εικόνα/πίνακας θα πρέπει να περιληφθεί στην αφίσα τους.

Υποδεικνύεται στους/στις μαθητές/τριες πως για την αναζήτηση, πρέπει να ανοίξουν τα πρόγραμμα περιήγησης CHROME και να ανοίξουν μία σελίδα και στη

[13]Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιο Αθηνών. (χ.χ.). Μαρία Πολυδούρη ΑΝΕΚΔΟΤΑ ΠΟΙΗΜΑΤΑ. Αθήνα. Ανάκτηση 02 02, 2022,από http://users.uoa.gr/~nektar/arts/tributes/maria_polydoyrh/anekdota_poihmata.htm

συνέχεια να εισέλθουν στο πρόγραμμα περιήγησης της GOOGLE. Στη συνέχεια θα πατήσουν «εικόνες – πίνακες - φωτογραφίες για τη φιλία» και θα ξεκινήσουν την αναζήτηση. Επειδή οι μαθητές/τριες έχουν ανά τριάδα/τετράδα από έναν υπολογιστή στη διάθεσή τους, βοηθούν όλοι και όλες στην κατασκευή κάθε ατομικής αφίσας ανά τριάδα/τετράδα. Βέβαια, η τελική επιλογή πραγματοποιείται από τον/την μαθητή/τρια του/της οποίου/ας είναι η εργασία. Ο/η εκπαιδευτικός τονίζει πως θα πρέπει να υπάρχει ο ηλεκτρονικός ιστότοπος από το οποίον βρήκαν την εικόνα καθώς και το όνομα του καλλιτέχνη/ζωγράφου/φωτογράφου εφόσον αυτό υπάρχει. Σε κάθε αφίσα πρέπει να αναγράφεται και το όνομα του αντίστοιχου/ης μαθητή/τριας.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες μπορούν να επεξεργαστούν αισθητικά την κάθε (ατομική) αφίσα σε σχέση με τα χρώματα, τη γραμματοσειρά, τη θέση των στοιχείων δουλεύοντας στην ομάδα. Για τη δημιουργία της αφίσας θα χρησιμοποιήσουν είτε το πρόγραμμα της Ζωγραφικής είτε το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένων από τα WINDOWS. Τον πρώτο λόγο στην επιλογή έχει ο/η μαθητής/τρια του/της οποίου/ας είναι η αφίσα. Επισημαίνεται από τον/την εκπαιδευτικό πως θα πρέπει να αποθηκεύσουν το τελικό αποτέλεσμα στην επιφάνεια εργασίας και το όνομα του αρχείου θα είναι το όνομα του/της μαθητή/μαθήτριας.

Καθ’ όλη τη διάρκεια, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει βοήθεια στο κάθε στάδιο της εργασίας, όπου κρίνει ο/η ίδιος/α απαραίτητο και όταν του ζητείται βοήθεια από τους/τις μαθητές/τριες. Τα αρχεία που αποθήκευσαν οι μαθητές/τριες τα αποστέλλουν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού στο λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που τους έχει δοθεί. Αυτό πραγματοποιείται στο τέλος των τριών διδακτικών ωρών. Μέσα από αυτή την δραστηριότητα, στόχος είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη σύνδεση της ποίησης με άλλες μορφές Τέχνης, όπως η ζωγραφική και η φωτογραφία, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνονται με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

6η-7η ώρα

Πραγματοποιείται ανάγνωση του αποφθέγματος *Μην περπατάς μπροστά μου* του Αλμπέρ Καμύ[14]. Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν τι ζητάει ο ποιητής από τον φίλο του και να το μεταγράψουν με δικά τους λόγια. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει να γράψουν τι θα ζητούσε ο καθένας από τον/την δικό/ή του φίλο/η. Σε αυτό το σημείο, ο/η εκπαιδευτικός σχολιάζει τη χρήση του β΄ ρηματικού προσώπου στους/στις μαθητές/τριες και εξηγούν τη λειτουργικότητά του.

Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει μία αγγελία που βρίσκεται στο φύλλο εργασίας που έχει διανεμηθεί. Ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να σχολιάσουν το ρηματικό πρόσωπο που χρησιμοποιείται και συζητούν τον λόγο της χρήσης του στην αγγελία. Επιπλέον, εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά του λόγου που χρησιμοποιείται στις αγγελίες. Αναμένεται οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν τον μικροπερίοδο λόγο, τη χρήση επιθέτων, τις ελλειπτικές προτάσεις.

Τέλος,ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να κατασκευάσουν τη δική τους αγγελία σε σχέση με τον ιδανικό/ή φίλο/η έχοντας ως πρότυπο αυτή που τους έχει δοθεί. Στόχος είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με άλλα κειμενικάείδη,όπως η αγγελία, και τη χρήση ρηματικών προσώπων.

[14]Γνωμολογικόν. (χ.χ.). Αλμπέρ Καμύ. Ανάκτηση 01 25, 2022, από https://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=9

3.3 3η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

1η-2η ώρα

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει ένα απόσπασμα από το βιβλίο*Θέατρο για παιδιά και...έξυπνους μεγάλους*, με θέμα τον Ρωμαίο και την Ιουλιέτα, μια διασκευή για παιδιά του Γιάννη Καλαντζόπουλου(Καλατζόπουλος, 2021, σσ. 103-107). Στο απόσπασμα αυτό, δύο σκύλοι, ο Ρωμαίος και ο πιστός του φίλος Μερκούτιος, έρχονται αντιμέτωποι με έναν «αντίπαλό» τους, τον Τυβάλτο, έναν επιθετικό γάτο. Ακολουθεί συζήτηση και επεξήγηση της ιστορίας που διαδραματίζεται. Ο/η εκπαιδευτικός θέτει τα εξής ερωτήματα στους/στις μαθητές/τριες:

«Θεωρείτε πως έπραξε σωστά ο Μερκούτιος για να υποστηρίξει τον φίλο του; Πώς θα αντιμετωπίζατε εσείς τον Τυβάλτο; Θεωρείτε ότι μπορούν να γίνουν φίλοι οι σκύλοι με τις γάτες;»

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες ανάλογα με το αν πιστεύουν ότι οι σκύλοι με τις γάτες μπορούν να γίνουν φίλοι ή όχι. Συζητούν για το θέμα αποκρυσταλλώνοντας τα βασικά επιχειρήματα. Προαιρετικά μπορούν να τα καταγράψουν σε ένα κοινό Φύλλο εργασίας.

Με βάση τα επιχειρήματα θα πραγματοποιηθεί η άσκηση της ανακριτικής καρέκλας· Ένας/μία από κάθε ομάδα θα αναλάβει τον ρόλο του «συνεντευξιαζόμενου/ης» και ένας/μία από την αντίθετη ομάδα τον ρόλο του/της «δημοσιογράφου», ο/η οποίος/α θέτοντας ερωτήσεις θα βοηθήσει να παρουσιαστούντα επιχειρήματα και οι σκέψεις του/της συνεντευξιαζόμενου/νης. Επαναλαμβάνουμε την άσκηση μέχρι όλοι οι μαθητές να περάσουν τουλάχιστον από έναν ρόλο. Σε περίπτωση που όλοι οι μαθητές έχουν την ίδια άποψη για το θέμα, παραβλέπουμε τον διαχωρισμό των ομάδων και προχωράμε απευθείας στην ανακριτική καρέκλα όπου στη θέση του ανακριτή είναι ο/η εκπαιδευτικός.

Με βάση τα παραπάνω, αναθέτουμε στους μαθητές για το σπίτι να γράψουν ατομικά ένα σύντομο κείμενο με θέμα: «Θεωρείτε ότι οι γάτες με τους σκύλους μπορούν να γίνουν φίλοι; Ναι, όχι και γιατί; Υποστηρίξτε την άποψή σας με επιχειρήματα».

3η-4η ώρα

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει το ποίημα «Οι δύο φίλοι» του Ζαχαρία Παπαντωνίου (Παπαντωνίου, 1920)[15] και ακολουθεί ανάλυση και συζήτηση εστιάζοντας στη θετική έκβαση που μπορεί να έχει η συμφιλίωση.

Ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες έχουν χωριστεί σε δύο τυχαίες ομάδες, σχεδιάζουν σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου μία φιγούρα γάτας και μία φιγούρα σκύλου και έπειτα το αναρτούν στον τοίχο. Οι μαθητές/τριες σηκώνονται σταδιακά και γράφουν μία λέξη-συναίσθημα που πιστεύουν ότι ένιωσαν η γάτα και ο σκύλος αντίστοιχα μετά τη συμφιλίωσή τους (εντός της φιγούρας)

[15] Παπαντωνίου, Ζ. (1920). *Τα χελιδόνια, ποιήματα για παιδιά.* Αθήνα: Βιβλιοθήκη Εκπαιδευτικού ομίλου. Ανάκτηση 10 05, 2022, από διαδικτυακό τόπο http://www.snhell.gr/kids/content.asp?id=111&cat_id=4

καθώς και μία λέξη/συναίσθημα που ένιωσαν οι ίδιοι ακούγοντας την έκβαση του ποιήματος (εκτός της φιγούρας).[16]

Αφού ολοκληρωθεί η παραπάνω δραστηριότητα ο/η εκπαιδευτικός θέτει στην ολομέλεια τα εξής ερωτήματα προς συζήτηση και προβληματισμό: Μπορούν δύο άνθρωποι με διαφορετικά χαρακτηριστικά όπως καταγωγή, φύλο, πολιτισμικό υπόβαθρο, θρησκευτικά πιστεύω κ.α. να γίνουν φίλοι; Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση, ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει στους/στις μαθητές/τριες για το σπίτι να βρουν μια ιστορία από κόμικς, παραμύθια, λογοτεχνικά βιβλία, ταινίες ή τραγούδια όπου θα διαδραματίζεται η φιλία μεταξύ δύο ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Θα πρέπει να γνωρίζουν ή να έχουν καταγράψει μία σύντομη περίληψη της ιστορίας και να φέρουν στην τάξη αποσπάσματα, φωτογραφίες ή μια δική τους ζωγραφιά έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κολάζ στην τάξη.

5η-6η ώρα

Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν στην ολομέλεια ένας-ένας/μία-μίατην εργασία που ζητήθηκε την προηγούμενη μέρα, την ιστορία φιλίας μεταξύ δύο ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Έπειτα,χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και δημιουργούν ένα κολάζ σε μεγάλο χαρτόνι, με τα αποκόμματα που έφεραν και το αναρτούμε στον τοίχο της τάξης. Τα κολάζ θα φωτογραφηθούν και θα αναρτηθούν στο λογοτεχνικό περιοδικό.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει στους/στις μαθητές/τριες ένα απόσπασμα από το βιβλίο *Ένα παιδί μετράει τ' άστρα* του Μενέλαου Λουντέμη (Λουντέμης, 2014: 156-160), όπου ο ήρωας Μέλιος, ένα μικρό αγόρι, βρίσκει ξανά τον παλιό του φίλο, τον Μπίθρο, έναν γύφτο που ζει με την οικογένειά του κοντά στο ποτάμι. Ακολουθεί συζήτηση και λύνονται απορίες σχετικά με το λεξιλόγιο και τη θεματική του κειμένου. Η συζήτηση θα πρέπει να οδηγείται στο συμπέρασμα ότι η διαφορετικότητα δεν δημιουργεί εμπόδια στη φιλία μεταξύ δύο ανθρώπων.

Ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει στους/στις μαθητές/τριες να γράψουν στο σπίτι ένα σύντομο αφηγηματικό κείμενο, με στόχο την εναλλαγή οπτικής γωνίας του αφηγητή. Τα θέματα είναι δύο και μοιράζονται εξίσου:

• Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ο Μέλιος με τη φιλία του με τον Μπίθρο; Πόσο σημαντική είναι για αυτόν; Να φανταστείτε ότι είστε εσείς ο Μέλιος και να αφηγηθείτε σε α' πρόσωπο.

• Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ο Μπίθρος με τη φιλία του με τον Μέλιο; Πόσο σημαντική είναι για αυτόν; Να φανταστείτε ότι είστε εσείς ο Μπίθρος και να αφηγηθείτε σε α' πρόσωπο.

7η ώρα

Οι μαθητές/τριες διαβάζουν τα κείμενα που έγραψαν την προηγούμενη μέρα στην ολομέλεια. Ακολουθεί συζήτηση και σύγκριση των δύο διαφορετικών οπτικών που συνέταξαν οι μαθητές/τριες.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός κάνει μία μικρή προφορική ανασκόπηση των κειμένων που παρουσιάστηκαν την παρούσα εβδομάδα, αναφέροντας ότι το πρώτο

[16] Άσκηση: Ρόλος πάνω στον τοίχο (Αβδή & Χατζηγεωργίου, 2007)

αφορά σε μία διαμάχη μεταξύ σκύλων και γατών, το δεύτερο σε μία προσέγγιση-συμφιλίωση ενός σκύλου και μιας γάτας και το τρίτο σε μία σταθερή φιλία, μεταξύ δύο ανθρώπων με εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ορμώμενος/η από τα κείμενα υποθέτει ότι αυτά αφορούν σε τρία «στάδια» μιας φιλίας, από τη διαμάχη στην προσέγγιση/συμφιλίωση και από τη συμφιλίωση στη βαθιά φιλία. Με βάση αυτή την υπόθεση, οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν τρεις παγωμένες εικόνες[17] για κάθε ένα από αυτά τα στάδια, με βάση το συναίσθημα που τους γεννάται, υπό την λεκτική καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού και πλαισιωμένα με κατάλληλα επιλεγμένη μουσική η οποία θα ενισχύει τη δράση.

3.4 4η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

Η τελευταία εβδομάδα που αποτελείται από επτά ώρες θα χωριστεί σε δύο μέρη. Τις πρώτες πέντε ώρες θα πραγματοποιηθεί μία δραστηριότητα με τους/τις μαθητές/τριες που λειτουργεί ανακεφαλαιωτικά σε σχέση με όλα όσα πραγματοποιήθηκαν τις προηγούμενες τρεις εβδομάδες. Η δραστηριότητα ονομάζεται «Το κέικ της φιλίας». Στις δύο ώρες που απομένουν θα πραγματοποιηθεί η παρουσίαση του ηλεκτρονικού Λογοτεχνικού Περιοδικού.

1η-2η ώρα

Διανέμεται στους/στις μαθητές/τριες ένα φύλλο εργασίας στο οποίο περιέχεται μία συνταγή παρασκευής κέικ. Αφού διαβάσει ο/η εκπαιδευτικός τη συνταγή, ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες να διακρίνουν τα μέρη της συνταγής. Αναμένεται η απάντησή τους να είναι τα υλικά παρασκευής και η διαδικασία παρασκευής.Έπειτα, οι μαθητές/τριες χωρίζονται στις ομάδες τους. Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει η κάθε ομάδα να συμπληρώσει το δικό της φύλλο εργασίας, δηλαδή, ποια συστατικά θα επέλεγε εκείνη για να δημιουργήσει το κέικ της φιλίας και να καταγράψει τρία βήματα για να έχει έναν καλό/η φίλο/η.

3η-4η-5η ώρα

Στην τελευταία δραστηριότητα, η κάθε ομάδα πρέπει να δώσει γεύση, εμφάνιση και χρώμα στο κέικ της μέσω της ζωγραφικής ή της περιγραφής. Την 5η ώρα, οι ομάδες παρουσιάζουν το κέικ τους στην ολομέλεια.Στο τέλος της 5ης ώρας θα διανεμηθεί στους/στις μαθητές/τριες ερωτηματολόγιο που θα αφορά στην αξιολόγηση του προγράμματος. Η αξιολόγηση του προγράμματος θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα.

6η-7η ώρα

Εφόσον έχουν συγκεντρωθεί και έχουν μετατραπεί ψηφιακά οι εργασίες όλων των εβδομάδων, αναρτώνται στο ψηφιακό λογοτεχνικό περιοδικό, του οποίου η περιγραφή θα πραγματοποιηθεί στην επόμενη ενότητα.Οι τελευταίες δύο ώρες της περιόδου μετάβασης είναι αφιερωμένες στην παρουσίαση του ψηφιακού λογοτεχνικού περιοδικού στη σχολική κοινότητα μέσω μιας εκδήλωσης που θα πραγματοποιηθεί με την παρουσία των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/τριών και με την υποστήριξη του Δήμου. Η εκδήλωση θα λάβει χώρα στην αίθουσα εκδηλώσεων.

3.5 Επιλογή και περιγραφή τελικού παραδοτέου

[17] Άσκηση Παγωμένη Εικόνα(Αβδή & Χατζηγεωργίου, 2007)

Το τελικό παραδοτέο, το οποίο αποτελεί προϊόν των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της ΠΜΓ, θα είναι ένα ψηφιακό λογοτεχνικό περιοδικό. Θα έχει προβλεφθεί μία σύνδεση στην επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου, η οποία θα οδηγεί σ' αυτό. Αντίστοιχη σύνδεση θα υπάρχει και στην επίσημη ιστοσελίδα του Δήμου.

Αναλυτικά στο ψηφιακό λογοτεχνικό περιοδικό θα υπάρχουν τα κείμενα τα οποία αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας ή αφόρμηση κάποιας δραστηριότητας για τους/τις μαθητές/τριες. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα προϊόντα των δραστηριοτήτων παρακάτω:

1. Το δέντρο της φιλίας (φωτογραφία)
2. Χαρτόνι με δύο καταλόγους με τα παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά με τους/τις φίλους/ες τους παλιότερα και σήμερα (φωτογραφία).
3. Χαρτί του μέτρου με φιγούρες μιας γάτας και ενός σκύλου και τα αντίστοιχα συναισθήματά τους αλλά και των μαθητών/τριών μετά τη συμφιλίωσή τους (φωτογραφία).
4. Κείμενα για την εξέλιξη της σχέσης Νινέτ - Όμηρου.
5. Κείμενα με σχόλια και απόψεις των μαθητών/τριών για τα αποσπάσματα από τη «Νινέτ».
6. Κείμενα χιουμοριστικού διαλόγου ανάμεσα στη Νινέτ και στον Όμηρο.
7. Κείμενα συζήτησης ανάμεσα στη Νινέτ και στον Όμηρο.
8. Αφηγηματικά κείμενα στα οποία περιγράφονται σε α΄ πρόσωπο τα συναισθήματα του Μέλιου και του Μπίθρου.
9. Ατομικά επιχειρηματολογικά κείμενα με θέμα: «Θεωρείτε ότι οι γάτες με τους σκύλους μπορούν να γίνουν φίλοι;»
10. Αγγελίες για τον/ την φίλο/η.
11. Μικρά κείμενα με μαρτυρίες προσώπων για το ρόλο που έπαιξαν οι φίλοι σε μια δύσκολη στιγμή της ζωής τους.
12. Στίχοι για τη φιλία και για τον/την φίλο/η.
13. Κολάζ με παροιμίες και αποφθέγματα για τη φιλία (φωτογραφία).
14. Κολάζ με σχέσεις φιλίας από τη μυθολογία και την Ιστορία (φωτογραφία).
15. Κολάζ με φωτογραφίες, ζωγραφιές και σύντομες περιλήψεις από ιστορίες οι οποίες αφορούν στη φιλία μεταξύ δύο ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά (φωτογραφία).
16. Αφίσες με τα σχήματα λόγου και τους πίνακες/ τις εικόνες που βρήκαν.
17. Οισυνταγές και τα «κέικ» της φιλίας (κείμενα ή/και φωτογραφίες)
18. Φωτογραφίες ή/και βίντεο από τη δράση της παγωμένης εικόνας από τρία στάδια μιας φιλίας.

Αποτίμηση του Προγράμματος - Συμπεράσματα

Η αποτίμηση του Προγράμματος θα διεξαχθεί με τη μορφή της τελικής αξιολόγησης. Θα διανεμηθεί στους/στις μαθητές/τριες ερωτηματολόγιο προκειμένου να αξιολογηθούν οι δραστηριότητες και να διερευνηθεί η επίτευξη των αρχικών στόχων του προγράμματος (project). Επισημαίνεται πως ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει οδηγίες και διευκρινίσεις για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός θα συμπληρώσει ένα έντυπο αξιολόγησης για τη συνολική δράση, ειδικότερα για τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την εκπόνηση του προγράμματος (project) και τα θετικά του σημεία. Τα αποτελέσματα

της αξιολόγησης θα ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση των αδυναμιών προκειμένου να επαναληφθεί το πρόγραμμα (project) τις επόμενες σχολικές χρονιές.

Συμπερασματικά, η ΠΜΓ είναι κρίσιμη για την προετοιμασία του/ της μαθητή/τριας και αυτή η καινοτομία των ΝΠΣ επισημαίνει και φωτίζει την κρισιμότητα αυτής της περιόδου προτείνοντας προγράμματα (project) λίγων εβδομάδων που έχουν, όμως, τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως προάγγελος της νέας σχολικής βαθμίδας. Το παρόν πρόγραμμα έδωσε έμφαση στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, προετοιμάζοντας τους/ τις μαθητές/ τριες για τις προκλήσεις και την ποικιλία αυτών των αντικειμένων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αβδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γνωμολογικόν. (χ.χ.). Αλμπέρ Καμύ. Ανάκτηση 01 25, 2022, από https://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=9

Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιο Αθηνών. (χ.χ.). Μαρία Πολυδούρη ΑΝΕΚΔΟΤΑ ΠΟΙΗΜΑΤΑ. Αθήνα. Ανάκτηση 02 02, 2022, από http://users.uoa.gr/~nektar/arts/tributes/maria_polydoyrh/anekdota_poihmata.htm

Καλατζόπουλος, Γ. (2021). *Θέατρο για παιδιά και...έξυπνους μεγάλους* (Τόμ. 1ος). Αθήνα: Φίλντισι.

Μαγουλά, Ε., Δερβίση, Δ., & Νίππη, Α. (2013). Παιδική ηλικία και εκπαίδευση: η γλωσσική εκπαίδευση ως παράμετρος ομαλής μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο. *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις.* Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Μπόρχες, Χ. (1995). *Ποιήματα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανάκτηση 01 11, 2022, από https://www.apotipomata.com/filoi-borjes-louis/

Παπαντωνίου, Ζ. (1920). *Τα χελιδόνια, ποιήματα για παιδιά.* Αθήνα: Βιβλιοθήκη Εκπαιδευτικού ομίλου. Ανάκτηση 01 05, 2022, από http://www.snhell.gr/kids/content.asp?id=111&cat_id=4

Σαρή, Ζ. (2019). *Νινέτ* (8η εκδ.). Αθήνα: Πατάκης.

Ξενόγλωσση

Salkind, N. (2006). *Εισαγωγή στις θεωρίες ανθρώπινης ανάπτυξης.* Αθήνα: Πατάκης.

Ο «φόβος να μην μείνεις εκτός από όσα συμβαίνουν γύρω σου» και συμπτώματα κατάθλιψης στους εφήβους

Δρακούλη Νικολέττα

Σχολική Ψυχολόγος

Σταυρινίδης Παναγιώτης

Αν. Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Η μελέτη αφορά την συσχέτιση του φόβου να «μην μείνεις εκτός από όσα συμβαίνουν γύρω σου» [Fear of MissingOut (FoMO)] και των συμπτωμάτων κατάθλιψης, ιδιαίτερα στην περίπτωση των εφήβων. Στην έρευνα συμμετείχαν 178 έφηβοι ηλικίας 13 έως 18 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές γυμνασίου και ιδιαίτερα της Γ' Τάξης παρουσίασαν μεγαλύτερες μέσες βαθμολογίες φόβου και κατάθλιψης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε μέτριου βαθμού θετική και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ φόβου και κατάθλιψης. Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως ο φόβος συσχετίζεται θετικά και έντονα με την ανάγκη ενημέρωσης προς και από τους φίλους τους, ενώ ταυτόχρονα διαπιστώθηκε ότι η κατάθλιψη συσχετίζεται θετικά και μέτρια με την ανάγκη για ενημέρωση προς και από αλλά πρόσωπα εκτός από τους φίλους ενώ πολύ σημαντικό ρόλο στη σχέση κατάθλιψης και FoMO διαδραματίζουν τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης.

Λέξεις-κλειδιά: FoMO, φόβος, κατάθλιψη, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, έφηβοι

Abstract

The present study refers to the correlation between fear of missing out (FoMO) and depressive symptoms, especially in the case of adolescents. 178 teenagers aged 13 to 18 participated in the research. The results showed that middle high school students and especially 3rd grade students presented higher mean scores of fear and depression. Furthermore, a moderately positive and statistically significant relationship between fear and depression was found. Finally, from the results of the research it emerged that fear is positively and strongly correlated with the need for information to and from their friends, while at the same time it was found that depression is positively and moderately correlated with the need for information to and from people other than friends while Social Media play a very important role in the relationship between depression and FoMO.

Keywords: FoMO, fear, depression, social media, teenagers

1. Εισαγωγή

Η ανάγκη του σχετίζεσθαι που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο, ως κοινωνικό ον, είτε σε αναλογική μορφή, είτε σε ψηφιακή, σχετίζεται με την εμφάνιση του φόβου μη μείνεις εκτός από όσα συμβαίνουν γύρω σου (FearofMissingOut, FoMO). Ο

συγκεκριμένος όρος έχει δημιουργηθεί, για να περιγράψει εκείνο το συναίσθημα που βιώνει κάποιος όταν φοβάται πως οι υπόλοιποι επιδίδονται σε κοινωνικές δραστηριότητες οι οποίες δεν τον περιλαμβάνουν. Αυτό το συναίσθημα συνεπάγεται το άγχος που προκύπτει από τη συνειδητοποίηση του ότι μπορεί κανείς να χάνει την ευκαιρία να συμμετάσχει σε διάφορες δραστηριότητες, ώστε να αποκτήσει διασκεδαστικές και ανταποδοτικές εμπειρίες. Αυτό το άγχος οδηγεί το άτομο να ενημερώνεται διαρκώς για το τι κάνουν οι υπόλοιποι, προς αποφυγή του να χάσει τις εν λόγω εμπειρίες (Franchinaetal., 2018:1· Mülleretal., 2020:3).

Παράλληλα, το υποκείμενο το οποίο βιώνει το FoMO δεν είναι ευχαριστημένο από τον τρόπο με τον οποίο περνάει τον χρόνο του, θεωρώντας πως πάντα υπάρχουν καλύτερες επιλογές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια διαρκή βιασύνη και ένα αίσθημα του ανικανοποίητου ειδικά από τις νέες γενιές, οι οποίες αισθάνονται ότι υπάρχουν ολοένα και πιο επιτακτικές ανάγκες τις οποίες πασχίζουν να ικανοποιήσουν ταυτοχρόνως. Αυτό συμβαίνει γιατί βομβαρδίζονται από πληροφορίες που αφορούν το πώς περνάει τον χρόνο του ο υπόλοιπος κόσμος και, καθώς οι ίδιοι δεν μπορούν παρά να είναι μόνο σε ένα μέρος μια δεδομένη χρονική στιγμή, τελικά νιώθουν ότι χάνουν πολλές εμπειρίες (Hayranetal., 2020:1). Αυτή η αίσθηση επιτείνεται από την εκτεταμένη χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) (Fusteretal., 2017:24). Με αυτό το δεδομένο, δεν αποτελεί έκπληξη ότι το FoMO επηρεάζει κυρίως εφήβους, μιας και εκείνοι έχουν τη στενότερη σχέση με τα ΜΚΔ (Reeretal., 2019:2).

2. Παράγοντες που συνδέονται με την εμφάνιση του Συνδρόμου FoMO στους εφήβους

Η προσωπικότητα του ατόμου και το επίπεδο της μοναξιάς την οποία βιώνει μπορούν να επηρεάσουν τον βαθμό στον οποίο θα νιώσει το FoMO. Όσο μεγαλύτερη ανάγκη για αυτονομία έχει ένα άτομο, τόσο λιγότερες θα είναι οι πιθανότητες να αντιμετωπίσει το FoMO και τόσο μικρότερες θα είναι οι διαστάσεις που αυτό θα πάρει, αν τελικά το αντιμετωπίσει (Lemayetal., 2019:486). Συνεπώς, τα άτομα που βιώνουν το FoMO παρουσιάζουν στοιχεία εξάρτησης από τον κοινωνικό τους περίγυρο και αποδίδουν μεγάλη σημασία στο σχετίζεσθαι. Επιπρόσθετα, το FoMO συνδέεται άρρηκτα με αισθήματα ανεπάρκειας, ευερεθιστότητας και άγχους, αλλά και με τον παρορμητικό χαρακτήρα και την ανάγκη για διαρκή έλεγχο πληροφοριών στο Διαδίκτυο και στα ΜΚΔ (Leeetal., 2020:3).

Ταυτόχρονα, όσο περισσότερο χρόνο περνάει κανείς στα ΜΚΔ, τόσο πιο πολλές πιθανότητες έχει να εμφανίσει παθολογικό άγχος και κατάθλιψη. Η ίδια έρευνα υπογράμμισε την αναλογία του βαθμού του FoMO με τον βαθμό της κατάθλιψης και του στρες που βιώνει κανείς κατά την ενασχόλησή του με τα ΜΚΔ, αποκαλύπτοντας τον φαύλο κύκλο στον οποίο μπαίνουν όσοι κάνουν αλόγιστη χρήση των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας (McAndrew, 2018:12). Μέσα από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με αντικείμενο τη χρήση των ΜΚΔ και τους έφηβους προκύπτει ότι το άγχος που σχετίζεται με τη ζωή στα ΜΚΔ, και ιδίως ο φόβος του εφήβου μήπως παραμεληθεί από το διαδικτυακό κοινωνικό δίκτυο φαίνεται να τροφοδοτεί την εξάρτηση από τις πλατφόρμες κοινωνικών μέσων, κάτι που αντανακλάται σε μια προβληματική ή υπερβολική χρήση των κοινωνικών μέσων μαζικής ενημέρωσης, η οποία πιθανώς στοχεύει στη διατήρηση ή την αύξηση των διαδικτυακών σχέσεων, χωρίς όμως αυτή η στρατηγική να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Aalbersetal., 2019:1458· Fabrisetal., 2020:5).

3. FoMO και επιπτώσεις στην ψυχολογία των εφήβων

Μία από τις επιπτώσεις αυξημένης χρήσης των ΜΚΔ από τα έφηβα παιδιά τους που παρατηρούν οι γονείς τους, είναι η δυσκολία ως προς την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους. Τα παιδιά, από την άλλη, αναφέρουν ότι το κύριο χαρακτηριστικό που περιγράφει το FoMO είναι το αίσθημα της μοναξιάς (Barryetal., 2017). Ακόμη, όσοι έφηβοι διακρίνουν στον εαυτό τους τα χαρακτηριστικά του FoMO συνήθως αναφέρουν και μειωμένη διάθεση ενώ ταυτόχρονα περνούν υπερβολικά πολύ χρόνο στα ΜΚΔ. Αυτή η αυξημένη ενασχόληση δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο αρνητικών αποτελεσμάτων, όπως είναι το γενικευμένο άγχος (Oberstetal., 2017:51), η κατάθλιψη (Yuanetal., 2021:1-6) και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Bettmannetal., 2020).

Το FoMO επηρεάζει επίσης και τις διαπροσωπικές σχέσεις των εφήβων, είτε με την έννοια ότι τις κατευθύνουν είτε με την έννοια ότι τις κάνουν να αλλάζουν όρους, να προσαρμόζονται δηλαδή στις ανάγκες που απορρέουν από τον εθισμό τους στα ΜΚΔ. Εξαιτίας του FoMO και της συνακόλουθης χρήσης των ΜΚΔ οι έφηβοι πιθανώς να πέσουν θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού με συνέπεια να βιώσουν αρνητικά συναισθήματα, τα οποία ενδεχομένως να προκαλέσουν απώλεια της αυτοεκτίμησή τους (Dhiretal., 2018:144). Συνολικά, η συχνότερα αναφερόμενη ψυχολογική επίπτωση στους εφήβους από το FoMO είναι η χαμηλή ικανοποίηση από την ζωή τους. Όπως φαίνεται, οι ανάγκες τις οποίες αναπτύσσουν οι έφηβοι λόγω της υπερβολικής έκθεσης σε ερεθίσματα μέσω των ΜΚΔ μπορούν να οδηγήσουν, μεταξύ άλλων, στη ζήλια για τους άλλους και στην χαμηλή ικανοποίηση από την ζωή τους. (Selaetal., 2020:3).

Σε επιμέρους τομείς, μελέτες έχουν αποδείξει την συσχέτιση μεταξύ της υπερβολικής χρήσης των ΜΚΔ και του FoMO με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και με έλλειψη κινήτρων για συστηματικότερη μελέτη (Kim&Seo, 2015· Lim&Shim, 2016). Ακόμη, θετική συσχέτιση έχει βρεθεί και μεταξύ του χρόνου που αφιερώνουν οι έφηβοι στα ΜΚΔ και της έλλειψης ελεύθερου χρόνου για ενασχόληση με δραστηριότητες που προάγουν την διά ζώσης επαφή και κατ' επέκταση την δημιουργία συναισθηματικών δεσμών και ως εκ τούτου την ψυχική ισορροπία (Fangetal., 2020:2· Houghtonetal., 2018:2464-2465). Ακόμη, η χρήση των ΜΚΔ από τους εφήβους κατά τη διάρκεια της νύχτας μπορεί εν μέρει να προκαλείται από το FoMO των εφήβων, καθώς, σύμφωνα με έρευνα, έφηβοι αναφέρουν ότι κρατούν το κινητό τηλέφωνό τους κάτω από το μαξιλάρι τους ώστε να μην απολέσουν μηνύματα κατά τη διάρκεια της νύχτας. Έτσι, το FoMO οδηγεί σε κακή ποιότητα ύπνου (Tandonetal., 2020**)**.

Τέλος, το φαινόμενο της ψηφιακής κατάθλιψης μπορεί επίσης να συνδεθεί με το FoMO. Πρόκειται για ένα είδος κατάθλιψης που έχει προκύψει από την ενασχόληση με τα ΜΚΔ και τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να εξετάζεται αν ευθύνεται για τα αυξανόμενα ποσοστά αυτοκτονίας στους νέους. Οι ειδικοί στα κοινωνικά μέσα και την ψυχική υγεία αρχίζουν να συνιστούν την ύπαρξη ορίων στη χρήση των κοινωνικών μέσων, σε αντίθεση με την εντελώς ανεξέλεγκτη χρήση τους, ειδικά από τους εφήβους (Ghaemi, 2020:356-360). Σε στενή συνάρτηση με το παραπάνω οι D'Lima και Higgins (2021:321) έχουν τονίσει ότι η μειωμένη ικανότητα των εφήβων για αυτορρύθμιση, η οποία οφείλεται στο αναπτυξιακό στάδιο που συνάδει με την ηλικία τους, μπορεί να ενισχύσει τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα της υπερβολικής ενασχόλησής τους με τα ΜΚΔ.

Επομένως, το σύνδρομο FoMO χρήζει μεγαλύτερης διερεύνησης, ίσως περισσότερο από ποτέ. Κι αυτό γιατί, όσο γίνονται μελέτες πάνω στους τρόπους με τους οποίους οι ρυθμοί και οι προτεραιότητες του σύγχρονου ανθρώπου τον επηρεάζουν στην ψυχολογία του και την κοινωνική του συμπεριφορά, τόσο πιο κοντά μπορεί να φτάσει η κοινωνία στο να αναθεωρήσει τις εν λόγω προτεραιότητες και να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της, έχοντας ως γνώμονα λιγότερο επιφανειακά και, σε βάθος χρόνου, ψυχοφθόρα κριτήρια.

4. Η παρούσα έρευνα

4.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων εφήβων ηλικίας από 13 έως 18 ετών αναφορικά με το FoMO. Ειδικότεροι στόχοι της μελέτης είναι να διερευνηθεί εάν το FoMO σχετίζεται με την εμφάνιση κατάθλιψης στην εφηβική ηλικία, και, εάν ναι, ποιοι είναι εκείνοι οι μηχανισμοί που ενισχύουν τη συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών. Τέλος, διερευνώνται και οι διαμεσολαβητικοί παράγοντες οι οποίοι ενισχύουν τη συσχέτιση μεταξύ FoMO και κατάθλιψης στους εφήβους.

4.2 Μεθοδολογία

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ποσοτική έρευνα, η οποία αποτελεί μια μέθοδο συλλογής και ανάλυσης αριθμητικών δεδομένων με απώτερο σκοπό τη γενίκευση αποτελεσμάτων στον πληθυσμό (Newmanetal., 1998).

4.3 Συμμετέχοντες

Πληθυσμό της έρευνας αποτελεί το σύνολο των εφήβων που φοιτούν στα Γυμνάσια και τα Λύκεια της χώρας. Στην έρευνα συμμετείχαν 178 έφηβοι (αγόρια και κορίτσια) ηλικίας 13 έως 18 ετών, οι οποίοι επιλέχτηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία. Η συγκεκριμένη μέθοδος ανήκει στη κατηγορία της δειγματοληψίας πιθανοτήτων και έτσι επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων επαγωγικού χαρακτήρα, δηλαδή τα αποτελέσματα μπορούν βρουν εφαρμογή στον συνολικό πληθυσμό της έρευνας.

4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, το οποίο είναι το πλέον κατάλληλο εργαλείο για ποσοτική έρευνα, καθώς παρέχει δομημένα δεδομένα σε αριθμητική μορφή, τα οποία μάλιστα μπορούν να αντληθούν χωρίς την παρουσία του ερευνητή και συχνά είναι σχετικά απλά στην ανάλυση. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από 3 ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα και πιο συγκεκριμένα του φύλου, της βαθμίδας παρακολούθησης (Γυμνάσιο και Λύκειο) και της τάξης παρακολούθησης (Α, Β και Γ).

Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από την κλίμακα FearofMissingoutScale ή FoMOs. Η συγκεκριμένη κλίμακα εξετάζει μέσα από 10 ερωτήσεις τον βαθμό της δυσφορίας που προκαλείται σε ένα άτομο, όταν χάνει τις εμπειρίες που βιώνουν οι γύρω του. Οι ερωτήσεις αυτές βαθμολογούνται με μια κλίμακα Likert 5 σημείων (1= Καθόλου Αληθές...5=Πάρα Πολύ Αληθές).

Για την αξιολόγηση του κάθε συμμετέχοντα υπολογίζεται το άθροισμα της συνολικής βαθμολογίας. Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του αθροίσματος, τόσο υψηλότερος είναι και βαθμός δυσφορίας του ατόμου. Οι τιμές του αθροίσματος κυμαίνονται μεταξύ 10 και 50, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει κάποια συγκεκριμένη τιμή που να διαχωρίζει τις φυσιολογικές περιπτώσεις από τις παθολογικές καταστάσεις. Για την εύρεση ενός τέτοιου σημείου έγινε υπολογισμός του ορίου MT+TA και σύγκριση του με το 50^{ο} και 60^{ο}ποσοστημόριο (Przybylskietal., 2013).

Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από την KutcherAdolescentDepressionScale ή KADS (LeBlancetal., 2002). Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί τον βαθμό κατάθλιψης ενός ατόμου με την βοήθεια 16 ερωτήσεων. Από αυτές, οι 15 ερωτήσεις βαθμολογούνται με 4βαθμη κλίμακα Likert (0=Ποτέ…4=Πάντα). Μια ερώτηση αναφέρεται σε πιθανή απόπειρα αυτοκτονίας ή αυτοτραυματισμού και βαθμολογείται με 5βαθμη κλίμακα Likert (0=Δεν το σκέφτηκα, δεν το σχεδίασα…5=Το πραγματοποίησα). Για την αξιολόγηση του βαθμού κατάθλιψης των ερωτηθέντων υπολογίζεται το άθροισμα των βαθμολογιών αυτών των ερωτήσεων. Οι τιμές του αθροίσματος μεταβάλλονται μεταξύ των τιμών 0 και 50, όπου μεγαλύτερες τιμές δείχνουν και μεγαλύτερο βαθμό κατάθλιψης. Όπως και με την κλίμακα FoMOs δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη τιμή που να διαχωρίζει τις φυσιολογικές περιπτώσεις από τις παθολογικές. Για την εύρεση ενός τέτοιου σημείου γίνεται υπολογισμός του ορίου MT+TA και σύγκριση του με τα αντίστοιχα ποσοστημόρια. Στο ίδιο ερωτηματολόγιο περιέχεται και η ερώτηση απώλειας/αύξησης βάρους η οποία δεν υπολογίζεται στο τελικό άθροισμα για την αξιολόγηση του βαθμού κατάθλιψης αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μεταβλητή ελέγχου (controlvariable) του τελικού αθροίσματος.

Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου υπολογίστηκε με τη χρήση του συντελεστή αξιοπιστίας alpha του Cronbach. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ερευνητικό εργαλείο είναι υψηλά αξιόπιστο καθώς ο συντελεστής alpha ήταν ίσος με 0,923 στο σύνολο και των 27 ερωτήσεων. Η εξέταση της αξιοπιστίας ανά ενότητα έδειξε ότι και το ερωτηματολόγιο FoMOs (alpha=0.878) και το KADS ήταν υψηλά αξιόπιστο και στον υπολογισμό 16 ερωτήσεων (alpha=0.899) και στην περίπτωση υπολογισμού και των 17 ερωτήσεων (alpha=0.897).

4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο του 2022 έως και τον Απρίλιο του 2022 και έγινε διαδικτυακά μέσω GoogleForms.

Πριν από την έρευνα υπήρξε ηλεκτρονική συγκατάθεση των γονέων ώστε να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη άδεια για τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών, καθώς αυτά κατά τη στιγμή διεξαγωγής της έρευνας ήταν ανήλικα. Όλοι οι συμμετέχοντες, επίσης, παρέλαβαν γραπτώς τον Κώδικα Ηθικής και Δεοντολογίας που διέπει την παρούσα έρευνα (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2018) και ενημερώθηκαν για τον σκοπό της καθώς και για τα δικαιώματά τους. Με σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων η έρευνα ήταν ανώνυμη και δεν έγινε καταγραφή στοιχείων που μπορεί να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση τους π.χ. της διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

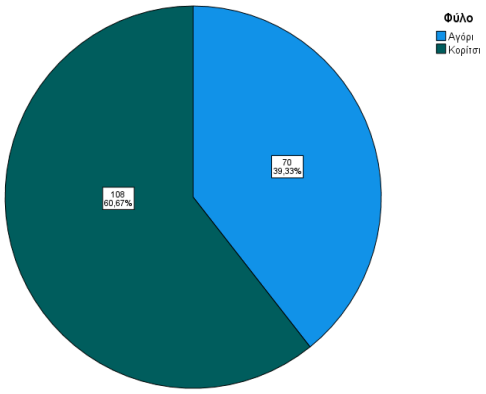
4.6 Ανάλυση δεδομένων έρευνας

Μετά την συλλογή των δεδομένων έγινε εισαγωγή και κωδικοποίηση τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSSV28. Στην συνέχεια περιγράφηκαν οι μέσες βαθμολογίες των συμμετεχόντων στην έρευνα ανά ερώτηση. Μετά την ολοκλήρωση της περιγραφικής στατιστικής πραγματοποιήθηκε μια σειρά ελέγχων με τη βοήθεια της επαγωγικής στατιστικής για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι πιθανές διαφορές στις μέσες βαθμολογίες των δεικτών των δύο ερωτηματολογίων ανά κατηγορία των δημογραφικών παραγόντων. Η εξέταση αυτή έγινε με τη βοήθεια των παραμετρικών τεστ t-test και ANOVA, αφού πρώτα διαπιστώθηκε η κανονικότητα των δεικτών με τα τεστ των Kolmogorov–Smirnov και Shapiro–Wilk. Επίσης, κατασκευάστηκε και μια νέα κατηγορική μεταβλητή η οποία ήταν ο συνδυασμός της βαθμίδας και της τάξης παρακολούθησης των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στην συνέχεια εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των δεικτών με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Τέλος, έγινε ποσοτικοποίηση της σχέσης τους στη βάση ενός μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης. Όλα τα τεστ πραγματοποιήθηκαν σε στάθμη σημαντικότητας 5% ή p-level=0.05.

5. Αποτελέσματα

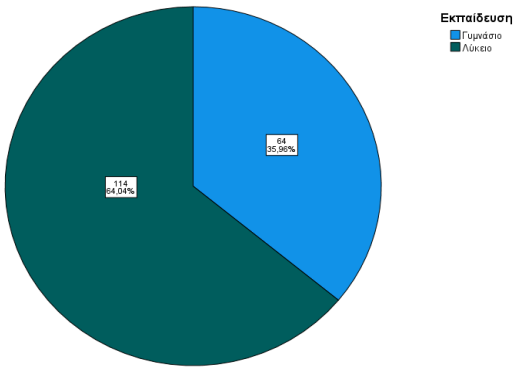
5.1 Προφίλ συμμετεχόντων

Από τους 178 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, το 39,33% είναι αγόρια και το 60,67% κορίτσια.



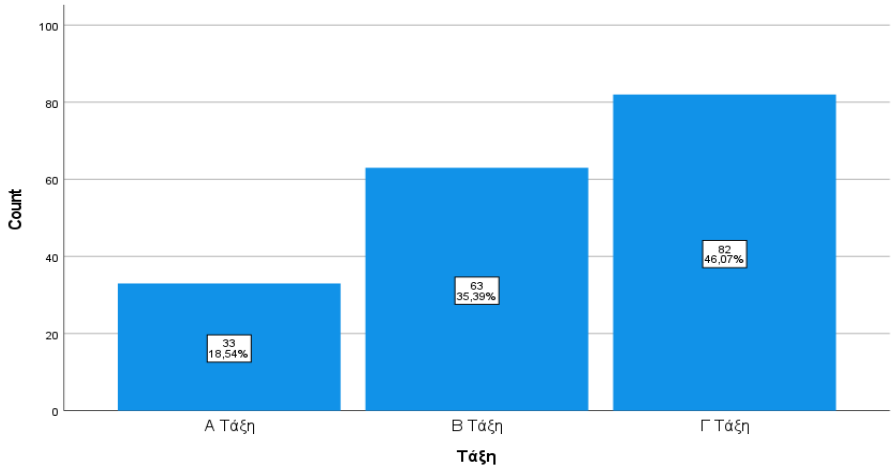
Γράφημα 1. Κυκλικό διάγραμμα του φύλου των συμμετεχόντων στην έρευνα

Σε ό,τι αφορά στο σχολείο παρακολούθησης, το 35,96% των μαθητών φοιτά στο Γυμνάσιο και το 64,04% στο Λύκειο.



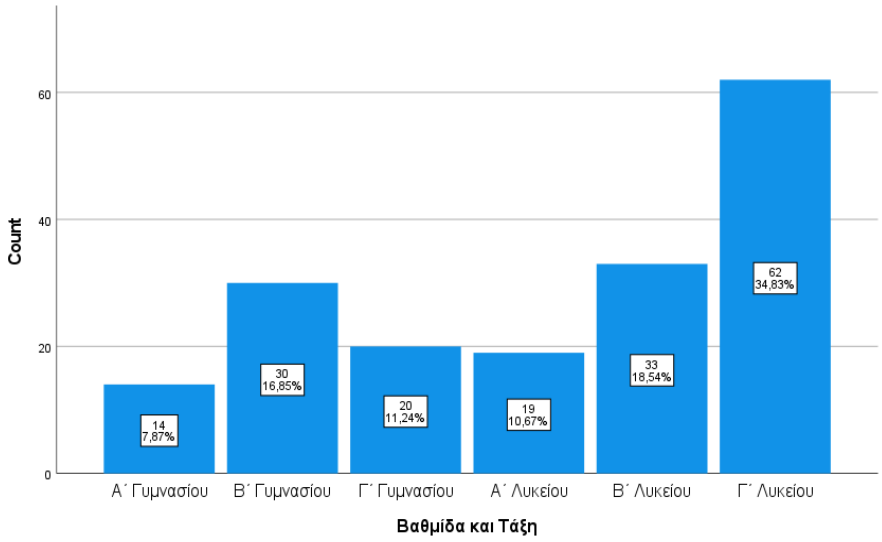
Γράφημα 2. Κυκλικό διάγραμμα του σχολείου παρακολούθησης των συμμετεχόντων στην έρευνα

Στην συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι το 46,07% των μαθητών φοιτά στη Γ' Τάξη, το 35,39% στη Β' Τάξη και το 18,54% στην Α΄ Τάξη.



Γράφημα 3. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της τάξης παρακολούθησης των συμμετεχόντων στην έρευνα

Τέλος, έγινε διαχωρισμός των τάξεων με βάση τη βαθμίδα και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών παρακολουθεί τη Γ' Λυκείου (N=62, N%=34,83), το 18,54% παρακολουθεί τη Β' Λυκείου, το 16,85% τη Β' Γυμνασίου, το 11,24% τη Γ΄ Γυμνασίου, το 10,67% την Α' Λυκείου και το 7,87% την Α' Γυμνασίου.



Γράφημα 4. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της βαθμίδας και τάξης παρακολούθησης των συμμετεχόντων στην έρευνα

5.2 Αποτελέσματα FoMOs

Παρακάτω περιγράφονται οι μέσες βαθμολογίες του ερωτηματολογίου FoMOs ανά ερώτηση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον **Πίνακα 1** και έδειξαν υψηλότερη μέση βαθμολογία, δηλαδή μεγαλύτερου βαθμού συμφωνία, στις δηλώσεις: «9. Με ενοχλεί να χάνω προσχεδιασμένες συναντήσεις» (ΜΤ=3,79, ΤΑ=1,025),«10. Όταν πηγαίνω διακοπές, συνεχίζω να ενημερώνομαι για το τι κάνουν οι φίλοι/ες μου» (ΜΤ=3,77, ΤΑ=1,114), «7. Με ενοχλεί όταν χάνω μία ευκαιρία να συναντηθώ με φίλους/ες» (ΜΤ=3,74, ΤΑ=1,042) και «5. Είναι σημαντικό

να καταλαβαίνω τα αστεία που κάνουν οι φίλοι/ες μου μεταξύ τους» (ΜΤ=3,53, ΤΑ=1,09).

Μέσες βαθμολογίες κοντά στην τιμή 3 που δείχνει μια ουδέτερη άποψη παρατηρηθήκαν στις δηλώσεις: «3. Ανησυχώ όταν μαθαίνω ότι οι φίλοι/ες μου διασκεδάζουν χωρίς εμένα» (ΜΤ=3,28, ΤΑ=1,201), «6. Μερικές φορές αναρωτιέμαι αν σπαταλώ πολύ χρόνο ασχολούμενος/η με το τι συμβαίνει» (ΜΤ=3,03, ΤΑ=1,107), «8. Όταν περνάω καλά, είναι σημαντικό για μένα να μοιράζομαι τις λεπτομέρειες διαδικτυακά (π.χ. ενημερώνοντας το status μου)» (ΜΤ=2,97, ΤΑ=1,367) και«4. Ανησυχώ έντονα όταν δεν ξέρω τι κάνουν οι φίλοι/ες μου» (ΜΤ=2,95, ΤΑ=1,236)».

Τέλος, διαφωνία διαπιστώθηκε στις δηλώσεις: «1. Φοβάμαι ότι οι άλλοι παίρνουν περισσότερες εμπειρίες από μένα» (ΜΤ=2,69, ΤΑ=1,15) και «2. Φοβάμαι ότι οι φίλοι/ες μου παίρνουν περισσότερες εμπειρίες από μένα» (ΜΤ=2,68, ΤΑ=1,132). Επίσης αξίζει να επισημανθούν οι μεγάλες τιμές της τυπικής απόκλισης σε όλες τις δηλώσεις, οι οποίες μεταβάλλονταν μεταξύ των τιμών 1,025 και 1,367, δείχνοντας απόκλιση ±1 κατηγορίας απαντήσεων από τη μέση τιμή. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι καμία μέση βαθμολογία δεν ήταν μεγαλύτερη από την τιμή 4 ή χαμηλότερη από την τιμή 2, κάτι που δείχνει την απουσία έντονων συμφωνιών ή διαφωνιών.

Πίνακας 1. Μέσες βαθμολογίες ανά ερώτηση του ερωτηματολογίου FoMO

	ΜΤ	**ΤΑ**
1. Φοβάμαι ότι οι άλλοι παίρνουν περισσότερες εμπειρίες από μένα.	2,69	1,150
2. Φοβάμαι ότι οι φίλοι/ες μου παίρνουν περισσότερες εμπειρίες από μένα.	2,68	1,132
3. Ανησυχώ όταν μαθαίνω ότι οι φίλοι/ες μου διασκεδάζουν χωρίς εμένα.	3,28	1,201
4. Ανησυχώ έντονα όταν δεν ξέρω τι κάνουν οι φίλοι/ες μου.	2,95	1,236
5. Είναι σημαντικό να καταλαβαίνω τα αστεία που κάνουν οι φίλοι/ες μου μεταξύ τους.	3,53	1,090
6. Μερικές φορές αναρωτιέμαι αν σπαταλώ πολύ χρόνο ασχολούμενος/η με το τι συμβαίνει.	3,03	1,107
7. Με ενοχλεί όταν χάνω μία ευκαιρία να συναντηθώ με φίλους/ες.	3,74	1,042
8. Όταν περνάω καλά, είναι σημαντικό για μένα να μοιράζομαι τις λεπτομέρειες διαδικτυακά (π.χ. ενημερώνοντας το status μου).	2,97	1,367
9. Με ενοχλεί να χάνω προσχεδιασμένες συναντήσεις.	3,79	1,025
10. Όταν πηγαίνω διακοπές, συνεχίζω να ενημερώνομαι για το τι κάνουν οι φίλοι/ες μου.	3,77	1,114

5.3

Αποτελέσματα KADS

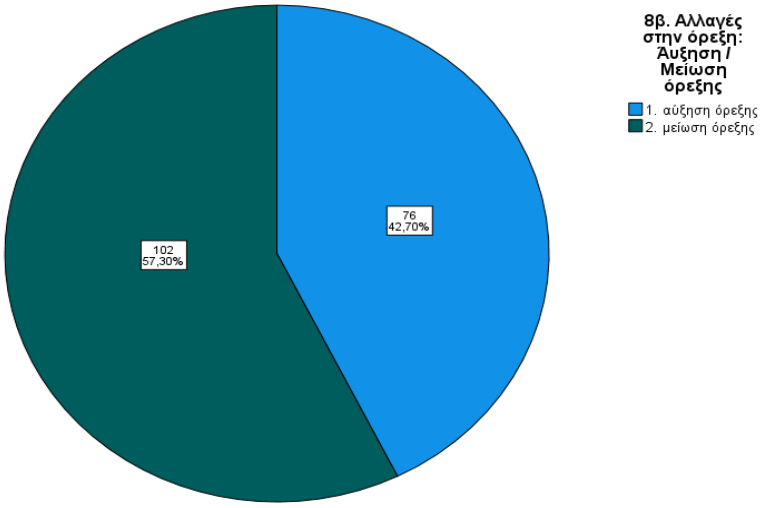
Στην συνέχεια εξετάστηκαν οι μέσες βαθμολογίες των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου KADS ανά ερώτηση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον **Πίνακα 2** και στο **Γράφημα 5** και έδειξαν χαμηλότερες τιμές τυπικών αποκλίσεων σε σύγκριση με τις μέσες βαθμολογίες των ερωτήσεων της FoMOs, δείχνοντας μεγαλύτερη ομοιογένεια απόψεων. Και πάλι δεν παρατηρήθηκαν ακραίες συμφωνίες και διαφωνίες καθώς καμία μέση βαθμολογία δεν ήταν μεγαλύτερη της τιμής 3 ή μικρότερη της τιμής 1. Οι μαθητές έδειξαν ότι αντιμετωπίζουν συχνότερα προβλήματα συγκέντρωσης (ΜΤ=2,68, ΤΑ=0,965), ότι νοιώθουν συχνότερα κουρασμένοι ή αδύναμοι (ΜΤ=2,56, ΤΑ=0,962) και ότι η ζωή τους δεν είναι πολύ διασκεδαστική (ΜΤ=2,34, ΤΑ=0,856). Ακόμη, δήλωσαν ότι είχαν αλλαγές στην όρεξη τους (ΜΤ=2,33, ΤΑ=0,954), ότι είχαν μειωμένο ενδιαφέρον να συναναστραφούν με φίλους (ΜΤ=2,29, ΤΑ=0,897), ότι αισθάνθηκαν ανήσυχοι ή νευρικοί (ΜΤ=2,24, ΤΑ=0,891), ότι είχαν ενδιαφέρον για το σεξ (ΜΤ=2,19, ΤΑ=1,011), ότι αισθάνθηκαν κακοδιάθετοι (ΜΤ=2,17, ΤΑ=0,913), ήταν οξύθυμοι (ΜΤ=2,16, ΤΑ=0,919) και ένοιωσαν απελπισμένοι (ΜΤ=2,09, ΤΑ=0,872).

Σε μικρότερη συχνότητα οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι κοιμόταν κατά τη διάρκεια της ημέρας (ΜΤ=2,01, ΤΑ=0,908), αντιμετώπισαν προβλήματα στο να τους πάρει ο ύπνος (ΜΤ=1,99, ΤΑ=0,844), είχαν ενοχλήσεις (ΜΤ=1,9, ΤΑ=0,921) και κοιμόταν άσχημα κατά την διάρκεια της νύχτας (ΜΤ=1,79, ΤΑ=0,802). Τέλος, ανέφεραν ότι πολλές φορές ξυπνούσαν πολύ νωρίς το πρωί (ΜΤ=1,61, ΤΑ=0,753) και ότι δεν έχουν σκεφτεί ή σχεδιάσει ή πραγματοποιήσει απόπειρα αυτοκτονίας ή αυτοτραυματισμού (ΜΤ=1,49, ΤΑ=0,872). Τέλος, το 57,30% των μαθητών δήλωσε μείωση της όρεξης του και το 42,70% αύξηση.

Πίνακας 2. Μέσες βαθμολογίες ανά ερώτηση του ερωτηματολογίου KADS

	ΜΤ	**ΤΑ**
1. Αισθάνθηκες κακοδιάθετος/η, θλίψη, άθλια ή πεσμένος/η («down»), κατάθλιψη, απροθυμία να κάνεις οτιδήποτε.	2,17	,913
2. Ήσουν οξύθυμος/η, έχασες την ψυχραιμία σου εύκολα, ένιωσες εκνευρισμό, έχασες τον έλεγχο.	2,16	,919
3α. Δυσκολίες στον ύπνο: Αντιμετώπισες πρόβλημα στο να σε πάρει ο ύπνος, παρέμεινες ξάγρυπνος/η στο κρεβάτι.	1,99	,844
3β. Δυσκολίες στον ύπνο: Κοιμόσουν άσχημα κατά τη διάρκεια της νύχτας, ξυπνούσες, σηκωνόσουν από το κρεβάτι.	1,79	,802

3δ. Δυσκολίες στον ύπνο: Κοιμόσουν κατά τη διάρκεια της ημέρας, έπαιρνες σύντομους ύπνους, ξάπλωνες για να ξεκουραστείς.	2,01	,908
4. Είχες μειωμένο ενδιαφέρον να συναναστραφείς με φίλους, να περάσεις χρόνο με τον/την καλύτερο/η σου φίλο/η, να βρίσκεσαι με το αγόρι/κορίτσι σου, να βγαίνεις από το σπίτι, να κάνεις τις σχολικές σου εργασίες ή να εργάζεσαι, να ασχολείσαι με χόμπι, να αθλείσαι ή να ψυχαγωγείσαι.	2,29	,897
5. Ένιωσες ανάξιος/α, απελπισμένος/η, ότι απογοήτευσες τους γύρω σου, ότι δεν είσαι καλός άνθρωπος.	2,09	,872
6. Ένιωσες κουρασμένος/η, αδύναμος/η, είχες χαμηλά επίπεδα ενέργειας, αισθάνθηκες δυσκολία να δραστηριοποιηθείς, έπρεπε να πιεστείς για να κάνεις πράγματα, ήθελες να ξεκουράζεσαι ή να παραμείνεις ξαπλωμένος/η πολύ χρόνο.	2,56	,962
7. Αντιμετώπισες πρόβλημα συγκέντρωσης, υπήρξε αδύνατον να συγκεντρωθείς στις σχολικές εργασίες ή στη δουλειά σου, ονειροπολούσες ενώ θα έπρεπε να εργάζεσαι, δυσκολευόσουν να συγκεντρωθείς στο διάβασμα, «βαριόσουν» στη δουλειά ή στο σχολείο.	2,68	,965
8α. Αλλαγές στην όρεξη: δεν πεινούσες, δεν ήθελες να τρως, αισθανόσουν πραγματικά πεινασμένος/η, ήθελες να τρως πολύ.	2,33	,954
9. Αισθάνθηκες ότι η ζωή δεν είναι πολύ διασκεδαστική, δεν αισθανόσουν καλά ενώ συνήθως, σε αντίστοιχες περιπτώσεις, θα αισθανόσουν (καλά), αισθάνθηκες ότι δεν έπαιρνες την ίδια ευχαρίστηση από πράγματα που συνήθως έβρισκες διασκεδαστικά.	2,34	,856
10. Αισθάνθηκες ανήσυχος/η, νευρικός/ή, σε πανικό, σε ένταση («τσιτωμένος/η»), σε υπερένταση, ανυπόμονος/η.	2,24	,891
11. Είχες ενοχλήσεις όπως: πονοκεφάλους, ταραχή, ναυτία, μυρμήγκιασμα, ανησυχία, διάρροια, τρέμουλο ή ρίγος.	1,90	,921
12. Σκέφτηκες, σχεδίασες ή πραγματοποίησες απόπειρα αυτοκτονίας ή αυτοτραυματισμού.	1,49	,872
13. Είχες ενδιαφέρον για σεξ, σκέφτηκες το σεξ, αισθάνθηκες σεξουαλική διέγερση, είχες σεξουαλικές φαντασιώσεις.	2,19	1,011



Γράφημα 5. Κυκλικό διάγραμμα αλλαγών στην όρεξη

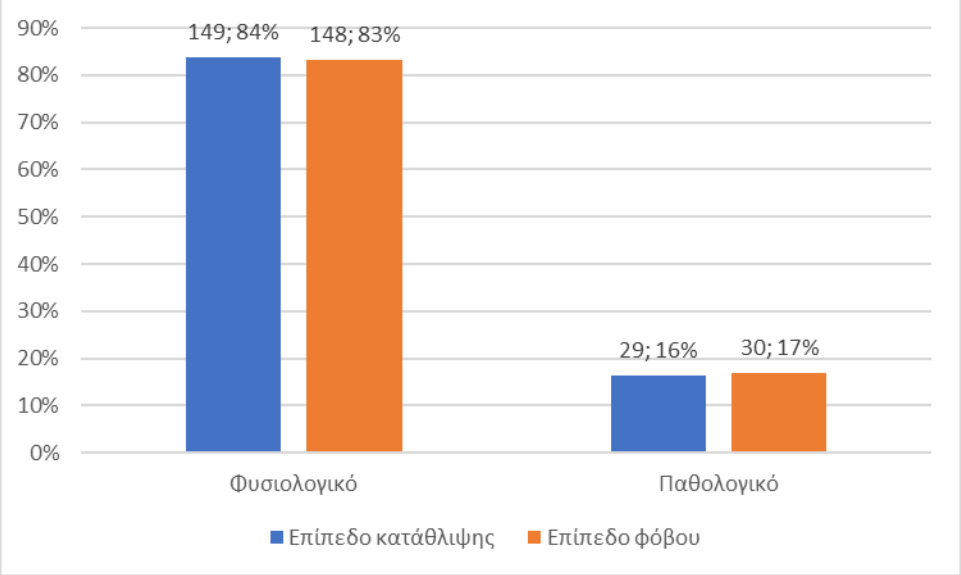
5.4 Δείκτες, εξέταση μέσων τιμών και συσχετίσεις

Στην συνέχεια υπολογίστηκαν οι δείκτες των δύο ερωτηματολογίων από το άθροισμα των ενδιάμεσων ερωτήσεων τους. Τα μέτρα θέσης και διασποράς αυτών των δεικτών παρουσιάζονται στον **Πίνακα 3** και έδειξαν ότι υψηλή μέση βαθμολογία του αθροίσματος βαθμολογιών του FoMOs (ΜΤ=32,43, ΤΑ=7,945) χαμηλότερη μέση βαθμολογία του αθροίσματος KADS (ΜΤ=17,83, ΤΑ=9,070). Και στις δύο περιπτώσεις η διάμεσος ήταν παρόμοια με την μέση τιμή δείχνοντας συμμετρικότητα της κατανομής τους.

Πίνακας 3. Μέτρα θέσης και διασποράς των δεικτών FoMOs και KADS (N=178)

		ΜΤ	Διάμεσος	ΤΑ	Εύρος	Ελ. Τιμή	Μεγ. Τιμή
Άθροισμα FoMO	βαθμολογιών	32,43	32,50	7,945	40,00	10,00	50,00
Άθροισμα KADS	βαθμολογιών	17,83	18,00	9,070	44,00	,00	44,00

Ακόμα, η κατηγοριοποίηση των δεικτών σε φυσιολογικές και παθολογικές καταστάσεις έδειξε παρόμοια ποσοστά φυσιολογικών και πιθανώς παθολογικών καταστάσεων και στα επίπεδα κατάθλιψής και στα επίπεδα φόβου, όπως φαίνεται στο **Γράφημα 6.**



Γράφημα 6. Κατηγορίες επιπέδων φόβου και κατάθλιψης

Μετά την εξέταση της κανονικότητας εξετάστηκε η επίδραση τω δημογραφικών παραγόντων στις μέσες βαθμολογίες των δεικτών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των δεικτών σε

καμία κατηγορία των εξεταζόμενων δημογραφικών παραγόντων. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, αν και μη στατιστικά σημαντικό, παρατηρήθηκε ένα μοτίβο (pattern) στο οποίο τα κορίτσια, οι μαθητές γυμνασίου και οι μαθητές της Γ' Τάξης γυμνασίου παρουσίασαν μεγαλύτερες μέσες βαθμολογίες φόβου και κατάθλιψης. Τέλος, εξετάστηκε και η όρεξη των συμμετεχόντων στην έρευνα και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν επιδρά στην μέση βαθμολογία του φόβου αλλά επιδρά, όπως ήταν αναμενόμενο, στα επίπεδα κατάθλιψης και οι μαθητές που δήλωσαν μείωση της όρεξης παρουσίασαν μεγαλύτερες μέσες βαθμολογίες φόβου και κατάθλιψης.

Ακόμα, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ φόβου και κατάθλιψης με την βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε μέτριου βαθμού θετική και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών ($r=0.619$, $p<0.001$).

Τέλος, εξετάστηκε η σχέση των αθροισμάτων FoMOs και KADS με την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω των ΜΚΔ. Η εξέταση αυτή έγινε με την συσχέτιση των αθροισμάτων με τις μεταβλητές που φανερώνουν καθαρά την επίδραση των ΜΚΔ, δηλαδή μέσω των ερωτήσεων: «8. Όταν περνάω καλά, είναι σημαντικό για μένα να μοιράζομαι τις λεπτομέρειες διαδικτυακά (π.χ. ενημερώνοντας το status μου)» και «10. Όταν πηγαίνω διακοπές, συνεχίζω να ενημερώνομαι για το τι κάνουν οι φίλοι/ες μου». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον **Πίνακα 4** και έδειξαν ότι ο φόβος συσχετίζεται θετικά και έντονα με την ανάγκη για ενημέρωση προς ($r=0.739$) αλλά και από τους φίλους τους (0.664). Επίσης διαπιστώθηκε ότι η κατάθλιψη συσχετίζεται θετικά και μέτρια με την ανάγκη για ενημέρωση προς ($r=0.503$) αλλά και από τους φίλους τους (0.438).

Πίνακας 4. Επίδραση των social media στον φόβο και την κατάθλιψη των μαθητών

		(1)	(2)	(3)	(4)
Άθροισμα βαθμολογιών FoMOs (1)	r	1			
	p				
Άθροισμα βαθμολογιών KADS (2)	r	,619**	1		
	p	<,001			
8. Όταν περνάω καλά, είναι σημαντικό για μένα να μοιράζομαι τις λεπτομέρειες διαδικτυακά (π.χ. ενημερώνοντας το status μου). (3)	r	,739**	,503**	1	
	p	<,001	<,001		
10. Όταν πηγαίνω διακοπές, συνεχίζω να ενημερώνομαι για το τι κάνουν οι φίλοι/ες μου. (4)	r	,664**	,438**	,578**	1
	p	<,001	<,001	<,001	

6. Συζήτηση- συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του FoMO και της εμφάνισης κατάθλιψης στους εφήβους. Η χρήση μάλιστα των

ΜΚΔ ενισχύει αυτή τη σχέση. Τα παραπάνω ευρήματα συμπίπτουν με ευρήματα προγενέστερων ερευνών στο πεδίο, τα οποία επιβεβαιώνουν ότι οι έφηβοι που περνούν αρκετές ώρες στα ΜΚΔ βιώνουν υψηλότερα επίπεδα καταθλιπτικής διάθεσης (Aalbersetal., 2019:1458). Με δεδομένο, λοιπόν, ότι οι έφηβοι, στον ανεπτυγμένο τουλάχιστον κόσμο, περνούν αρκετό χρόνο μπροστά στην οθόνη, είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν καταθλιπτικές συμπεριφορές. Έτσι, κρίνεται απαραίτητο να υπάρξουν ενημερωτικές παρεμβάσεις με στόχο να αξιοποιούν οι έφηβοι πιο δημιουργικά τον ελεύθερό τους χρόνο (Houghtonetal., 2018:2464-2465· Kelesetal., 2020:80). Ακόμη, η υπερβολική ενασχόληση με τα ΜΚΔ μπορεί να οδηγήσει, μέσω του μηχανισμού κοινωνικής σύγκρισης, στην ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης, η οποία με τη σειρά της μπορεί να συμβάλλει στην εμφάνιση κατάθλιψης (Bettmanetal., 2020:1-5).

Αναφορικά με τους μηχανισμούς που ενισχύουν τη συσχέτιση του FoMO και της κατάθλιψης στους εφήβους, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι ο κύριος παράγοντας είναι η ανάγκη για επιβεβαίωση από και προς το φιλικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των ερωτήσεων που περιέχουν την επίδραση των ΜΚΔ, δείχνοντας ότι ακόμη και στην περίπτωση διακοπών ή ακόμη και στις ευχάριστες στιγμές τους, οι μαθητές νοιώθουν υποχρεωμένοι να γίνουν πομποί και δέκτες της διάθεσης των φίλους, γεγονός το οποίο μπορεί να ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να θεωρηθεί ότι η ευφορία του αποστολέα ίσως να χρειάζεται διαδικτυακή επιβεβαίωση για να ολοκληρωθεί. Ίσως ακόμη μπορεί να θεωρηθεί και μια μορφή ανταγωνισμού ή επίδειξης μιας καλύτερης κατάστασης του αποστολέα προς τους παραλήπτες. Σε κάθε περίπτωση όμως παρατηρείται ότι η τρέχουσα κατάσταση του αποστολέα ενός μηνύματος ή της κοινοποίησης της κατάστασής του αποτελεί μέρος της διαδικασίας της ευεξίας, πιθανότατα και ως το τελικό στάδιο της.

Τέλος, σχετικά με του διαμεσολαβητικούς παράγοντες, οι οποίοι ενισχύουν τη συσχέτιση του FoMO με την κατάθλιψη στους εφήβους, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ούτε το φύλο αλλά ούτε και η ηλικία του έφηβου παίζουν κάποιον ρόλο ως προς την εμφάνιση κατάθλιψης. Παρόλα αυτά αξίζει να αναφερθεί ότι παρατηρήθηκε ένα μοτίβο συμπεριφορών όπου τα κορίτσια, οι μαθητές γυμνασίου και οι μαθητές της Γ' Τάξης λυκείου παρουσίασαν μεγαλύτερες μέσες βαθμολογίες φόβου και κατάθλιψης. Όσον αφορά τον ρόλο του FoMO ως διαμεσολαβητικού παράγοντα όταν πρόκειται, για παράδειγμα, για την χρήση των ΜΚΔ και την κατάθλιψη, βρέθηκε πως πράγματι μπορεί να θεωρηθεί ως τέτοιος, καθώς, όταν συνυπάρχουν τόσο το FoMO όσο και η εκτενής χρήση των ΜΚΔ, είναι ιδιαίτερα πιθανό να προκληθεί στο άτομο κατάθλιψη, ιδιαίτερα σε εκείνους που ανήκουν σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες. Η παραπάνω συσχέτιση έχει επιβεβαιωθεί και από τους Yuanetal., (2021:1-6) αλλά και από τους Burnelletal., (2019:2-4) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η υπερβολική χρήση των πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να εντείνει το αίσθημα του FoMO, ιδιαίτερα στους εφήβους, που δεν μπορούν κατά βάση να κάνουν εντελώς τη διάκριση μεταξύ των όσων προβάλλονται στα ΜΚΔ και της πραγματικής ζωής.

7. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει δύο βασικούς περιορισμούς. Ο πρώτος σχετίζεται με το ηλικιακό φάσμα των συμμετεχόντων και ο δεύτερος με τη διαχρονικότητα. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται αποκλειστικά από εφήβους, επομένως, τα

αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον ενήλικο πληθυσμό. Επιπρόσθετα, καθώς η εμφάνιση των ΜΚΔ είναι ένα πολύ πρόσφατο φαινόμενο, περισσότερη έρευνα θα μπορούσε να διαφωτίσει το πεδίο σχετικά με το εάν τα επίπεδα κατάθλιψης που σχετίζονται με το FoMO διαφοροποιούνται πριν την ανάπτυξη των ΜΚΔ.

Βιβλιογραφία

Aalbers, G., McNally, R. J., Heeren, A., de Wit, S., & Fried, E. I. (2019, August). Social media and depression symptoms: A network perspective. *Journal of Experimental Psychology. General*, *148*(8), 1454-1462. http://www.uclep.be/wp-content/uploads/pdf/Pub/Aalbers_et_al_2019.pdf

Barry, C. T., Sidoti, C. L., Briggs, S. M., Reiter, S. R., & Lindsey, R. A. (2017, December). Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives. *Journal of Adolescence*, *61*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.005.

Bettmann, J. E., Anstadt, G., Casselman, B., & Ganesh, K. (2020, February 15). Young adult depression and anxiety linked to social media use: Assessment and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 1-12. https://doi.org/10.1007/s10615-020-00752-1.

Burnell, K., George, M. J., Vollet, J. W., Ehrenreich, S. E., & Underwood, M. K. (2019, June 26). Passive social networking site use and wellbeing: The mediating roles of social comparison and the fear of missing out. Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 13(3), 1-14. http://dx.doi.org/10.5817/CP2019-3-5.

D'Lima, P., & Higgins, A. (2021, July 15). Social media engagement and fear of missing out (FOMO) in primary school children. *Educational Psychology in Practice*, *37*(3), 320-338. https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1947200.

Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P., & Chen, S. (2018, June). Online social media fatigue and psychological wellbeing—A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management*, *40*, 141-152. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (2018, Ιούνιος). *Κώδικας δεοντολογίας και καλής πρακτικής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*. ΕΚΠΑ. https://www.uoa.gr/fileadmin/user_upload/PDF-files/anakoinwseis/genikes_anakoinwseis/2018/2606_kwdikas_deontologias_online.pdf.

Fabris, M. A., Marengo, D., Longobardi, C., & Settanni, M. (2020, February 27). Investigating the links between fear of missing out, social media addiction, and emotional symptoms in adolescence: The role of stress associated with neglect and negative reactions on social media. *Addictive Behaviors*, *106*, 106364. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106364.

Fang, J., Wang, X., Wen, Z., & Zhou, J. (2020, August). Fear of missing out and problematic social media use as mediators between emotional support from

social media and phubbing behavior. *Addictive Behaviors*, *107*, 106430. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106430.

Franchina, V., Vanden Abeele, M., Van Rooij, A. J., Lo Coco, G., & De Marez, L. (2018, October 22). Fear of missing out as a predictor of problematic social media use and phubbing behavior among Flemish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(10), 2319. https://doi.org/10.3390/ijerph15102319.

Fuster, H., Chamarro, A., & Oberst, U. (2017, October 13). Fear of missing out, online social networking and mobile phone addiction: A latent profile approach. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educacióí de l'EsportBlanquerna*, *35*(1), 22-30. https://doi.org/10.51698/aloma.2017.35.1.22-30 .

Ghaemi, S. N. (2020, January 18). Digital depression: A new disease of the millennium?.*Acta Psychiatrica Scandinavica*, *141*(4), 356-361. https://doi.org/10.1111/acps.13151.

Hayran, C., Anik, L., &Gürhan-Canli, Z. (2020, April, 30). A threat to loyalty: Fear of missing out (FoMo) leads to reluctance to repeat current experiences. *PLoS One*, *15*(4), e0232318. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232318.

Houghton, S., Lawrence, D., Hunter, S. C., Rosenberg, M., Zadow, C., Wood, L., & Shilton, T. (2018, July 25). Reciprocal relationships between trajectories of depressive symptoms and screen media use during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(11), 2453-2467.https://doi.org/10.1007/s10964-018-0901-y.

Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020, January 31). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 79-93. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851.

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015, August). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, *82*, 26-33. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038.

LeBlanc, J. C., Almudevar, A., Brooks, S. J., & Kutcher, S. (2002). Screening for adolescent depression: Comparison of the Kutcher adolescent depression scale with the Beck depression inventory. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, *12*(2), 113-126.http://dx.doi.org/10.1089/104454602760219153.

Lee, K. H., Lin, C. Y., Tsao, J., & Hsieh, L. F. (2020, August 14). Cross-sectional study on relationships among FoMO, social influence, positive outcome expectancy, refusal self-efficacy and SNS usage. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(16), 5907. https://doi.org/10.3390/ijerph17165907.

Lemay, D. J., Doleck, T., & Bazelais, P. (2019, December). Self-determination, loneliness, fear of missing out, and academic performance. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, *11*(4), 485-496. https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.025.

Lim, S., & Shim, H. (2016, March 17). Who multitasks on smartphones? Smartphone multitaskers' motivations and personality traits. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *19*(3), 223-227. https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0225.

McAndrew, C. J. (2018, January). Social media and negative aspects of well-being: Does FOMO play a role?.*Bridges: A Journal of Student Research*, *12*(3), 1-16. https://digitalcommons.coastal.edu/bridges/vol12/iss12/3.

Müller, S. M., Wegmann, E., Stolze, D., & Brand, M. (2020, June). Maximizing social outcomes? Social zapping and fear of missing out mediate the effects of maximization and procrastination on problematic social networks use. *Computers in Human Behavior*, *107*, 106296. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106296.

Newman, I., Benz, C. R., & Ridenour, C. S. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. SIU Press.

Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., &Chamarro, A. (2017, February). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of Adolescence*, *55*, 51-60. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.008.

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013, April 9). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, *29*(4), 1841-1848. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014.

Reer, F., Tang, W. Y., & Quandt, T. (2019, January 20). Psychosocial well-being and social media engagement: The mediating roles of social comparison orientation and fear of missing out. *New Media & Society*, *21*(7), 1486-1505. https://doi.org/10.1177/1461444818823719.

Sela, Y., Zach, M., Amichay-Hamburger, Y., Mishali, M., & Omer, H. (2020, May). Family environment and problematic internet use among adolescents: The mediating roles of depression and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, *106*, 106226. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106226.

Tandon, A., Kaur, P., Dhir, A., &Mäntymäki, M. (2020, December). Sleepless due to social media? Investigating problematic sleep due to social media and social media sleep hygiene. *Computers in Human Behavior*, *113*, 106487. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106487.

Yuan, G., Elhai, J. D., & Hall, B. J. (2021, January). The influence of depressive symptoms and fear of missing out on severity of problematic smartphone use and internet gaming disorder among Chinese young adults: A three-wave mediation model. *AddictiveBehaviors*, *112*, 106648. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106648.

Δραστήριοι μαθητές και ενεργοί πολίτες μέσα από το δρόμο της λογοτεχνίας, του πολιτισμού και της δικτύωσης: νέες δυνατότητες και προκλήσεις

Φελέκη Δέσποινα

Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Post-doc, PhD, MA, BA
Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ

Περίληψη

Σκοπός της πρωτότυπης ανακοίνωσης είναι να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της μεταδιδακτορικής έρευνας που διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τον Απρίλιο 2019 έως τον Δεκέμβριο 2023 στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η ανακοίνωση πραγματεύεται μια σειρά θεματικών, συζητήσεων και προβληματισμών που προκύπτουν από την εφαρμογή ενός πρωτότυπου ερευνητικού και εκπαιδευτικού προγράμματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση και αφορούν στην ενεργή πολιτότητα (activecitizenship) των μαθητών και αυριανών πολιτών, στις ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος (participation), στον ακτιβισμό (activism) και στις διαφορετικές διαστάσεις που παίρνουν αυτές οι έννοιες κατά τον εικοστό πρώτο αιώνα της ψηφιοποίησης. Με την ανακοίνωση αυτή υποστηρίζεται η επιτακτική ανάγκη για κοινωνική μάθηση και αφύπνιση των μαθητών και μαθητριών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διερευνώνται οι δυνατότητες που προσφέρονται μέσα από οργανωμένες καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις που αποβλέπουν στη δημιουργική σύζευξη της λογοτεχνικής και πολιτισμικής παραγωγής με τις Νέες Τεχνολογίες με αποδέκτες τους μαθητές και μαθήτριες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ιδιαίτερα, λόγω της ψηφιακής δικτύωσης και των κινδύνων για κοινωνικό αποκλεισμό, προτείνονται τρόποι με τους οποίους οι μαθητές και μαθήτριες μπορούν να παραμείνουν δραστήρια και ενεργά μέλη των μαθητικών κοινοτήτων τους μέσα από εμπειρίες ενεργητικής μάθησης και με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Αξιοποιώντας νέες μεθόδους, εργαλεία και παραδείγματα από τη σύγχρονη πολιτισμική παραγωγή (λογοτεχνία, ποίηση, φωτογραφία, graffitiκλπ) οι μαθητές και μαθήτριες εκφράζουν την προσωπική τους φωνή και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη μέσα από ευκαιρίες συμμετοχικής μάθησης. Το εκπαιδευτικό υλικό που προτείνεται είναι εγκεκριμένο από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και προτείνεται για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Οι κυριότεροι στόχοι των εκπαιδευτικών δράσεων που παρουσιάζονται περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας των μαθητών και μαθητριών του Δημοτικού και Γυμνασίου, την κοινωνική τους μάθηση και την αφύπνιση για επίκαιρα θέματα που τους αφορούν, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, τη συμμετοχή στα προβλήματα της κοινότητας (μαθητικής και ευρύτερης) και, κατά συνέπεια, την ανάπτυξη της ταυτότητας του ενεργού πολίτη.Μέσα από σύγχρονες μεθοδολογικές προτάσεις και προσεγγίσεις επιδιώκεται ο μετασχηματισμός (transformativelearning) παγιωμένων γνώσεων και συμπεριφορών σε ενεργό συμμετοχή και σύγχρονα μοντέλα ακτιβισμού.

Λέξεις-κλειδιά: ενεργή πολιτότητα, συμμετοχική πολιτική, μετασχηματισμός

Abstract

The purpose of this original presentation is to lay out the results of the postdoctoral research program that was conducted between April 2019 and December 2023 in the School of English, Aristotle University of Thessaloniki. The announcement brings to the surface a series of topics, discussions and concerns that have arisen during the implementation of an original educational research project in Primary and Secondary private and public education and relate to young learners' and future citizens' active citizenship, their opportunities for participation in activist practices and the different dimensions that these concepts take in the twenty-first century of digitization.This announcement highlights the imperative need for social learning and awakening of the learners of Primary and Secondary education. It explores the opportunities for organized innovative actions, which aim at the creative intersection of literary and cultural production with New Technologies and address the learners participating in the program. In particular, it proposes ways in which the learners can remain active members in their school communities, taking advantage of digital networking opportunities so as to stay safeguarded against the possible risks of social exclusion. By utilizing new methods, tools and examples from contemporary cultural production (literature, poetry, photography, graffiti, etc) the learners are taught to express their personal voice and develop their critical thinking skills through participatory learning opportunities.The educational material that is proposed has already been approved by the Ministry of Education in Greece and the Institute of Educational Policy and has been included in the Skills Labs platform.The main goals of the educational activities that are proposed here include the nourishing of a love for book reading among elementary and high school students, their social learning and awakening to current issues of concern, the development of critical thinking, their participation in the problems of the community (school and broader) and, consequently, the development of the identity of the active citizen.What is pursued is the transformation (transformative learning) of consolidated knowledge and behaviors into participation and activist practices through modern methodological approaches.

Keywords: active citizenship, participatory politics, transformation

1. Εισαγωγή

Σκοπός της εισήγησης αποτελεί η διάχυση των αποτελεσμάτων της μεταδιδακτορικής έρευνας, η οποία εκπονήθηκε στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου με τίτλο «Ενεργή Πολιτότητα: Ο Ρόλος των Νέων Μέσων σε Λογοτεχνικές και Εκπαιδευτικές Πρακτικές». Οτίτλο του εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε για δύο χρόνια σε σχολεία της δημόσιας και ιδιωτικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι «Δραστήριοι μαθητές – ενεργοί πολίτες: λογοτεχνικές παρεμβάσεις την εποχή της δικτύωσης» ενώ υλικό που παράχθηκε έχει συμπεριληφθεί στις νέες προτάσεις φορέων για την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ύστερα από μια σύντομη περιγραφή των στόχων και της μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε κατά την εκπόνηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, η εστίαση θα μετατοπιστεί στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της προτεινόμενης σύζευξης των ψηφιακών τεχνολογιών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με την Αγγλόφωνη (αλλά και παγκόσμια) λογοτεχνική και πολιτισμική παραγωγή. Μεγάλη έμφαση δίνεται στα συμπεράσματα που αντλήθηκαν σχετικά με τα οφέλη και τις δυσκολίες κατά την εμπλοκή και συμμετοχική δράση των μαθητών. Οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις που περιγράφονται στόχο έχουν την κοινωνική αφύπνιση των μαθητών και μαθητριών τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη

Δευτεροβάθμια δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και τη μεθόδευση πρακτικών που θα διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή τους σε κοινωνικές ομάδες δράσης που επιδιώκουν την αλλαγή και βελτίωση της κοινωνικής πραγματικότητας τους. Μέσα από ευκαιρίες συμμετοχικής μάθησης οι μαθητές εκμεταλλεύονται τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία και τις δυνατότητες της ψηφιακής δικτύωσης με κύριο μέλημα την ανάπτυξη της ταυτότητας του ενεργού ευρωπαίου και παγκόσμιου πολίτη που θα διαθέτει τα κατάλληλα εφόδια και θα δρα αποτελεσματικά για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και την εξάλειψη ανισοτήτων. Προτείνεται η ενίσχυση του ήδη υπάρχοντος δικτύου συνεργαζόμενων σχολείων και μαθητών/τριών και η διεύρυνση του διαύλου επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς, ερευνητές και φοιτητές σε όλη την Ελλάδα ώστε να ενισχυθούν οι ευκαιρίες κοινωνικής μάθησης όλο και περισσότερων μαθητών και μαθητριών που θα συμμετέχουν ως δραστήρια και ενεργά μέλη των μαθητικών κοινοτήτων τους.

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Δραστήριοι μαθητές – ενεργοί πολίτες: λογοτεχνικές παρεμβάσεις την εποχή της δικτύωσης», το οποίο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο μεταδιδακτορικής έρευνας,εστιάζει στην αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εργαλείων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε εκπαιδευτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα. Στις ομάδες στόχου συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές και μαθήτριες των μεγαλύτερων τάξεων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ε’ και ΣΤ’) όπως και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (από Α’ Γυμνασίου έως και Β’ Λυκείου), οι οποίοι συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με τη σύγχρονη πολιτισμική παραγωγή και μέσα από τη συνδεσιμότητα και την αμεσότητα των ψηφιακών μέσων επιζητούν το μετασχηματισμό της κοινωνικής ζωής και της πραγματικότητας που βιώνουν στο τοπικό επίπεδο της σχολικής τους μονάδας και της ευρύτερης κοινότητας.

Το Ίδρυμα που υπήρξε πρωτοπόρος στην έρευνα των ψηφιακών ανθρωπιστικών επιστημών και συνεχίζει να μελετά μέχρι και σήμερα τις επιπτώσεις τους στη μαθησιακή διαδικασία των νέων είναι το Ίδρυμα John D. and Catherine T. MacArthur. Το 2005 το Ίδρυμα MacArthur ξεκίνησε διερευνητικές μελέτες για τους τρόπους με τους οποίους η νεολαία ανταποκρίνεται στον ψηφιακό γραμματισμό, προκειμένου να ανακαλύψει πώς τα νέα μέσα αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι παίζουν, μαθαίνουν, επικοινωνούν και κοινωνικοποιούνται.

Το πρόγραμμα επικεντρώνεται σε μια ευρεία γκάμα θεμάτων που προκύπτουν από την πιο πρόσφατη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία και προσεγγίζονται από πολλαπλές οπτικές και ερευνητικούς κλάδους, όπως ο ακτιβισμός, ο εθελοντισμός και η ενεργή πολιτότητα. Βασική έννοια της προτεινόμενης μεθοδολογίας αποτελεί η εξάσκηση των μαθητών και μαθητριών στη νέα τους ταυτότητα, τους ρόλους, τα καθήκοντα, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που αναπτύσσει ο νεαρός πολίτης κατά την ψηφιακή εποχή [digitalagecivics] ως ενεργό μέλος και συνδημιουργός μιας κουλτούρας συμμετοχικότητας [participatoryculture]. Σύμφωνα με τους Jenkinsetal. (2013), το κοινό στη συμμετοχική κουλτούρα δεν αποτελείται από απλούς καταναλωτές προκατασκευασμένων εικόνων αλλά από ανθρώπους που διαμορφώνουν, μοιράζονται, ξαναπλαισιώνουν και αναμειγνύουν περιεχόμενο πολυμέσων με τρόπους που ίσως δεν είχαν προηγουμένως φανταστεί.

Σε αυτή τη νέα εποχή της ψηφιακής συμμετοχικότητας, ευδοκιμούν και αναπτύσσονται δίκτυα και δεσμοί συγγένειας [affinitynetworks], που βασίζονται στα κοινά ενδιαφέροντα και στις δράσεις των μελών τους και τους βοηθούν να δημιουργήσουν την ταυτότητα του ενεργού πολίτη. Τα προτεινόμενα δίκτυα ανθίζουν καθώς εξασκούμε τους νέους μαθητές στη συμμετοχική πολιτική [participatorypolitics], βοηθώντας τους να αναπτύξουν την κριτική τους συνείδηση [criticalconsciousness], την προσωπικής τους φωνή και αφήνοντας ελεύθερη την φαντασία του πολίτη [civicimagination] που επιθυμεί να δράσει και να επιφέρει την κοινωνική αλλαγή. Για τους Jenkinsetal. (2020),η φαντασία αυτή έγκειται στην ικανότητα να μπορεί να οραματιζεται εναλλακτικές λύσεις στα κοινωνικά προβλήματα που βιώνει όπως και βελτιωμένες εκδοχές αυτής της πραγματικότητας. Αυτή η επιθυμία για πραγμάτωση μίας καλύτερης πραγματικότητας αποτελεί και την κινητήρια δύναμη που οδηγεί στη συλλογική δράση. Βασίζεται στην παραδοχή ότι οι νέοι είναι ολοκληρωμένα κοινωνικά όντα ικανά να επιφέρουν την αλλαγή ενώ τα νέα μέσα διευκολύνουν τη δικτύωση, τον συντονισμό και επιτρέπουν την αυτονομία. Προϋπόθεση αποτελεί η προγενέστερη βαθιά γνώση των κοινωνικών συνθηκών και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών κάθε εποχής και κάθε κοινότητας που ενημερώνουν τα ενδιαφέροντα και τους στόχουςτων νέων. Οι ενεργοί και κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι μαθητές μετατρέπονται από παθητικούς δέκτες πληροφόρησης σε ικανούς κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες. Αποτελούν την κινητήρια δυνάμη και αυτουργοί της αλλαγής που επιτρέπουν τα ίδια τα ψηφιακά μέσα (Bennett 2007).

Αναλυτικότερα, η βασική έννοια της ψηφιακής πολιτότητας [digitalagecivics] σε σχολικά περιβάλλοντα και πλαίσια προϋποθέτει την οργάνωση ενός ανανεωμένου προγράμματος σπουδών που εστιάζει στην κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών, στην κοινωνική τους μάθηση και δίνει προτεραιότητα στην ψηφιακή τεχνολογία προκειμένου να διαμοιράσουν τα επιθυμητά κοινωνικά μηνύματα σε μεγαλύτερες κοινότητες στο διαδίκτυο γρηγορότερα και με μεγαλύτερο αντίκτυπο. Σύμφωνα με την Ito (2015), οι ψηφιακές πλατφόρμες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παρέχουν τον κοινό χώρο και αποτελούν τους διαύλους μέσα από τους οποίους μπορεί να έρθει σε επαφή μια κοινωνία «συνδεδεμένων πολιτών» [connectedcivics]. Δημιουργώντας «συνδεδεμένους πολίτες» βάσει των βαθύτερων ενδιαφερόντων και προβληματισμών που τους ενώνουν μέσα στο πλαίσιο της συμμετοχικής πολιτικής, κτίζουν μια κοινή φωνή μέσα σε μαθησιακά πλαίσια που επιτρέπουν τη σύνδεση της γνώσης με την κοινωνική πρακτική και προϋποθέτουν την προσωπική εμπλοκή και την πολιτισμική παραγωγή. Μέσα από αυτές τις ομάδες ενεργών μαθητών και αυριανών πολιτών που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, όνειρα και στόχους, έχουν την ευκαιρία να σχηματίσουν τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του ενεργού πολίτη που δρα με μια κοινή φωνή. (11-15). Οι ίδιοι οι μαθητές διαμορφώνουν, μοιράζονται, αναπλαισιώνουν, αναμιγνύουν και αναδημιουργούν πολιτισμό και κατά συνέπεια ασκούνται εθελοντικά στη συμμετοχική πολιτική προτείνοντας την αλλαγή και τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας.Πολλές μορφές διαδικτυακής δραστηριότητας στη σημερινή συμμετοχική κουλτούρα, όπως τα ιστολόγια, οι διαξιφισμοί και οι διαμαρτυρίες κατά τη συμμετοχή σε διαδικτυακά παιχνίδια ή οι ψηφιακές ψηφοφορίες αποτελούν ευκαιρίες για συμμετοχική πολιτική στην οποία θέλουμε να εμπλέξουμε τους νέους μαθητές. Η ιδέα του μετασχηματισμού και της μεταμόρφωσης μέσω της εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της στην παιδαγωγική του PaoloFreire (1970) που επιζητά να εκπαιδεύσει κριτικά ενεργούς και πολιτικά ενήμερους μαθητές ικανούς να μετασχηματίσουν την πραγματικότητά τους.

Ως μέλος μιας συμμετοχικής κουλτούρας, οποιοσδήποτε έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο μπορεί να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση απόψεων και στην παραγωγή πολιτισμού μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεών του και του περιεχομένου που παράγει, αναμιγνύει και μοιράζεται.

Για την CathyCohen (2013), η συμμετοχική πολιτική λειτουργεί συμπληρωματικά και παράλληλα με την επίσημη πολιτική που ασκείται. Δίνει τώρα τη δυνατότητα σε νέους να συμμετέχουν συλλογικά είτε μέσω διαδικτύου είτε δια ζώσης. Οι JosephKahne, EllenMiddaugh and DanielleAllen (Shresthova 2013) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχική πολιτική προωθεί τη διαδραστικότητα και αυξάνει τους διαύλους επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας, τα οποία επιδιώκουν να ασκήσουν τη φωνή τους και την επιρροή τους σε ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος που έχουν τις βαθύτερες ρίζες τους σε ιστορικούς και κοινωνικούς αγώνες και τώρα μπορούν να ενεργοποιηθούν και να έρθουν στην επιφάνεια μέσω ψηφιακών καναλιών και δικτύων. Όπως επισημαίνεται (Shresthova 2013), η συμμετοχική πολιτική:

α. περιλαμβάνει τη διακίνηση πληροφοριών από πολλούς στην ευρύτερη κοινότητα και όχι από μια μικρή ομάδα επίλεκτων. Στην περίπτωσή μας νέοι μαθητές και χρήστες ψηφιακών εργαλείων και κοινωνικών δικτύων μπορούν να εκφέρουν άποψη, να συσπειρωθούν, να ενημερώσουν και να κινητοποιήσουν τα μέλη της μαθητικής τους κοινότητας και της ευρύτερης εκπαιδευτικής και τοπικής κοινότητας˙

β. προϋποθέτει το διάλογο και την ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών της κοινότητας, σχετικά με τα θέματα που τους απασχολούν και τις αποφάσεις των πολιτικών ηγετών˙

γ. προτρέπει τα εμπλεκόμενα μέλη στη διερεύνηση, επιδιώκοντας ενεργά την ενημέρωση τους για θέματα που απασχολούν το κοινό˙

δ. επιτρέπει την παραγωγή πρωτότυπου περιεχομένου (όπως ένα σχολικό ή θεματικό ιστολόγιο, ένα βίντεο ή ένα φυλλάδιο που έχει πολιτική πρόθεση ή αντίκτυπο) με στόχο την προώθηση των θέσεών τους, και

ε. αποσκοπεί στη μαζική κινητοποίηση για την επίτευξη αστικών ή πολιτικών στόχων της μαθητικής ή τοπικής κοινότητας.

3. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα και Εφαρμογή

Πρωταρχικός στόχος του προγράμματος αποτελεί η χρήση της ακαδημαϊκής γνώσης προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας σε όλες τις βαθμίδες με βαθιά πίστη στη μεταμορφωτική της δύναμη. Με αυτό το ερευνητικό έργο ξεκίνησε ένα ταξίδι για να μελετήσουμε τόσο τα οφέλη όσο και τα προβλήματα που προκύπτουν από τη χρήση ψηφιακών και κοινωνικών μέσων δικτύωσης με παράλληλη τη μελέτη της αγγλόφωνης (και παγκόσμιας) λογοτεχνίας και κουλτούρας. Οι εκπαιδευτικές δράσεις εφαρμόστηκαν σε μαθητές και μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα προτείνει και εγγυάται τη σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσα από διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Το υλικό συνάδει απόλυτα με το πρόγραμμα σπουδών Ξένων Γλωσσών και συνδέεται με τους γνωστικούς στόχους και άλλων μαθημάτων, όπως το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Αισθητικής και Θεατρικής Αγωγής και των Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Προσπαθούμε να προωθήσουμε όχι μόνο τη γλωσσική, επικοινωνιακή και πολιτισμική μάθηση αλλά και την προώθηση της κοινωνικής μάθησης και της ευαισθητοποίησης των μαθητών, εξασκώντας τους στις κοινωνικές δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως τον σεβασμό, την αλληλεγγύη, τη διαμεσολάβηση, την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη, τη συνεργατικότητα, την επικοινωνία και τη δημιουργικότητα. Για τους στόχους του προγράμματος, επιλέγουμε λογοτεχνικά κείμενα και καλλιτεχνικό υλικό όλων των τεχνών (ζωγραφική, φωτογραφία, κινηματογράφο, θεατρικό κείμενο, ποίηση, AR, κόμιξκλπ) ώστε να διδάξουμε τους μαθητές της Αγγλικής γλώσσας (και γενικότερα όλων των γλωσσών), εντάσσοντας τους σε μια ευρύτερη ευρωπαϊκή και παγκόσμια κουλτούρα και πραγματικότητα. Ο παγκοσμιοποιημένος χαρακτήρας της εκπαίδευσης που προωθεί το εκπαιδευτικό υλικό τους μαθαίνει μέσω ευκαιριών ενεργητικής και συμμετοχικής μάθησης να οραματίζονται νέους κόσμους και πραγματικότητες και τους οπλίζει με εκείνα τα εργαλεία και τις δεξιότητες ώστε με ελπίδα και διακαή πόθο να αγωνίζονται για να μεταμορφώνουν τις δικές τους πραγματικότητες.

Μεθοδεύεται η αφύπνιση τους με τρόπο που να ενισχύσει παράλληλα τη φιλαναγνωσία και την πολιτισμική γνώση (culturallearning).Οι μαθητές εξοικειώνονται και εξασκούνται στην κριτική ανάγνωση «πολιτισμικών κειμένων» (φωτογραφία, γκράφιτι, πίνακας ζωγραφικής, ποίημα, κόμικς και τόσο άλλα είδη δημιουργικής έκφρασης). Αφού οργανώσουμε ευκαιρίες συμμετοχικής και κοινωνικής μάθησης επιδιώκουμε να προσφέρουμε στους μαθητές μας ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης ώστε να εξασκήσουν την προσωπική τους φωνή. Αναλαμβάνουν ρόλους και πρωτοβουλίες μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες που οργανώνει το σχολείο και η μαθητική κοινότητα και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας ενεργής σχολικής κουλτούρας.

3.1. Μεθοδολογία

Η συμμετοχή στο δίκτυο εγγυάται την κοινωνική διάσταση της μάθησης και της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και επιδιώκεται η σύνδεση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την κοινωνία και κοινωνικούς φορείς, όπως τις τοπικές βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικούς φορείς και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα σχολεία που επιθυμούν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα εγγράφονται στο Δίκτυο "ActiveLearners- ActiveCitizens."Στην ιστοσελίδα του προγράμματος (https://www.new.enl.auth.gr/activecitizen/) μπορεί κανείς να ενημερωθεί για τη στοχοθεσία, τη μεθοδολογία, τις θεματικές, να επισκεφτεί την γκαλερί που φιλοξενεί διάφορα έργα των μαθητών.

Σε κάθε εκπαιδευτική μας επίσκεψη, η εστίαση πέφτει στη θεματική που προκύπτει με φυσικό και αβίαστο τρόπο από τις συζητήσεις των μαθητών και σχετίζεται με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας ή της ευρύτερης τοπικής κοινότητας. Διατίθενται δύο ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται ανώνυμα από τους μαθητές, ένα κατά την έναρξη της έρευνας και ένα μετά την ολοκλήρωση των δράσεων (σε ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή). Ξεκινώντας από το πρώτο ερωτηματολόγιο που συμπληρώνουν οι μαθητές, διερευνώνται οι κοινωνικές ανησυχίες τους, η γνώμη τους για τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης και των κοινωνικών φορέων, όπως και τα θέματα που τους απασχολούν σε ατομικό και κατά κύριο λόγο σε επίπεδο μαθητικής κοινότητας ή ευρύτερης τοπικής κοινότητας, όπως ο ρατσισμός, η ενδοσχολική βία, οι έμφυλες σχέσεις, ο

πόλεμος, η γενοκτονία, η γυναικοκτονία κα. Με μεγάλη ευελιξία, η επιλογή του θέματος και των δράσεων κάθε εργαστηρίου εξαρτάται από τις κλήσεις, τα ενδιαφέροντα της ομάδας, τις ανησυχίες των μελών της αλλά και την επικαιρότητα. Δίνεται χρόνος για διαλογική συζήτηση. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες εργασίας, μέσα στις οποίες ορίζουν τις αξίες και τα ζητήματα που τους απασχολούν. Συναποφασίζουν για το όραμα της ομάδας τους, θέτουν τους επιτεύξιμους στόχους, προτείνουν δράσεις και αποφασίζουν για τα δίκτυα και τους δεσμούς (affinitynetworks) που θα αναπτύξουν. Βάση των επιλογών τους και των κοινωνικών ανησυχιών που εκφράζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, η συντονίστρια και εκπαιδευτικός της τάξης επιλέγουν διαφορετικά λογοτεχνικά ή πολιτισμικά κείμενα. Έτσι ενισχύεται η κοινωνική διάσταση της μάθησης και της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών.

Στην αποδελτίωση των ερωτηματολογίων βλέπουμε ότι οι μαθητές ήδη πριν από την έναρξη του προγράμματος δείχνουν να έχουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς τους και στο εκπαιδευτικό ίδρυμα που φοιτούν ως μετασχηματιστές και φορείς της αλλαγής. Ορμώμενοι από το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό οι μαθητές εμπνέονται και αναπτύσσουν την προσωπική τους φωνή, τον ποιητικό τους λόγο, μιλούν, τραγουδούν, γράφουν και δημιουργούν για ένα κόσμο που χρειάζεται αλλαγή και βάζουν σε εφαρμογή το δικό τους σχέδιο δράσης. Και μέσα από το δίκτυο του προγράμματος και τους δεσμούς που κτίζουν, τα εκπαιδευτικά ψηφιακά μέσα και εργαλεία (τη σχολική ιστοσελίδα, την ιστοσελίδα του προγράμματος, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που επιλέγει να χρησιμοποιήσει το πρόγραμμα) διαχέουν τα μηνύματα στην ευρύτερη κοινωνία.

3.2.Κοινωνική μάθηση και πολιτισμική παραγωγή

Πλούσιο πρωτογενές υλικό προσέφεραν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης τα οποία επιλέγουν όπως αποδεικνύεται κατά συντριπτική πλειοψηφία οι σύγχρονοι και οι σύγχρονες ποιητές και ποιήτριες και οι ακτιβιστές για να εκφέρουν τον λόγο τους ώστε να έρθουν σε επαφή με την ευρύτερη κοινωνία και να τη διεγείρουν. Μελετήσαμε ακτιβιστές, ζωγράφους, καλλιτέχνες γκράφιτι κ.α. και πως χρησιμοποιούν το ψηφιακό μέσο ώστε να στηλιτεύσουν και να προτείνουν την κοινωνική αλλαγή. Κάθε φορά με αφορμή ένα «πολιτισμικό κείμενο» που αποτελεί την αρχή δοκιμάζουμε τη δική μας έκφραση και φωνή.

Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια παραδείγματα αφηγηματικής γραφής και ποίησης που χρησιμοποιήθηκαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια για ευαισθητοποίηση και προώθηση την αποδοχής της διαφορετικότητας, την ισότητα, την εξάλειψη του ρατσισμού κα: Εμπνευστήκαμε από την νεαρή Αφροαμερικανίδα ποιήτρια AmandaGorman και τον ρόλο της ως ακτιβίστρια. Η νεότερη βραβευμένη ποιήτρια πραγματεύεται έννοιες όπως αποδοχή και ανθεκτικότητα είτε στα βιβλία της, στις ομιλίες της που είναι διαθέσιμες στο κανάλι Youtube.com και στις σελίδες της στο Instagram, στο Facebook και στο X. Ενώ απήγγειλε και συγκίνησε με το ποίημα της κατά την ορκωμοσία του Προέδρου Τζο Μπάιντεν τον Ιανουάριο του 2021, την ίδια χρονιά εκδίδει το παιδικό βιβλίο της Changesings: AChildren'sAnthem, ένα εγχειρίδιο και φύλακα άγγελο της ελπίδας, έναν ύμνο για την ελπίδα κι ένα κάλεσμα για συμμετοχή στην αλλαγή. Το βιβλίο αυτό χρησιμοποιείται στην Πρωτοβάθμια καθώς κάθε δισέλιδο προσφέρει κι ένα διαφορετικό θέμα προς συζήτηση και δράση (σχετικά με το περιβάλλον, το σεβασμό της διαφορετικότητας κα). Στο εικονογραφημένο αυτό βιβλίο, προσωποποιημένη η

αλλαγή τραγουδάει και καλεί μικρά παιδιά όλων των εθνικοτήτων και χρωμάτων να ενωθούν σε ένα μελωδικό ταξίδι για να χτίσουν γέφυρες που ενώνουν και επιτρέπουν να ξεπεράσουμε κάθε είδους διαφορές. Οι μαθητές μέσα σε δυάδες ή και μεγαλύτερες ομάδες ξεφυλλίζουν τις σελίδες του βιβλίου της και ταξιδεύουν μέσα από εικόνες και λέξεις. Επιλέγουν το δισέλιδο που πραγματεύεται το θέμα που τους απασχολεί περισσότερο και τους κινεί το ενδιαφέρον. Αναζητούν κρυμμένα μηνύματα, επιλέγουν τις λέξεις, τους ήχους και τις εικόνες που αφηγούνται μια ιστορία αλλαγής και επαναπροσδιορισμού προτού εστιάσουν στη δική τους πρωτότυπη δημιουργική έκφραση.

Κινητήρια δύναμη για το ποιητικό έργο της Gorman είναι ο ρόλος της γλώσσας ως τέχνη και ως κιβωτός που διασώζει. Με μαθητές και μαθήτριες της Δευτεροβάθμια εκπαίδευσης μελετάμε το ποίημα της Gorman “Thehillweclimb” που εμπνέεται από την ακτιβήστριαMayaAngelou και το ποιήματα της “StillIrise.” Επίσης, παρακολουθούμε την Gorman να απαγγέλλει το ποίημα “Whatwecarry” από την πιο πρόσφατη ποιητική της συλλογή παρέα με τον τσελίστα JanVolger στην εκπομπή ThelateshowwithStephenColbert, που είναι διαθέσιμη στο Youtube. Αφού οι μαθητές παρακολουθήσουν την απαγγελία του ποιήματος "Whatwecarry" στο CBS προσπαθούν να ανακαλύψουν ποια θέματα θίγονται στο ποίημα και κρύβονται μέσα από τον έμμετρο λόγο και τις νότες. Οι μαθητές κυκλώνουν λέξεις και στίχους, μοιράζονται σκέψεις που πιστεύουν ότι είναι σημαντικές για τη μεταφορά του μηνύματος της ποιήτριας μέσα από εικόνες, μεταφορές και παρομοιώσεις.

Σε μια άλλη δραστηριότητα παρακολουθούμε απόσπασμα από την ομιλία της Gorman «Unicef foreverychild» στη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 2022. Οι μαθητές αναστοχάζονται για το ρόλος της ποίησης και το ακτιβιστικό έργο της ποιήτριας. Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες εκφέρουν το δικό τους λόγο, δημιουργούν τα δικά τους ποιήματα επάνω σε θέματα και προβλήματα που πηγάζουν από τους προβληματισμούς τους, την μαθητική κοινότητα και τα κοινά τους ενδιαφέροντα. Μέσα από γραφικές απεικονίσεις, πολυτροπικές αφηγήσεις, χορογραφίες, τέχνη του δρόμου δημιουργούν μια κοινή γλώσσα για να προσφέρουν τη δική τους ματιά στο πρόβλημα, που αποτελεί κραυγή για αλλαγή. Αναστοχάζονται για τη δύναμη και την έκταση του ακτιβισμού στην ποίησή της αλλά και γενικότερα για τον ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ως εναλλακτικό μέσο για μια μέθοδο διδασκαλίας που στόχο έχει το μετασχηματισμό και την αλλαγή.

Σε μαθητές Λυκείου μελετούμε το λόγο, την κίνηση και την εκτέλεση της Δομινικανής Αμερικανίδας σλαμ ποιήτριας και ακτιβίστριας ElizabethAcevedo μέσα από πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό που είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο από την ποιητική συλλογή της PoetX (2018). Καθώς οι μαθητές παρακολουθούν την Acevedo στα ποιήματα “Nightbeforefirstdayatschool,” PoetX” και “Unhidable” αναστοχάζονται πώς η νεαρή ποιήτρια χρησιμοποιεί τις λέξεις, το σώμα, τη φωνή, το ρυθμό, την οπτική επαφή κατά την απαγγελία των ποιημάτων της. Κεντρικό θέμα στο έργο της Acevedo είναι η θέση της νεαρής γυναίκας από μειονοτικές κοινότητες, η ένταξη στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία και η αυτοπραγμάτωση της. Μιλούμε για σεξουαλικότητα, ταμπού, bodyshaming, σχολικό εκφοβισμό και οργανώσαμε slam διαγωνισμό. Οι μαθητές μελετούν το υλικό που έχει δημιουργήσει και αναρτήσει στον προσωπικό της λογαριασμό στο Instagram για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει μια νεαρή μητέρα.

3.3. Διασύνδεση με εκπαιδευτικούς φορείς και κοινωνικά δίκτυα

Τα ψηφιακά μέσα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε τέτοια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα βεβαιώνουν ότι καθώς οι νέοι ενημερώνονται για θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος, το παγκόσμιο γίνεται οικείο και κοντινό. Αποτελούν παράθυρο στον κόσμο και δίαυλο επικοινωνίας καθώς εμπνεόμαστε από τις δράσεις άλλων ομάδων νέων που δρουν παγκοσμίως. Επισκεπτόμαστε δίκτυα νέων όπως HarlemLiveNet (https://www.harlemlive.net/about-harlemlive-net/), FandomForward (https://fandomforward.org/impact), iEARNandtheGlobalLearningProject (https://www.iearn.org/), τα οποία αποδεικνύουν περίτρανα τη δύναμη της ψηφιακής δικτύωσης και τις ευκαιρίες που προσφέρει η συμμετοχική εμπλοκή στα κοινωνικά ζητήματα της σχολικής και τοπικής κοινότητας που αφορούν άμεσα το μαθητικό κοινό και τους εμπλέκουν σε νέες ευκαιρίες διασύνδεσης και δράσης. Αποτελούν απόδειξη ότι όταν οι ανησυχίες των νέων μπορούν να αντιμετωπιστούν ομαδικά και μέσω της τεχνολογίας η δύναμή τους αυξάνεται.

Παράλληλα, χρησιμοποιούμε πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό από εγκεκριμένους εκπαιδευτικούς φορείς και διαδικτυακές πλατφόρμες, όπως το AmericanStudiesResourcePortal (http://asrp.enl.auth.gr/), το οποίο δημιουργήθηκε από τον Τομέα Αμερικανικής Λογοτεχνίας του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και το PublicBroadcastingService (https://www.pbs.org/). Δε μένουμε μόνο στην ανάγνωση κειμένων αλλά με τρόπο βιωματικό και πολυτροπικό οι μαθητές και μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να μεταλαμπαδεύσουν την ανησυχία και τη σκέψη τους σε πράξη. Με οδηγό την έμπνευση και τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή δημιουργούμε γκραφίτι, podcasts με ποιήματα και τραγούδια φτιάχνουμε banners σε φυσική μορφή και σε ψηφιακή.Προσπαθούμε με αυτό τον τρόπο να μετατρέψουμε τα ψηφιακά εργαλεία σε συμμάχους για τη δημιουργία μιας συμμετοχικής εμπειρίας και ενεργής μαθητικής κοινότητας στα σχολεία μας που αποσκοπεί σε κοινωνικά και ψηφιακά ενήμερους και δραστήριους μαθητές. Τα ψηφιακά εργαλεία μας βοηθούν στη δημιουργία και ενδυνάμωση σχολικών δικτύων και δομών που αποσκοπούν στην κοινωνική αλλαγή μέσα από την κοινωνική και πολιτισμική μάθηση. Επιπλέον, μεθοδεύεται ένας δίαυλος επικοινωνίας με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με την επίσκεψη των ίδιων των μαθητών στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, στο Εργαστήρι για ηχογραφήσεις όπως και στη Βιβλιοθήκη του Τμήματος για περαιτέρω εργαστήρια και δράσεις. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα εγκεκριμένα και διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία στην τάξη αλλά και σε συνεργασία με το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Έτσι, η φωνή τους και οι δημιουργίες τους αρχίζουν να έχουν απήχηση μέσα από την πλατφόρμα του προγράμματος. Εφόσον οι δράσεις είναι καθόλα διαθεματικές και διαμεσικές (δηλ. επιτρέπουν ή μάλλον προϋποθέτουν το πέρασμα από το ένα μέσο στο άλλο), μπορούν να τις αγκαλιάσουν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων για μαθητές της Δευτεροβάθμιας αλλά και της Πρωτοβάθμιας.

4. Συμπεράσματα- Προβληματισμοί

Για τους σκοπούς αυτού του προγράμματος και για τη δημιουργία ενεργών μαθητών συμμέτοχων στο κοινωνικό γίγνεσθαι, απαγκιστρωνόμαστε από το σχολικό βιβλίο και δημιουργούμε χώρο για το εγκεκριμένο υλικό που προσφέρεται από καλλιτέχνες, φορείς και εκπαιδευτικά ιδρύματα. Εφαλτήριο κινητοποίησης και ευαισθητοποίησης αποτελεί η λογοτεχνία, η ποίηση, και η ευρύτερη πολιτισμική παραγωγή, η ζωγραφική, η φωτογραφία, το graffiti, ψηφιοποιημένο υλικό στο οποίο έχουμε πρόσβαση ελεύθερα μέσα από φορείς πολιτισμού και ενημέρωσης. Στοχεύει στη μετατροπή όλου αυτού του υλικού σε προσωπική και κοινωνική φωνή και δράση.

Αφού έρθουν σε επαφή με αυτά, οι συμμετέχοντες μαθητές έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες και τα δικά τους podcast Η μελέτη της δημιουργικής έκφρασης και της ακτιβιστικής φωνής επιλεγμένων συγγραφέων, ποιητών και καλλιτεχνών γεννά νέο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο δημιουργεί μια εργαλειοθήκη ενεργών πολιτών. Μετατρέπουμε έτσι τους μαθητές μας σε ερευνητές, συγγραφείς και ποιητές. Τους δείχνουμε πόσο σημαντικό είναι να θέτουν ερωτήματα, να αμφισβητούν και να ψάχνουν για λύσεις και για νέους συσχετισμούς. Οι επιλεγμένοι διαδικτυακοί χώροι που επισκεπτόμαστε, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το YouTube και άλλες διαδικτυακές πλατφόρμες αυξάνουν τις ευκαιρίες για διασύνδεση με κοινωνικό αντίκτυπο. Αποτελούν έναν άκρως δημιουργικό αλλά και πολιτικό δημόσιο χώρο που μπορεί να χρησιμεύσει ως όχημα για την αντιμετώπιση κοινωνικών ανισοτήτων. Τους εμπνέουν να συνεργαστούν, να οραματιστούν και να προτείνουν λύσεις κάνοντας τη διαφορά για τον εαυτό τους και για τους ανθρώπους και τα θέματα που τους ενδιαφέρουν. Μέσα από τη φαντασία οραματίζονται εναλλακτικές πραγματικότητες, σκέφτονται έξω από το κουτί, αμφισβητούν τα δεδομένα και δοκιμάζουν τα όρια μεταξύ του τι είναι πραγματικό, τι είναι εφικτό και τι δεν είναι.

Συνειδητοποιούμε, λοιπόν, ότι η κοινωνική αλλαγή είναι δυνατή και μπορεί να ξεκινήσει από τους μικρούς μαθητές μας και μέσα από το σχολείο. Με ένα ολιστικό μοντέλο μετασχηματιστικής μάθησης (conscientizacao) οι μαθητές εξασκούνται ώστε να μετασχηματίσουν οι ίδιοι την πραγματικότητά τους. Πρόκειται για μια θεωρία και πρακτική βασισμένη στον φιλόσοφο και παιδαγωγό PaoloFreire και στο έργο του PedagogyoftheOppressed (1970), στο οποίο υποστηρίζει ότι μέσω εκπαίδευσης οι μαθητές μπορούν να αλλάξουν την κοινωνική τους πραγματικότητα. Επίσης, βασιζόμαστε στην άποψη του JackMezirow (1997), ότι μπορούμε να αλλάξουμε την αντίληψη των μαθητών μας για την πραγματικότητα αλλάζοντας τις έννοιες και τις εικόνες που τους διδάσκουμε.

Απαραίτητη άσκηση την εποχή της ψηφιοποίησης, η οποία αναπτύσσει την κριτική ικανότητα των μαθητών και τους ευαισθητοποιεί σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος είναι ο κριτικός αναστοχασμός για τον ίδιο το ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Η πληθώρα των δραστηριοτήτων που προτείνονται παρουσιάζουν μια ευεργετική λειτουργία, η οποία ανοίγει τους ορίζοντες των μαθητών και τους γνωστοποιεί έναν απέραντο πλούτο πολιτισμικής κληρονομιάς που τους προτείνει εναλλακτικά μονοπάτια στη βία, στον εκφοβισμό, στον πόλεμο, στην κακοποίηση και στον αποκλεισμό. Μέσα από ομαδικές και συμμετοχικές δραστηριότητες που εμπλέκουν επίσης το σχολείο, την κοινότητα και την κοινωνία των ενηλίκων ανακαλύπτουν τη δική τους φωνή για να εκφράσουν τα προβλήματα της μαθητικής τους κοινότητάς και να αντιπροτείνουν εναλλακτικά σενάρια αγάπης, συμπερίληψης, σεβασμού της μοναδικότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας όλων των ανθρώπων.

Σημαντικό τροχοπέδη αποτελεί ο χρονικός περιορισμός των τριών ωρών που επιτρέπει το Υπουργείο για τη διεξαγωγή του ερευνητικού προγράμματος σε κάθε σχολείο. Τα σχολεία όμως μπορούν να συνεχίσουν τις δράσεις αυτόνομα είτε μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων είτε σε συνεργασία με την ερευνήτρια και το Τμήμα Αγγλικής. Το πρόγραμμα αυτό, λοιπόν, μέσα από τη μελέτη της Αγγλόφωνης και παγκόσμιας λογοτεχνία και κουλτούρας είναι μόνο η αρχή καθώς προτείνει μια μεθοδολογία μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας και επιτρέπει τη σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

Φελέκη, Δ. Δραστήριοι μαθητές – ενεργοί πολίτες: λογοτεχνία και δικτύωση. elearning.iep.edu.gr/study/mod/folder/view.php?id=21977

Acevedo, E. (2018). *Poet X.* Harper Teen.

Active Learners Active Citizens: The Role of New Media in Literary and Educational Practices (2024). School of English. Aristotle University of Thessaloniki https://www.new.enl.auth.gr/activecitizen/

American studies resource portal.http://asrp.enl.auth.gr/

Bennett ,W. L. (Ed.) (2007). *Civic life online: Learning how digital media can engage youth*. The MIT Press.

Cohen, C. (2012). *Participatory politics: New media and youth political action.* The MacArthur Foundation.

Freire, Paolo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Gorman, A. (2022) *Unicef for every child*. YouTube.https://www.youtube.com/watch?v=QR4vXQiI76M

Gorman, A. (2021). *Change sings: A children's anthem.* Penguin.

Gorman, A. (2021). *The hill we climb.* Penguin Random House.

Gorman, A. https://www.instagram.com/amandascgorman

Gorman, A. https://www.theamandagorman.com/

Gorman, A. https://www.facebook.com/theamandagorman

Gorman, A. https://x.com/search?q=amanda%20gorman&src=typed_query

Gorman, A. & Jan Volger. *Live on the late show with Stephen Colbert*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=pWrCVWfNDf0

Ito, M., Soep E., Kligler-Vilenchik N., Shresthova S., Gamber-Thompson L. & Zimmerman A. (2015) *Learning connected civics: Narratives, practices, infrastructures, curriculum inquiry*. Taylor & Francis Online. https://doi.org/10.1080/03626784.2014.995063

Jenkins, H., Peters-Lazaro G., &Shresthova S. (2020). *Popular culture and the civic imagination: case studies of creative social change*. New York University Press.

Jenkins, H., Shresthova S., Gamber-Thompson L, Kligler-Vilenchik N. & Zimmerman A. (2016). *By any media necessary: The new youth activism.* New York University Press.

Jenkins, H., Ford S., & Green J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York University Press.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 5-12. Jossey-Bass Publishers.

Pbs.org. https://www.pbs.org/

Shreshtova, S. (2013). *Between storytelling and surveillance.* TheMacArthurFoundation.

Τεχνικές και πρακτικές συναισθηματικής αγωγής στο οικογενειακό πλαίσιο

Δώδου Χαρίκλεια

Ψυχολόγος

Τσώλη Κωνσταντίνα

Αν. Καθηγήτρια

Λαζαράκου Ελισάβετ

Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ -ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μία ευρέως μελετημένη έννοια, καθώς το περιεχόμενό της προκαλεί συνεχώς το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στο πλαίσιο της οικογένειας, με την ύπαρξή της να επηρεάζει θετικά την ποιότητα αυτής, αλλά και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι γονείς που ακολουθούν στην ανατροφή των παιδιών τους τη συναισθηματική αγωγή, χρησιμοποιώντας κατάλληλες τεχνικές και πρακτικές συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης, λειτουργούν ως «συναισθηματικοί μέντορες», προσφέροντας στα παιδιά τους την ασφάλεια να εκφραστούν και να αναπτυχθούν. Ένα τέτοιο οικογενειακό κλίμα επηρεάζει θετικά την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών, συντελώντας στη διαμόρφωση υγιών και δυναμικών προσωπικοτήτων. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τον ρόλο που παίζουν οι γονείς στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών τους, προσφέροντας σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις στάσεις και τις πρακτικές που υιοθετούν στην καθημερινότητά τους με το παιδί. Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε γονείς, χρησιμοποιώντας την τεχνική των ημι- δομημένων συνεντεύξεων. Μέσα από τις απαντήσεις τους φάνηκε η προσπάθεια που καταβάλλουν για ορθή εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής, ενώ παράλληλα έγιναν εμφανείς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ανατροφή των παιδιών τους. Τέλος, προτείνονται στους γονείς και κάποιες χρήσιμες πρακτικές για το μέλλον σχετικές με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών τους.

Λέξεις- κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική αγωγή, ενσυναίσθηση, γονείς, παιδιά.

Abstract

Emotional intelligence is a widely studied concept, as its content constantly arouses the interest of the scientific community. It plays a particularly important role in the context of the family, with its existence positively influencing its quality, as well as the emotional development of the children. Parents who follow emotional education in the upbringing of their children, using appropriate techniques and practices of emotional education, act as "emotional mentors", offering their children the security to express themselves and develop. Such a family climate positively affects the smooth development of children, contributing to the formation of healthy and dynamic personalities. The present study attempts to highlight the role that parents play in the development of their children's emotional intelligence, offering important findings regarding the attitudes and practices they adopt in their daily lives with the child. Fifteen parents participated in the research, using the technique of semi-structured interviews. Through their answers, the effort they make for the correct application of emotional education was seen, while at the same time the difficulties they face in raising their children became apparent. Finally, parents are also suggested some useful practices for the future related to the development of their children's emotional intelligence.

Keywords: Emotional intelligence, emotional education, empathy, parents, kids.

1. Εισαγωγή

1.1 Η συναισθηματική αγωγή

Η συναισθηματική αγωγή είναι μία διαδικασία εξερεύνησης του εσωτερικού κόσμου των συναισθημάτων, η οποία πραγματοποιείται μέσα από την αναγνώριση, την επεξεργασία και την εκδήλωση αυτών. Στο πλαίσιο της οικογένειας, αναφέρεται στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών στην αναγνώριση και διάκριση των συναισθημάτων τους, ακολουθώντας έναν βιωματικό τρόπο μάθησης, μέσα από καθημερινές καταστάσεις με το παιδί (Gottman, 1997). Η αντίληψη και κατανόηση τόσο των βασικών συναισθημάτων τους, όπως η χαρά, η λύπη, ο θυμός, ο φόβος, όσο και των πιο σύνθετων, όπως η ενσυναίσθηση, η ντροπή και η ζήλια, βοηθάει το παιδί να καλλιεργήσει τη δικιά του συναισθηματική αυτεπίγνωση, να αποκτήσει έλεγχο του εαυτού του και να δημιουργήσει ομαλά την προσωπική του ταυτότητα. Σημαντικό κρίνεται οι ίδιοι οι γονείς να έχουν επίγνωση του δικού τους συναισθηματικού κόσμου, προκειμένου να μπορέσουν να μεταδώσουν στα παιδιά τους τις κατάλληλες γνώσεις και αρχές γύρω από τον συναισθηματικό κόσμο (Goleman, 2011).

Κεντρικό ρόλο στην διαδικασία συναισθηματικής αγωγής διαδραματίζει η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, καταφέρνοντας τελικώς να χρησιμοποιεί και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά όλες τις παραπάνω συναισθηματικές πληροφορίες (Geher, 2004). Η πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία συναισθηματικής νοημοσύνης αναπτύχθηκε το 1990 από τους ψυχολόγους PeterSalovey και JohnMayer, οι οποίοι δημοσίευσαν το γνωστό άρθρο «EmotionalIntelligence» στο περιοδικό «Imagination, Cognition and Personality» (Salovey&Mayer, 1990). Σύμφωνα με τους ίδιους, η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων ανθρώπων, ενώ παράλληλα να τα χρησιμοποιεί ως οδηγό στη μελλοντική του συμπεριφορά. Είναι ο τύπος αυτός νοημοσύνης που προσδίδει στο άτομο την ικανότητα να παρακολουθεί και να διαχειρίζεται όλες τις συναισθηματικές του

εκδηλώσεις με τρόπο που να λειτουργούν κατευθυντικά στις μελλοντικές του πράξεις και συμπεριφορές (Salovey&Meyer, 1990).

Η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από τις έννοιες του συναισθήματος και της νοημοσύνης. Τα συναισθήματα κατέχουν κεντρική θέση στην οριοθέτηση της έννοιας, καθώς σε όλες τις σχετικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί ανά τα χρόνια, το περιεχόμενό τους εστιάζει στην αναγνώριση και την κατάλληλη διαχείριση αυτών. Ως συναίσθημα μπορεί να οριστεί το αίσθημα ή η συγκίνηση που εκδηλώνεται όταν το άτομο αλληλοεπιδρά σε μία κατάσταση ιδιαίτερα σημαντική για αυτό. Πρόκειται για ένα υποκειμενικό χαρακτηριστικό, καθώς ο κάθε άνθρωπος εκφράζεται και αντιδράει στις μεταβολές του περιβάλλοντος με διαφορετικό τρόπο. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζουν οι προηγούμενες εμπειρίες του, οι οποίες τον καθοδηγούν κατά ανάλογο τρόπο στην εκδήλωση του εκάστοτε συναισθήματος (Butleretal., 2007). Μάλιστα, τα κυριότερα συναισθήματα που εκδηλώνονται στην καθημερινότητα είναι η χαρά, η αγάπη, η λύπη, το μίσος, ο φόβος, ο έρωτας, η απογοήτευση, το άγχος, η ευτυχία, ο θυμός και ο πόνος (Τσώλη, 2015). Από την άλλη πλευρά, η νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να μεταφράζουν τις πληροφορίες που δέχονται και να καταλήγουν σε αντίστοιχα συμπεράσματα (Mayeretal, 2000).

1.2 Τα γονικά στυλ διαπαιδαγώγησης

Η οικογένεια διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, αλλά και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Η υιοθέτηση κατάλληλων γονικών πρακτικών από πλευράς τους δίνει τη δυνατότητα στο παιδί από μικρή ηλικία για ενδοσκόπηση και για απόκτηση γενικού ελέγχου της ζωής του. Οι πρακτικές και οι αντιλήψεις αυτές που ακολουθούν για την ανατροφή των παιδιών τους ονομάζεται γονικότητα και βασίζονται σε προσωπικά βιώματα με τους δικούς τους γονείς, αλλά και σε εμπειρίες της ενήλικης ζωής που αποτέλεσαν για τους ίδιους πρότυπα (Παππά, 2006).

Τα γονικά στυλ διαπαιδαγώγησης αναφέρονται στις μεθόδους και τις πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς στην ανατροφή των παιδιών τους, αλλά και στις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που προωθούν για την υγιή διαπαιδαγώγηση αυτών. Το στυλ των γονέων περιλαμβάνει το συναισθηματικό κλίμα αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέα και παιδιού και προσδιορίζει την ποιότητα ζωής της οικογένειας (Williamsetal., 2009). Ανάλογα τις απόψεις των γονέων σε ζητήματα γονικής εμπλοκής, διαμορφώνονται και οι αντίστοιχες γονικές πρακτικές, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του κάθε στυλ διαπαιδαγώγησης, επηρεάζοντας αντιστοίχως την κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών (Lee, Daniels&Kissinger, 2006; Neeletal., 2018; Segrin&Flora, 2019; Zhangetal., 2023).

Σύμφωνα με τον Gottman (1997), διαμορφώνονται τέσσερα είδη ως προς τη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση που ακολουθούν οι γονείς στην ανατροφή των παιδιών τους. Ανάλογα λοιπόν τον τύπο στον οποίον ανήκει ο κάθε γονέας, διαμορφώνονται οι ανάγκες των παιδιών και οι απαιτήσεις από την οικογένεια (Alegre, 2011), ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται αντιστοίχως η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το πρώτο είδος συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης αναφέρεται στους «αποστασιοποιημένους» γονείς. Πρόκειται για γονείς οι οποίοι τείνουν να αποστασιοποιούνται και να παραβλέπουν τα συναισθήματα του παιδιού τους, ενώ παράλληλα απουσιάζει και η μεταξύ τους επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, είναι

συναισθηματικά ουδέτεροι, δεν δείχνουν ενδιαφέρον για αυτά που προσπαθεί να εκφράσει το παιδί και δεν φαίνεται να ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη στρατηγική πειθαρχίας. Θεωρούν ασήμαντα και παράλογα τα συναισθήματα του παιδιού, αποφεύγοντας κάθε προσπάθεια νοηματοδότησης και κατανόησης αυτών. Τα αρνητικά συναισθήματα που πιθανόν να εκφράζονται κάνουν τους γονείς αυτούς να νιώθουν άβολα, θεωρώντας την εκδήλωση αυτών ως ένδειξη αδυναμίας. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα τέτοιο οικογενειακό περιβάλλον δυσκολεύονται ιδιαίτερα να διαχειριστούν τις συναισθηματικές τους εκφράσεις, έχοντας την πεποίθηση πως τα συναισθήματά τους είναι λανθασμένα, χωρίς κάποια αξία.

Το δεύτερο είδος συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης είναι οι «επικριτικοίαποδοκιμαστικοί» γονείς. Οι γονείς αυτοί συνηθίζουν να κρίνουν και να σχολιάζουν αρνητικά τις συναισθηματικές εκφράσεις του παιδιού τους, θέτοντας παράλληλα αυστηρά όρια. Η πειθαρχία και η τιμωρία αποτελούν βασικές πρακτικές στην ανατροφή των παιδιών, δουλεύοντας αρκετά την συμμόρφωσή τους σε καλά πρότυπα που οι ίδιοι έχουν θέσει. Θεωρούν πως τα αρνητικά συναισθήματα υποδηλώνουν κάτι το αρνητικό και προσπαθούν συνεχώς να τα περιορίσουν στην καθημερινότητα. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά που μεγαλώνουν στα πλαίσια ενός τέτοιου είδους συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης παρουσιάζουν δυσκολίες στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, ενώ η αυτοεκτίμησή τους κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα.

Το τρίτο είδος συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης είναι οι «επιτρεπτικοί-παραχωρητικοί» γονείς, οι οποίοι επιτρέπουν στο παιδί την εκδήλωση κάθε συναισθηματικής έκφρασης, χωρίς όμως την απαραίτητη καθοδήγηση αυτής. Ειδικότερα, παρόλο που αποδέχονται όλα τα συναισθήματα που εκφράζονται από το παιδί τους και το παρηγορούν όταν αυτό χρειαστεί, δεν του προσφέρουν καμία βοήθεια για την κατάλληλη διαχείριση και επίλυση αυτών. Τα όρια που θέτουν είναι μηδαμινά, καθιστώντας το παιδί αδύναμο στην διαχείριση οποιασδήποτε δυσκολίας. Ως εκ τούτου, πέρα από την δυσκολία της συναισθηματικής διαχείρισης, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν μειωμένη συγκέντρωση και πτωχές κοινωνικές δεξιότητες.

Τέλος, το τέταρτο είδος συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης είναι αυτό του δημοκρατικού/ διαλεκτικού γονέα, γνωστού και ως «συναισθηματικού μέντορα». Πρόκειται για τον ιδανικότερο και λειτουργικότερο τύπο, καθώς αναφέρεται σε γονείς που εφαρμόζουν στην καθημερινότητα τη συναισθηματική αγωγή. Αναλυτικότερα, σέβονται και αποδέχονται κάθε είδος συναισθήματος, ενώ διακατέχονται από υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικοί απέναντι στο παιδί τους και αξιοποιούν κάθε στιγμή για να το καθοδηγήσουν και να το εκπαιδεύσουν στη διαχείριση και έκφραση των συναισθημάτων του, έχοντας και οι ίδιοι πλήρη γνώση του συναισθηματικού τους κόσμου. Παράλληλα, θέτουν υγιή όρια και τα τηρούν με τρυφερότητα και στοργή. Η ανατροφή των παιδιών μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον δημιουργεί υπεύθυνους και υγιείς ενήλικες με εμπιστοσύνη και αγάπη προς τον εαυτό τους, με υψηλή αυτοεκτίμηση και καλές κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Το υποστηρικτικό περιβάλλον που προσφέρει η οικογένεια μέσω συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης λειτουργεί ως βάση για πληθώρα μελλοντικών συμπεριφορών των παιδιών και τα βοηθάει σημαντικά να καλλιεργήσουν τις ατομικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Η στοργή, η ασφάλεια, η αναγνώριση, η άνευ όρων αποδοχή αποτελούν ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που είναι παρόντα σε ένα ασφαλές συναισθηματικά περιβάλλον. Μέσω αυτών των γνωρισμάτων, το παιδί

νιώθει ελεύθερο να εκφραστεί και να διαμορφώσει τη δικιά του ταυτότητα, χωρίς να το διακατέχει ο φόβος της κριτικής και της απόρριψης. Όλο αυτό το αίσθημα ασφάλειας γενικεύεται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του και δύναται να επηρεάσει την απόδοσή του τόσο στο σχολείο όσο και στην μετέπειτα επαγγελματική του πορεία. Από την άλλη πλευρά, η ύπαρξη ενός μη υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος λειτουργεί ανασταλτικά στην εκδίπλωση της ταυτότητας ενός παιδιού. Από τη στιγμή που δεν έχει πραγματοποιηθεί εκπαίδευση γύρω από τον συναισθηματικό του κόσμο, η ύπαρξη απλών αρνητικών συναισθημάτων δημιουργεί αυτόματα ενοχή στο παιδί, με το ίδιο να αισθάνεται πως ευθύνεται για ό, τι αρνητικό του συμβαίνει. Όλη αυτή η ανασφάλεια που κυριαρχεί εμποδίζει την ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού, το αποτρέπει από την εκδήλωση διάφορων συμπεριφορών και του γενικεύει το φόβο της απόρριψης και της αποτυχίας. Παρόλο το δυναμικό που ενδέχεται να διαθέτει για εξέλιξη και πρόοδο σε κάποιους τομείς, παραμένει στάσιμο λόγω του μη υποστηρικτικού περιβάλλοντος της οικογένειας (Elmaghraby, 2022; Gottman, 1997).

Συμπερασματικά, η διαπαιδαγώγηση των παιδιών ακολουθώντας τα στάδια της συναισθηματικής αγωγής αποτελεί μια χρήσιμη πρόταση που βοηθάει τους γονείς να συνδεθούν με το παιδί τους, ώστε να του καλλιεργήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συναισθηματική νοημοσύνη. Όσο όμως κι αν περιγράφεται ως μια αποτελεσματική διαδικασία, είναι πιθανόν στην καθημερινότητα της οικογένειας να προκύψουν εμπόδια που θα δυσχεράνουν το έργο των γονέων. Αυτό όμως που κρίνεται αναγκαίο είναι ακόμα και σε αυτές τις δυσκολίες να ακολουθηθούν ορισμένες στρατηγικές που θα προσφέρουν ασφάλεια και σταθερότητα στο παιδί, ενώ απαραίτητο στοιχείο είναι η ύπαρξη υπομονής και δημιουργικότητας (Gottman, 1997).

2. Μεθοδολογία

Μέσα από την παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια να επικεντρωθούν οι αναγνώστες στις ορθές τεχνικές συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης και να αντιληφθούν τα οφέλη αυτών πάνω στην προσωπικότητα του παιδιού, ακολουθώντας κατά αυτόν τον τρόπο πρακτικές που ευνοούν τελικώς την καλλιέργεια της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Η έρευνα στοχεύει να φέρει στην επιφάνεια τις στάσεις, τις απόψεις και τις πρακτικές των γονέων γύρω από την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών τους, μέσα από πραγματικά γεγονότα της καθημερινή τους ζωής.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ήδη υπάρχουσες έρευνες, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Αναγνωρίζουν οι γονείς τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών τους ως φυσιολογικά;

- Ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν οι γονείς για τη συναισθηματική διαχείριση των παιδιών τους;

- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών τους;

- Ποιες θεωρούνται ως καλές πρακτικές για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών τους;

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη ήταν η ποιοτική μέθοδος, καθώς ταίριαζε καλύτερα με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Πρόκειται για μια διερευνητική προσέγγιση που επιδιώκει να ερμηνεύσει τις ανθρώπινες συμπεριφορές και διάφορα κοινωνικά φαινόμενα. Κατά κύριο λόγο, εστιάζει στις προσωπικές εμπειρίες των ατόμων, χωρίς να αναζητά αιτιώδεις σχέσεις (Βρασίδας, 2014). Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ημι- δομημένης συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες μπορούν να μιλήσουν ελεύθερα και ανοιχτά για τις εμπειρίες τους, ενώ ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζει τη σειρά των ερωτημάτων και να κάνει αλλαγές, ανάλογα τη ροή που έχει πάρει η συζήτηση στα πλαίσια της συνέντευξης (Ίσαρη&Πουρκός, 2015).

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν κατά της διάρκεια των συνεντεύξεων βασίστηκαν σε 4 θεματικούς άξονες ανάλογα το περιεχόμενό τους και αποτελούταν ο καθένας από 4 ερωτήσεις.

- 1ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Αναγνώριση και αποδοχή των αρνητικών συναισθημάτων των παιδιών

- 2ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Πρακτικές διαχείρισης των συναισθηματικών καταστάσεων του παιδιού

- 3ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Δυσκολίες στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών

- 4ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Καλές πρακτικές στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν συνολικά 15 γονείς, από τους οποίους οι 8 ήταν γυναίκες και οι 7 άνδρες. Οι ηλικίες των παιδιών τους κυμαίνονταν από 3 έως και 17 ετών, ανήκοντας στην προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία.Μετά τη λήψη των συνεντεύξεων μέσω μαγνητοφώνησης, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους και έπειτα η ανάλυση του περιεχομένου τους. Κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

3. Αποτελέσματα

Μέσα από την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν φάνηκε πως οι περισσότεροι γονείς από το δείγμα της έρευνας ακολουθούν τεχνικές συναισθηματικής αγωγής στην ανατροφή των παιδιών τους. Άλλοι βέβαια πιο συστηματικά και άλλοι σε μια συνεχή προσπάθεια. Μόνο οι 3 από τους 15 γονείς φάνηκε να μην γνωρίζουν πολλές από τις υπάρχουσες τεχνικές συναισθηματικής αγωγής. Ο πρώτος θεματικός άξονας επιχειρούσε να αναδείξει τις τεχνικές συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιούν οι γονείς για τη διαχείριση των αρνητικών συμπεριφορών των παιδιών τους, αλλά και το κατά πόσο αναγνωρίζουν και αποδέχονται την ύπαρξη αυτών των αρνητικών συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, οι 8 συμμετέχοντες του δείγματος απάντησαν πως θεωρούν την έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων ως καλή αφορμή για να αναπτυχθεί συζήτηση στο σπίτι γύρω από αυτά τα συναισθήματα. Κατά τους ίδιους, είναι ένας τρόπος να εξωτερικεύσουν τα παιδιά αυτό που αισθάνονται, χωρίς να καταπιέζονται, ενώ παράλληλα η συζήτηση τους βοηθάει να ηρεμούν και να επανέρχονται στη διάθεσή τους. Οι 10 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως παρόλο που

αναγνωρίζουν ότι οι απαγορεύσεις και τα όρια λειτουργούν θετικά στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού και ενώ κάνουν προσπάθεια εφαρμογής τους, στην καθημερινότητα δυσκολεύονται αρκετά να το τηρήσουν πλήρως και πολλές φορές γίνονται ελαστικοί, δίνοντας περιθώρια στο παιδί.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορούσε τις πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς στην καθημερινότητα για να διαχειριστούν τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των παιδιών τους. Οι τεχνικές διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων που ακολουθούν οι γονείς συνοψίζονται στις εξής: ενεργητική ακρόαση, γονική ζεστασιά, συζήτηση και χρόνος ηρεμίας. Σε περιπτώσεις που το παιδί βιώσει μια έντονη έκρηξη θυμού, οι 6 από τους 15 γονείς απάντησαν πως συνήθως καταλήγουν να φωνάζουν και να δημιουργείται ένταση στο σπίτι, καθώς τους είναι δύσκολο να διατηρήσουν την υπομονή τους με την εκδήλωση ακατάλληλων συμπεριφορών. Από την άλλη πλευρά, 9 από τους 15 γονείς δήλωσαν πως προτιμούν να προσεγγίσουν με θετικό τρόπο το παιδί και να του εξηγούν ήρεμα κατάλληλους τρόπους συμπεριφοράς. Ως προς τη χρήση τιμωρίας, οι 10 από τους 15 γονείς φαίνεται να την χρησιμοποιούν σε δύσκολες περιστάσεις, χωρίς να δείχνουν πάντα να συμφωνούν με αυτή τους την απόφαση.

Ο τρίτος θεματικός άξονας επιχειρούσε να φέρει στην επιφάνεια τις δυσκολίες που υπάρχουν στην καθημερινότητα της οικογένειας και εμποδίζουν την αποτελεσματική ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν την ύπαρξη ενός επιβαρυμένου καθημερινού προγράμματος που δυσκολεύει αρκετά τον ρόλο τους στην ορθή ανατροφή των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και οι εργασιακές υποχρεώσεις ήταν από τις κύριες απαντήσεις που λήφθηκαν. Όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης της παραπάνω συνθήκης όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν πως προσπαθούν να αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους στο παιδί, περνώντας μαζί του ποιοτικά. Αυτό συμβαίνει μέσα από κοινές συζητήσεις για διάφορα θέματα, ενασχόληση με δραστηριότητες και παιχνίδια που ευχαριστούν το παιδί, αλλά και βόλτες.

Ο τέταρτος θεματικός άξονας είχε ως σκοπό να παρουσιάσει τις καλές πρακτικές που μπορούν να ακολουθηθούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Μέσα από τις απαντήσεις των γονέων φάνηκε πως μέσα από την συναναστροφή τους με το παιδί όλοι ακολουθούσαν τέτοιες καλές πρακτικές. Πιο χαρακτηριστικές είναι η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση συναισθημάτων, η επιβράβευση και ο έπαινος.

4. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας αναδεικνύεται ο δύσκολος ρόλος που αναλαμβάνουν οι γονείς στην ανατροφή των παιδιών τους και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Η πίεση, το άγχος και οι υποχρεώσεις της καθημερινότητας είναι από τα κύρια ζητήματα που εντοπίστηκαν και στους τέσσερις θεματικούς άξονες, ενώ η αντιμετώπιση των συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών τους θεωρείται από τους γονείς ως μια διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική για τους ίδιους.Στην καθημερινότητα της

οικογένειας είναι πολύ συχνή η εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων από την πλευρά των παιδιών, η οποία εκδηλώνεται συχνά με έντονο τρόπο, συνήθως με θυμό ή κλάμα.Αυτό που φάνηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι η προσπάθεια που πραγματοποιείται για συναισθηματικό δέσιμο με το παιδί τους, ακόμα και σε αρνητικά φορτισμένες στιγμές, ακολουθώντας τεχνικές συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης που καλλιεργούν σταδιακά τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών τους. Τέτοιες πρακτικές είναι η συζήτηση, η γονική ζεστασιά, η ενεργητική ακρόαση, η κατανόηση και η εμψύχωση. Πράγματι, όπως φαίνεται και στη βιβλιογραφία από σύγχρονες μελέτες (Al-Elaimatetal., 2018; Alegre, 2011; Elmaghraby, 2022; Gottman, 1997), οι συγκεκριμένες γονικές πρακτικές κρίνονται ως ιδιαίτερα σημαντικές για την αποτελεσματική ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών.

Η παρούσα έρευνα διέπεται από κάποιους περιορισμούς, όπως το υποκειμενικό στοιχείο των ποιοτικών ερευνών, γεγονός που εμποδίζει την γενίκευση στον γενικό πληθυσμό και την όλη αντιπροσωπευτικότητα. Επιπλέον, έγινε χρήση μόνο συνεντεύξεων και όχι μεικτής μεθοδολογίας (π.χ. συνδυαστικά ερωτηματολόγιο με συνεντεύξεις). Τέλος, το δείγμα αποτελούταν από 15 μόνο γονείς, προερχόμενους κυρίως από ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό διαμέρισμα της Ελλάδας.

Μέσω της παρούσας μελέτης, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των γονέων σε θέματα συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους και ανάπτυξης κατάλληλων τρόπων προσέγγισης και διαχείρισης των συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών τους. Κάποιες προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν στους γονείς είναι να προσπαθούν συνεχώς να δίνουν το συναισθηματικό παρόν στην καθημερινότητα του παιδιού, περνώντας ποιοτικό χρόνο μαζί του, αλλά και να ασχολούνται διεξοδικά και με τα αρνητικά συναισθήματα του παιδιού, προσφέροντας αναγνώριση και αποδοχή. Στις περιπτώσεις όμως που οι γονείς δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών τους αυτό που προτείνεται είναι να απευθυνθούν σε κάποιο ειδικό, προκειμένου να λάβουν συμβουλευτική καθοδήγηση σε θέματα συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης. Σημαντικό έργο υλοποιείται και στις «Σχολές Γονέων», όπου μπορούν να μοιραστούν γνώσεις και εμπειρίες με άλλους γονείς υπό την καθοδήγηση πάντα ενός καταρτισμένου Ψυχολόγου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ίσαρη, Φ., &Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Παππά, Β., (2006). Επάγγελμα Γονέας. Ψυχολογικοί Τύποι Γονέων και Συμπεριφορά Παιδιών και Εφήβων. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσώλη, Κ. (2015). Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη. Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Αθήνα, Ελλάδα.

Ξενόγλωσση

Al-Elaimat, A., Adheisat, M.,&Alomyan, H. (2018). The relationship between parenting styles and emotional intelligence of kindergarten children. Early Child Development and Care, 190(4), 478-488.

Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What do we know? The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and families, 19(1), 56 -62.

Butler, E.A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture-specific? Emotion, 7, 30-48.

Elmaghraby, E. (2022). Prediction of Perceived Parental Styles in Childhood to Emotional Intelligence as Ability in Late Adolescence. Psychology, 13, 41-59.

Geher, G. (2004). Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy. NewYork: NovaSciencePublishing.

Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ». Αθήνα: Πεδίο.

Gottman, J. (1997). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Πεδίο.

Lee, S. M., Daniels, M. H., & Kissinger, D. B. (2006). Parental Influences on Adolescent Adjustment: Parenting Styles Versus Parenting Practices. The Family Journal, 14(3), 253–259.

Mayer, J.D., Caruso, D. &Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence (pp. 320-342). San Francisco: JosseyBass.

Neel, M., L., Stark, A., Maitre, N., L. (2018). Parenting Style Impacts Cognitive and Behavioral Outcomes of Former Preterm Infants: A Systematic Review 2018 Published in final edited form as: Child Care Health 44(4), 507–515.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.

Segrin C., & Flora J. (2019). Fostering social and emotional intelligence: What are the best current strategies in parenting? Social and Personality Psychology Compass, 13(3), [e12439]. https://doi.org/10.1111/spc3.12439

Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., Fox, N. A., (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. Journal of Abnormal Child Psychology, 37(8), 1063- 1075.

Zhang, Y., Miller, M., &Halgunseth, L. C. (2023). Parenting styles and children's development: A review of the literature. Encyclopedia of Child and Adolescent Health, 10, 609-619.

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεματικές Εβδομάδες στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

Βαγιάνου Στυλιανή

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Τσώλη Κωνσταντίνα

Αν. Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Λαζαράκου Ελισάβετ

Επίκ. Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση εμπίπτει στον θεματικό άξονα Β1. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση. Σ' αυτή τη μελέτη παρουσιάζεται ένα Σχέδιο Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο ενός προγράμματος Θεματικών Εβδομάδων, το οποίο απευθυνόταν σε μαθητές/τριες της Β΄ τάξης Δημοτικού και βασίστηκε στον θεματικό κύκλο: «Ζω καλύτερα - Ευ ζην» των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με επιμέρους θεματικές ενότητες την «Υγεία, Διατροφή και Πρόληψη». Σκοπός του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών/τριών, σχετικά με την υγιεινή διατροφή, τη στοματική υγιεινή και την αξία πρόληψης των δοντιών. Μέσω του προγράμματος οι μαθητές/τριεςεξερευνούν διάφορες διαστάσεις ενός θέματος αξιοποιώντας πολλαπλές μορφές και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης**.** Οι Θεματικές Εβδομάδες αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς καλύπτουν πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και μαθησιακά στυλ. Επίσης, συμβάλλουν σημαντικά στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών και τη χρήση διαδραστικών και πρακτικών δραστηριοτήτων. Ενδεικτικά, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός του προγράμματος περιλαμβάνει τη χρήση παραμυθιών με αφηγήσεις και συμβολισμούς, την επεξεργασία πληροφοριών, τη συγγραφή-ανάλυση και μελοποίηση ποιημάτων, τη δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι. Τέλος, παρουσιάζονται δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική/τελική αξιολόγηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Θεματικές Εβδομάδες, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Αξιολόγηση

Abstract

This announcement falls under thematic axis B1: Differentiated Teaching and Learning. This study presents a Differentiated Teaching Plan implemented within the framework of a Theme Weeks program aimed at second grade elementary students. The theme cycle was "Living better- Well-being," part of Skills Workshops with specific thematic units on "Health, Nutrition, and Prevention." The program aimed to cultivate students' knowledge, skills, and attitudes regarding healthy eating, oral hygiene, and the value of dental prevention. Through the program, students explored various dimensions of a topic using multiple forms and methods of teaching and learning. Theme Weeks are a powerful tool in differentiated teaching as they address multiple types of intelligence and learning styles. Additionally, they significantly contribute to fostering critical and creative thinking and developing skills through active student engagement and the use of interactive and practical activities. Methodological planning of the program includes the use of storytelling with narratives and symbolism, information processing, writing-analysis and poetry composition, dramatization, and theatrical play. Finally, activities related to diagnostic, formative, and summative/final assessment are presented

Keywords: Differentiated Teaching, Theme Weeks, Skills Workshops, Assessment

1. Εισαγωγή

Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο. Δεδομένης της μεγάλης μαθητικής ετερογένειας στις σχολικές μονάδες, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δηλαδή η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας μέσω ευέλικτων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και ενεργειών, λαμβάνοντας υπόψιν τον βαθμό ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών είναι απαραίτητη (Κουτσελίνη& Κυριακίδης, 2010; Tomlinson, 2001). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσφέρει σε κάθε μαθητή/τρία μια διαφορετική «οδό» για την κατανόηση και την οικοδόμηση της νέας γνώσης (Παντελιάδου, 2008).

Σύμφωνα με έγκριτους διεθνώς ερευνητές, όπως ο JosephRenzulli, η αποτελεσματική και ουσιώδης διαφοροποίηση ίσως να αποτελεί το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί του 21^{ου} αιώνα, ώστε να παράσχουν τη δυνατότητα στις/στους μαθήτρες/τριες τους να σημειώνουν συνεχή πρόοδο με τη μάθησή τους (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Γι' αυτό καθίσταται αναγκαίο μέσα στη διδασκαλία να ενσωματώνονται τρεις σημαντικές αρχές: ο πλουραλισμός, η ευελιξία και η ανατροφοδότηση. Όταν ο/η εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδασκαλία του/της με βάση τις τρεις αυτές αρχές, μπορεί να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα είναι δομημένο, οργανωμένο και κατανοητό. Ένα τέτοιο περιβάλλον προκαλεί και προσκαλεί τους/τις μαθητές/τριες στον κόσμο της γνώσης, αξιοποιώντας τη δική τους ματιά (National Research Council, 1999).

Διαφοροποιώντας τη διδασκαλία ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να πετύχει: α) εργασίες με νόημα, δηλαδή εργασίες που μπορούν να λειτουργήσουν ως

προοργανωτές για τη διδασκαλία β) ευέλικτη ομαδοποίηση, δηλαδή δημιουργία ομάδων μαθητών/τριών που αλλάζουν δυναμικά ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους της μάθησης και γ) διαρκή αξιολόγηση, δηλαδή συνεχή παρακολούθηση και ανατροφοδότηση της προόδου των μαθητών/τριων για να προσαρμόζεται η διδασκαλία στις ανάγκες τους (Παντελιάδου, 2008; Tomlinson, 2005). Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν και το περιβάλλον μάθησης, σύμφωνα με την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων (Tomlinson, 2005). Αναλογιζόμενοι τη μεγάλη μαθητική ετερογένεια, η διαφοροποιημένη εκπαίδευση είναι απαραίτητη (Βαλιαντή, Κουτσελίνη& Κυριακίδης, 2010; Παντελιάδου, 2008). Το δίκαιο είναι να έχουν όλοι οι μαθητές/τριες πρόσβαση στη γνώση με τέτοιο τρόπο που να μπορούν να μάθουν, με βάση τις ανάγκες τους και παρακολουθώντας την ετοιμότητα τους (Βαλιαντή, Κουτσελίνη & Κυριακίδης, 2010; Παντελιάδου, 2008; Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Επιπρόσθετα, για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους και στη συμμετοχή, την ανάπτυξη και την επιτυχία όλων, απαιτούνται εκπαιδευτικοί ευφάνταστοι, ευέλικτοι και επινοητικοί (Valiandes, 2015). Σαφέστατα, οι εκπαιδευτικοί για να έχουν μια αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να λάβουν υπόψη όχι μόνο το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, αλλά και το μαθητικό κοινό στο οποίο απευθύνονται (Παντελιάδου, 2008). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία γίνεται περισσότερο βοηθητικός και υποστηρικτικός (Valiandes, 2015). Είναι πολύ σημαντικό να είναι σε θέση να ανιχνεύσουν το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών τους, λαμβάνοντας υπόψιν τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα ψυχομετρικά εργαλεία (Gardner, 1983).

Με την προσέγγιση της διαφοροποίησης στα εργαστήρια δεξιοτήτων, οι μαθητές/τριες διατηρούν το ενδιαφέρον τους και ενισχύουν τη μάθησή τους σε πολλαπλά επίπεδα. Μέσω του προγράμματος οι μαθητές/τριες εξερευνούν διάφορες διαστάσεις ενός θέματος αξιοποιώντας πολλαπλές μορφές και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Οι Θεματικές Εβδομάδες αποτελούν μία ενδιαφέρουσα και πολυδιάστατη προσέγγιση στην εκπαίδευση και ένα ισχυρό εργαλείο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς καλύπτουν πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και μαθησιακά στυλ (Ye&Xu, 2023). Μέσα από αυτήν την προσέγγιση επιδιώκεται: α) η εμβάθυνση σε συγκεκριμένα θέματα για μικρό χρονικό διάστημα, β) η προώθηση της διαθεματικότητας και της σύνδεσης γνώσεων από διάφορα μαθήματα και γ) η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και συνεργασίας.

Η έρευνα γύρω από τη στρατηγική των θεματικών εβδομάδων προσφέρει πρακτικές οδηγίες για τη βαθύτερη κατανόηση και για την εφαρμογή τους (Ye&Xu, 2023). Σύμφωνα με τους Kovalik&Olsen (1994), οι θεματικές εβδομάδες μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση μέσα από την ολοκληρωμένη προσέγγιση του περιεχομένου και των δεξιοτήτων. Νωρίτερα το 1989, η HeidiHayesJacobs είχε παρουσιάσει μεθόδους για την ενσωμάτωση και σχεδίαση διεπιστημονικών προγραμμάτων, προτείνοντας τρόπους με τους οποίους οι θεματικές εβδομάδες μπορούν να ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση διαφορετικών μαθημάτων. Αντίστοιχα στο έργο του Drake (2007), περιγράφονται στρατηγικές για τη δημιουργία ολοκληρωμένων προγραμμάτων σπουδών, επισημαίνοντας πώς οι θεματικές εβδομάδες μπορούν να συμβάλουν σε αυτή τη διαδικασία.

Η εφαρμογή των θεματικών εβδομάδων στα αναλυτικά προγράμματα κρίνεται σημαντική για πολλαπλούς λόγους. Το 1991, ο Fogarty υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση του προγράμματος σπουδών μπορεί να ενισχύσει την κριτική σκέψη και την ενεργητική μάθηση, με έμφαση στη χρήση θεματικών εβδομάδων. Στην έρευνα των Manning&Butcher (2012), παρέχονται παραδείγματα και τεχνικές για διδασκαλία σε μεσαίες βαθμίδες εκπαίδευσης, με ειδική αναφορά στη χρήση θεματικών εβδομάδων για την προώθηση της ενσυναίσθησης και της διεπιστημονικότητας. Η διδασκαλία βασισμένη σε έννοιες μπορεί να υποστηρίξει την κριτική σκέψη και τη βαθιά μάθηση, με τις θεματικές εβδομάδες να είναι ένας ιδανικός τρόπος για την εφαρμογή αυτής της φιλοσοφίας (Erickson, 2012). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Vasquez, etal. (2010), που εξετάζει τη σημασία της ανάπτυξης της οπτικής παιδείας στις επιστήμες, υπογραμμίζοντας πως οι θεματικές εβδομάδες μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση και την ερμηνεία των επιστημονικών ιδεών.

Συμπερασματικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που απαιτεί την προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, προϋποθέτει τη βαθύτερη προσωπική αλλαγή από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού και την ετοιμότητα του/της να αμφισβητεί και να αναμορφώνει τις υπάρχουσες πρακτικές του/της (Κουτσελίνη& Αγαθαγγέλου, 2018).

1.1. Άξονες σχεδιασμού διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι άξονες σχεδιασμού διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι δύο: α) το αναλυτικό πρόγραμμα (μαθησιακό περιβάλλον, περιεχόμενο, διαδικασία, τελικό προϊόν, αξιολόγηση) και β) ο/η μαθητής/τρια (μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ).

Πιο αναλυτικά, ως προς τον πρώτο άξονα, η προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος ενσωματώνει ευέλικτες διατάξεις και υλικά που υποστηρίζουν ποικιλία μαθησιακών στυλ. Όσον αφορά την προσαρμογή περιεχομένου, οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία σε διάφορες μορφές ή επίπεδα δυσκολίας ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (Tomlinson, 2001). Σχετικά με την προσαρμογή των διαδικασιών, χρησιμοποιούνται διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας και μαθησιακές δραστηριότητες για να ενσωματωθούν διάφορες μαθησιακές προτιμήσεις και στυλ. Αναφορικά με τα τελικά προϊόντα, αυτά μπορούν να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών/τριών. Τέλος, η διαφοροποιημένη αξιολόγηση γίνεται σε τρία στάδια (διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση), λαμβάνοντας υπόψιν τις ατομικές επιδόσεις των μαθητών/τριων.

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα, λαμβάνεται υπόψιν η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών, δηλαδή η προσωρινή κατάσταση ως προς τις γνώσεις και δεξιότητες. Η μαθησιακή ετοιμότητα μπορεί να μεταβληθεί μέσω της διδασκαλίας. Εντοπίζοντας τη μαθησιακή ετοιμότητα, κυρίως κατά την αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό το σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008). Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάζει στη διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα, ώστε να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τη σχέση ανάμεσα στη μαθησιακή διαδικασία και τα ενδιαφέροντά τους και να αξιοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Παντελιάδου, 2008). Σαφώς, μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται το κίνητρο των μαθητών/τριών για μάθηση.

Τέλος, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να λάβει υπόψιν το μαθησιακό προφίλ, δηλαδή τον τρόπο που ο/η κάθε μαθητής/τρια προσεγγίζει και αφομοιώνει τη γνώση. Το μαθησιακό προφίλ επηρεάζεται από το περιβάλλον (κίνηση, θόρυβος, στατικότητα κ.λπ.), τον τρόπο που προτιμά να εργάζεται ο/η μαθητής/τρια (ατομικά ή ομαδικά) (Παντελιάδου, 2008), τον τρόπο σκέψης του/της (αναλυτική, δημιουργική ή πρακτική νοημοσύνη), το φύλο, την κουλτούρα, την αυτοεικόνα του/της μαθητή/τριας και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας του (Βαλιαντή, Κουτσελίνη& Κυριακίδης, 2010).

2. Σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η παρούσα μελέτη αφορά ένα σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο ενός προγράμματος θεματικών εβδομάδων, το οποίο απευθυνόταν σε 18 μαθητές/τριες της Β΄ τάξης Δημοτικού ενός 12/θεσιου σχολείου της Αττικής. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα επτά Θεματικών Εβδομάδων, που βασίστηκε στον θεματικό κύκλο: «Ζω καλύτερα - Ευ ζην» των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με επιμέρους θεματικές ενότητες την «Υγεία, Διατροφή και Πρόληψη». Η οργάνωση της διδασκαλίας σε Θεματικές Εβδομάδες, βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να ανιχνεύσουν τις συνδέσεις μεταξύ διάφορων εννοιών και να εμβαθύνουν περισσότερο σε κάθε θέμα (Ye&Xu, 2023). Οι μαθητές/τριες δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες, με εξαίρεση τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες, οι οποίοι αντιμετώπιζαν μέτριες δυσκολίες στην κατανόηση του προφορικού και στον γραπτό λόγο.

2.1. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Διδακτικό αντικείμενο: Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Θεματικός κύκλος: «Ζω καλύτερα – Ευ ζην»

Θεματική ενότητα: «Υγεία, Διατροφή και Πρόληψη»

Τάξη: Β΄ τάξη-18 μαθητές/τριες

Χρονική Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες κάθε εργαστήριο

Τίτλος Θεματικής Εβδομάδας: «Θεματικό Θέατρο- Η κυρά η Διατροφή, πρώτη στη μαγειρική»- 6η Θεματική Εβδομάδα (Συνολικά 7 Θεματικές Εβδομάδες)

2.2 Προετοιμασία του Σχεδίου Εργασίας

2.2.1 Βιβλιογραφία-Βοηθήματα- Εκπαιδευτικό υλικό

- Εργαστήρια δεξιοτήτων: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Ζω καλύτερα - Ευ Ζην, Μαθήματα ζωής και αγωγής της υγείας*. Ψηφιακό Αποθετήριο, Β' Δημοτικού.
- Λητώ Τσακίρη Παπαθανασίου, *Η Κυρά Διατροφή πρώτη στη μαγειρική*, εκδ.Τζιαμπίρης – Πυραμίδα, Αθήνα
- Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ και Β΄ Δημοτικού, «Το πιο γλυκό ψωμί», Δημήτρης Μπασλάμ
- Σχετικά κείμενα και εικόνες τροφίμων από περιοδικά, διαδίκτυο, συσκευασίες, εικόνες από λαϊκή αγορά, αποκόμματα εφημερίδων

- Αγωγή Υγείας – Διατροφή – Διατροφικές Συνήθειες, για μαθητές ηλικίας 6-8 ετών, Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού (Τούντας, Μουμάκου, Ευσταθίου, Αγγελόπουλος, &Μπουλούμπαση, 2008)

2.2.2 Μαθησιακό στυλ Μαθητών/τριών -Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Για την υλοποίηση του σχεδίου, πραγματοποιήθηκε ανίχνευση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών/τριών της τάξης (Tomlinson, 2005). Πιο συγκεκριμένα, τους χορηγήθηκε ένα αυτοσχέδιο εργαλείο στο οποίο κλήθηκαν να κυκλώσουν αυθόρμητα τις προτάσεις που θεωρούν ότι τους ταιριάζουν στον χαρακτήρα, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους.

Η εκπαιδευτικός ανέλαβε έναν συντονιστικό, υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό ρόλο, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στους/στις αλλοδαπούς μαθητές/τριες, επιδιώκοντας να τους/τις ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά στις ομαδικές δραστηριότητες, τον διάλογο και την επιχειρηματολογία, καθώς και στη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε εντός της τάξης.

2.2.3 Καθορισμός Διδακτικών Στόχων

Βασικοί στόχοι της παρούσας διδασκαλίας ήταν η καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών/τριων, σχετικά με την υγιεινή διατροφή, τη στοματική υγιεινή και την αξία πρόληψης της υγιεινής των δοντιών. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων είναι μια εξαιρετική πρωτοβουλία με την οποία οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και ενδιαφέροντα που δεν καλύπτονται από το κανονικό πρόγραμμα μαθημάτων (ΙΕΠ, 2021). Πιο αναλυτικά, το μάθημα αυτό, βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να:

- αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες
- εξερευνήσουν νέα ενδιαφέροντα
- ανακαλύψουν τα ταλέντα τους,
- αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση, την κριτική και δημιουργική τους σκέψη και
- να ενισχύσουν την ομαδική εργασία και την επικοινωνία.

2.2.4 Μεθοδολογία

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης αξιοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης. Η μέθοδος της παρατήρησης στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την αξιολόγηση και κατανόηση της διδακτικής διαδικασίας και της μαθησιακής εμπειρίας. Η παρατήρηση επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να συλλέξουν ποιοτικά δεδομένα σε πραγματικό χρόνο σχετικά με τη συμπεριφορά, την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των μαθητών/τριων στην τάξη (Cohen, Manion&Morrison, 2017).

Πραγματοποιώντας συστηματική παρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αναδείξουν τα μοτίβα στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών και να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Για την ποσοτική διάσταση στη διαδικασία της παρατήρησης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί κλείδα σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, καθιστώντας τα δεδομένα πιο εύκολα συγκρίσιμα

και αναλύσιμα (Bell, 2014). Αναμφίβολα, για την επιτυχία της συγκεκριμένης μεθόδου απαιτείται αντικειμενικότητα και ακρίβεια στην παρατήρηση, καθώς και καλή κατάρτιση των παρατηρητών(Bell, 2014).

Στο πλαίσιο του προγράμματος η εκπαιδευτικός του τμήματος και δύο ακόμη συνάδελφοι κατέγραφαν σε κλείδα τις παρατηρήσεις τους, σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert ως προς τους εξής άξονες:

- Επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών
- Παρώθηση και κίνητρα συμμετοχής
- Τρόποι διδασκαλίας και μάθησης
- Διαχείριση της σχολικής τάξης

Από τις καταγραφές στην αρχή του προγράμματος διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες δεν είχαν καμία επικοινωνία με τους γύρω τους στο μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Ακόμη φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες δεν έδειχναν προθυμία για συμμετοχή σε νέες δραστηριότητες και προτιμούσαν το ατομικό παιχνίδι ή τη ζωγραφική. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι δυσκολευόντουσαν στην υπακοή και εφαρμογή των κανόνων και οδηγιών.

Αντίστοιχα, στο τέλος του προγράμματος οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τη διάθεση συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες. Παρατηρήθηκε ότι άρχισαν να υπακούν και να εφαρμόζουν τις οδηγίες και τους κανόνες, ενώ συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Τέλος, ανέπτυξαν αισθήματα εμπιστοσύνης στην ομάδα και κυρίως, διάθεση για συμμετοχή σ ‘αυτή. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι εξέφρασαν αισθήματα ικανοποίησης και εμπειρίες χαράς και ψυχαγωγίας.

2.2.5 Διεξαγωγή του σχεδίου διαφοροποιημένης διδασκαλίας

2.2.5.1 Φάση έναρξης

Το συγκεκριμένο σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφορά την 6η Θεματική Εβδομάδα με τίτλο Θεματικό Θέατρο- Η κυρά η Διατροφή, πρώτη στη μαγειρική. Στη φάση αυτή διαβάζεται από την εκπαιδευτικό το κείμενο «*Το πιο γλυκό ψωμί*» του Δημήτρη Μπασλάμ από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' και Β' Δημοτικού. Στη συνέχεια ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να το σχολιάσουν. Η εκπαιδευτικός ρωτάει: «*Τι καταλάβατε από αυτό το κείμενο; Ποια η σημασία της διατροφής για τον άνθρωπο; Ποια η διαδικασία παρασκευής του ψωμιού;*» Οι άξονες της συζήτησης μπορεί να αφορούν στις γνώσεις των μαθητών/τριών για την υγιεινή διατροφή, την αξία του φαγητού, τη σημασία της εκτίμησης των καθημερινών αγαθών και τις σχετικές εμπειρίες τους (π.χ. κάποια δίαιτα που έχουν ακούσει, τη διατροφική αξία του ψωμιού, υγιεινές τροφές, μεσογειακή διατροφή).

Επίσης, επιδιώκεται η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριων, η προώθηση της συνεργασίας και η κοινωνικοποίησή τους. Για το σκοπό αυτό η εκπαιδευτικός μοιράζει τυχαία σχετικά κείμενα και εικόνες τροφίμων από περιοδικά, διαδίκτυο, συσκευασίες, εικόνες από λαϊκή αγορά, αποκόμματα εφημερίδων. Μέσα στη τάξη αναπτύσσεται διάλογος και κάθε μαθητής/τρία σχολιάζει τα αντικείμενα που τυχαία του/της δόθηκαν. Στο σημείο

αυτό, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το εγχειρίδιο "Αγωγή Υγείας – Διατροφή – Διατροφικές Συνήθειες". Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό εργαλείο σχεδιασμένο για να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία θεμάτων διατροφής και υγιεινών διατροφικών συνηθειών σε μαθητές/τριες ηλικίας 6-8 ετών. Η εκπαιδευτικός διαβάζει και γράφει στον πίνακα τις διατροφικές ομάδες και εξηγεί τη σημασία της ποικιλίας στις τροφές. Μέσα από αυτό το εγχειρίδιο αποσκοπείται η ενίσχυση της γνώσης των μαθητών/τριων σχετικά με τη σημασία της ισορροπημένης διατροφής και της υγιεινής ζωής.

2.2.5.2 Φάση επεξεργασίας

Στην 6η Θεματική Εβδομάδα επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της υγιεινής διατροφής και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και συνεργασίας μέσω της θεατρικής έκφρασης. Η εκπαιδευτικός στοχεύει όλοι οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν τη δημιουργική έκφραση τους, να βελτιώσουν τις γλωσσικές δεξιότητες τους, και να ενισχύσουν την κατανόηση σημαντικών διατροφικών αρχών με έναν διασκεδαστικό και πρωτότυπο τρόπο μέσα από τη δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι.

Για το σκοπό αυτό, δημιουργήθηκε και παρουσιάστηκε θεατρικό σκετς με θέμα τη διατροφή. Το κείμενο που προέκυψε ήταν εμπνευσμένο από το βιβλίο της Λητούς Τσακίρη Παπαθανασίου-Η Κυρά Διατροφή πρώτη στη μαγειρική. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να μελετήσουν αποσπάσματα του βιβλίου που τους δόθηκε και να το μετατρέψουν σε θεατρικό σκετς. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας πραγματοποιήθηκε συζήτηση και ανάλυση των διατροφικών επιλογών και των επιπτώσεών τους στην υγεία.

Αναμφίβολα, η καλή συνεργασία με όλους τους/τις εκπαιδευτικούς είναι πάρα πολύ σημαντική για την επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, εμπειρία στην οργάνωση τέτοιων δραστηριοτήτων, είχε η εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής η οποία βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η εκφραστικότητα, η συνεργασία και η δημιουργικότητα μέσα από το θεατρικό σκετς. Η μουσική επίσης προσθέτει σημαντική διάσταση στην παράσταση, διαμορφώνοντας την ατμόσφαιρα και ενισχύοντας την απήχηση στο κοινό. Η μουσικός του σχολείου σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης, επέλεξαν τη μελωδία που θα ταίριαζε στις σκηνές που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες.

2.2.5.3 Φάση εξάσκησης – εφαρμογής

Έπειτα, οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν σε ομάδες για την κατασκευή και διακόσμηση των σκηνικών. Στα πλαίσια της ενίσχυσης της θεατρικής έκφρασης των μαθητών/τριών πραγματοποιήθηκε Παιχνίδι Ρόλων και εφαρμόστηκε η Τεχνική RAFT, αρτικόλεξο που τα αρχικά του αντιστοιχούν στον ρόλο, το κοινό, τη μορφή και το θέμα (Tomlinson, 2005).

Η μέθοδος RAFT (Role, Audience, Format, Topic) στη διαφοροποιημένη διδασκαλία προσφέρει πολλαπλά θετικά οφέλη (Tomlinson, 2005). Δίνει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να επιλέξουν το ρόλο τους, τον ακροατή τους, τη μορφή της εργασίας και το θέμα, επιτρέποντας έτσι μεγαλύτερη αυτονομία και προσωπική έκφραση. Η μέθοδος αυτή προάγει τη δημιουργική σκέψη και την κριτική ανάλυση, καθώς οι μαθητές/τριες εξετάζουν το υλικό από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ενισχύει

την εμβάθυνση στη μάθηση ενώ παράλληλα προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες κάθε μαθητή/τριας (Tomlinson, 2005).

Οι μαθητές/τριες μας ως προς τον ρόλο, επέλεξαν ή ανέλαβαν διαφορετικούς *Ρόλους* (π.χ. διατροφολόγος, πελάτης, πωλητής). Ως προς το *Κοινό* καθόρισαν οι ίδιοι/ες σε ποιον απευθύνονται (π.χ. σε μαθητές/τριες, γονείς). Ως προς τη *Μορφή*, επέλεξαν τη μορφή παρουσίασης (π.χ. θεατρικό σκετς). Τέλος, ως προς το *Θέμα,* διαφοροποίησαν το θέμα εντός του γενικού πλαισίου της διατροφής (π.χ. υγιεινά γεύματα, επιπτώσεις της κακής διατροφής).

2.2.5.4. Διαφοροποιημένη αξιολόγηση

Για την πραγματοποίηση της Θεματικής Εβδομάδας στα πλαίσια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας διενεργήθηκε διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση (Βαλιαντή, Κουτσελίνη& Κυριακίδης, 2010;Tomlinson, 2005). Η διαγνωστική αξιολόγηση εφαρμόζεται από τον/την εκπαιδευτικό στην αρχή της διδακτικής ενότητας, με σκοπό να ανιχνεύσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών (Tomlinson&Moon, 2013).

Στην παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε η τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming) με την εκπαιδευτικό να θέτει στους/ις μαθητές/τριες το ερώτημα:"Τι γνωρίζετε για την υγιεινή διατροφή και πώς επηρεάζει τη στοματική υγιεινή και την υγεία των δοντιών σας;". Μέσω αυτής της τεχνικής προάγεται η δημιουργικότητα, επιτρέπεται η συλλογή ποικιλόμορφων ιδεών και ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των μελών μιας ομάδας. Σύμφωνα με τον Osborn (1953), η τεχνική της ιδεοθύελλας προάγει την ελεύθερη σκέψη συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός θετικού και συνεργατικού περιβάλλοντος.

Σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας πραγματοποιείται αξιολόγηση, που ονομάζεται διαμορφωτική αξιολόγηση. Ο/Η εκπαιδευτικός με την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στοχεύει να παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες για την πρόοδο τους και να βοηθήσει στη διαμόρφωση της μάθησής τους (Tomlinson&Moon, 2013). Στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας εφαρμόστηκε η τεχνική του Δελτίου εξόδου, καλώντας τους μαθητές/τριες να συμπληρώσουν: 1. Εργασίες που πραγματοποιήθηκαν σήμερα: Σκετσάκι για τη διατροφή, Παιχνίδι ρόλων για την επιλογή υγιεινών τροφών 2. Προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν: Ποιες δραστηριότητες ήταν πιο δύσκολες για σένα και γιατί; Υπήρχε κάτι που δεν κατάλαβες καλά; 3. Τι έμαθα σήμερα: Γράψε 2-3 πράγματα που έμαθες σχετικά με την υγιεινή διατροφή. Η εφαρμογή της τεχνικής Δελτίου Εξόδου (ExitTicket) είναι σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την κατανόηση των μαθητών/τριών σε πραγματικό χρόνο, εντοπίζοντας κενά στη μάθηση και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία αναλόγως (Marzano, 2012).

Η αθροιστική ή τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται από την/τον εκπαιδευτικό στο τέλος της διδακτικής ενότητας, με στόχο να αξιολογήσει την τελική κατανόηση και τις δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές/τριες (Tomlinson&Moon, 2013). Στην παρούσα μελέτη, με την ολοκλήρωση της διδακτικής ενότητας, πραγματοποιήθηκε τελική παράσταση- σκετς στην ολομέλεια του σχολείου παρουσιάζοντας τις σκηνές που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες. Η παρουσίαση μπροστά στην ολομέλεια του σχολείου αποτελεί μια ευκαιρία για τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να εκφράσουν τη

δημιουργικότητά τους, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να βελτιώσουν τις δεξιότητες συνεργασίας και παρουσίασης μπροστά σε κοινό (Rosen&Koepke, 2020).

Σημαντικό ρόλο για όλες αυτές τις δραστηριότητες διαδραματίζει το φυσικό και ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον. Με τον όρο φυσικό περιβάλλον εννοούμε τη διάταξη των θρανίων, τη διακόσμηση της αίθουσας, τη θερμοκρασία και τον φωτισμό, τα έπιπλα, το εκπαιδευτικό υλικό, κ.ά. Η μετωπική διάταξη θρανίων περιορίζει τη διαδραστικότητα και την προσαρμοστικότητα της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών/τριών, δυσχεραίνοντας την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2001).

Για την αποτελεσματική διδασκαλία, απαιτούνται σταθμοί και γωνίες χαλάρωσης. Εξίσου σημαντική, είναι και η οργάνωση των υλικών, οι πίνακες, οι αφίσες και τα αυτοκόλλητα πάνω στα θρανία. Οι μαθητές/τριες μπορούν να εργάζονται με ρουμπρίκες και χάρτες, ενώ ο στόχος της διδασκαλίας πρέπει να είναι σαφής και ξεκάθαρος. Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπογραφεί ένα άτυπο συμβόλαιο με τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με τη συμπεριφορά τους, ώστε να γίνουν συνυπεύθυνοι για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Tomlinson, 2001).

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η προτεινόμενη διδασκαλία είχε ως απώτερο σκοπό οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της υγιεινής διατροφής και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και συνεργασίας. Επιπλέον, επιδιώχθηκε η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών και η κοινωνικοποίησή τους. Απώτερος σκοπός ήταν όλοι/όλες οι μαθητές/τριες να βελτιώσουν τις γλωσσικές δεξιότητες τους και να ενισχύσουν την κατανόηση σημαντικών διατροφικών αρχών με έναν διασκεδαστικό και πρωτότυπο τρόπο, όπως είναι η δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι. Οι συμμετοχικές μέθοδοι και η χρήση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και τεχνικών που εφαρμόστηκαν συνέβαλαν στην επίτευξη όλων των ανωτέρω στόχων. Αξίζει να σημειωθεί πως απαιτήθηκε αρκετός χρόνος σε ό,τι αφορά την προετοιμασία και τον σχεδιασμό, την ανεύρεση και την οργάνωση των απαιτούμενων υλικών, των βοηθημάτων και των πηγών. Έπειτα, η επιτυχής εφαρμογή των θεματικών εβδομάδων με τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προϋποθέτει προσεκτικό σχεδιασμό και προετοιμασία των θεματικών ενοτήτων. Αναμφίβολα, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση διαθεματικών δραστηριοτήτων. Επίσης, απαραίτητη κρίνεται η συνεχής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από τους/τις μαθητές/τριες για βελτίωση της προσέγγισης. Ο χαρακτήρας της διδασκαλίας ήταν μαθητοκεντρικός, με πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού υποστηρικτικός, συντονιστικός και κυρίως παρωθητικός. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δράσουν ως φορείς αλλαγής, στη σκέψη και στις πρακτικές τους, για την εφαρμογή της μέσα από τη δική τους παρέμβαση, την προσωπική αλλαγή, τις στάσεις και την επιστημονική γνώση (Κουτσελίνη& Αγαθαγγέλου, 2018). Συμπερασματικά, λοιπόν, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία μπορεί να:

- ✓ Ενισχύσει την κατανόηση και τη μάθηση
- ✓ Προωθήσει τη Διαθεματικότητα

- ✓ Συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων
- ✓ Ενισχύσει τη συνεργασία και την κοινωνικοποίηση
- ✓ Καλλιεργήσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση
- ✓ Ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών/τριών

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ. & Κυριακίδης, Λ. (2010). *Αποτελέσματα έρευνας για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας.* Παπαζήση.

Κουτσελίνη, Μ. (2011). Διαφοροποίηση διδασκαλίας–μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Στο Κ. Χρυσαφίδης& Ρ. Σιβροπούλου (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης.Αφιέρωμα στην Ευγενία Κουτσουβάνου* (σσ. 73-94). Αφοι Κυριακίδη.

Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2018). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Παπαζήση.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ 38 -39). Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.) (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές.* Πεδίο.

ΙΕΠ (2021). *Ζω καλύτερα -Ευ Ζην, Μαθήματα ζωής και αγωγής της υγείας*. (Εκπονήτρια: Αστέρη Θ.). Πλατφόρμα 21+: Επιμόρφωσηστις δεξιότητες ζωής μέσω εργαστηρίων. Δημοτικό- Νηπιαγωγείο, https://users.sch.gr/hgoutsos/files/dejiotites/eisagogi.pdf

Ξενόγλωσση

Bell, J. (2014). *Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers*. McGraw-Hill Education.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.

Drake, S. M. (2007). *Creating Standards-Based Integrated Curriculum: The Common Core State Standards Edition*. Corwin Press.

Erickson, H. L. (2012). *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. Corwin Press.

Fogarty, R. (1991). *The Mindful School: How to Integrate the Curricula*. IRI/Skylight Publishing.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* Basic Books.

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. ASCD.

Kovalik, S., & Olsen, K. D. (1994). *ITI: The Model Integrated Thematic Instruction*. Books for Educators.

Marzano, R. J. (2012). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction.* ASCD.

Manning, M. L., & Butcher, K. T. (2012). *Teaching in the Middle School*. Pearson.

National Research Council. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*.

Osborn, A. F. (1953). *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving.* Charles Scribner's Sons.

Rosen, R., & Koepke, M. (2020). *The Power of Performance: Enhancing Student Engagement and Learning through Drama in Education*. Springer.

Vasquez, J. A., Comer, M., & Troutman, F. (2010). *Developing Visual Literacy in Science, K-8*. Arlington, NSTA Press.

Ye, P., & Xu, X. (2023). A case study of interdisciplinary thematic learning curriculum to cultivate "4C skills". *Frontiers in Psychology*, *14*, 1080811.

Tomlinson, C. (2005). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd Ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2ndEd.). ASCD.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom.* ASCD.

Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, *45,* 17-26.

«Δουλεύει» η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας;

Βαλιαντή Σταυρούλα

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θεωρείται, η απάντηση στη διαχείριση της έντονης διαφορετικότητας στις τάξεις μικτής ικανότητας και αναγνωρίζεται ως μία από τις κύριες διαστάσεις της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Hattie, 2012, Creemers&Kyriakides, 2008). Παρά την αναγνωρισμένη αποτελεσματικότητά της, ο JamesDelisle (2015) στο άρθρο του «Diferentiationdoesn'twork» που δημοσιεύτηκε στο «EducationWeek», υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση δεν εφαρμόζεται και δεν μπορεί να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικά. Όπως ήταν αναμενόμενο εκπαιδευτικοί, μελετητές, σύμβουλοι, ακαδημαϊκοί αλλά και γονείς σχολίασαν το διαδικτυακό άρθρο, κυρίως με σχόλια αντίθετα στις θέσεις του. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου στο άρθρο του Delisle και στα σχόλια που ακολούθησαν. Από την ανάλυση προέκυψαν 7 θεματικές ενότητες που αφορούσαν: τις παρανοήσεις, τις δυσκολίες, τις πρακτικές, την αποτελεσματικότητα, τη θεωρία και τις θετικές επιδράσεις της διαφοροποίησης όπως επίσης την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γενικότερη αρνητική κριτική στο άρθρο. Με βάση τις θεματικές αυτές κατηγορίες ακολουθεί συζήτηση στηριζόμενη στη διεθνή βιβλιογραφία, μέσα από την οποία ουσιαστικά διαφαίνονται οι δυσκολίες και οι προκλήσεις για την εφαρμογή της διαφοροποίησης και ταυτόχρονα απορρίπτονται τα επιχειρήματα περί της αδυναμίας αποτελεσματικής εφαρμογής της. Η διαφοροποίηση μπορεί να δουλέψει και να είναι αποτελεσματική αν οι εκπαιδευτικοί επιμορφωθούν και υποστηριχθούν κατάλληλα.

Λέξεις Κλειδιά: Διαφοροποίηση, αποτελεσματική διδασκαλία, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Abstract

Differentiated instruction is considered, the response to managing the intense diversity in mixed-ability classrooms and is recognized as one of the key dimensions of educational effectiveness (Hattie, 2012, Creemers & Kyriakides, 2008). Despite its acknowledged effectiveness, James Delisle, in his article "Differentiation Doesn't Work" published in *Education Week*, argues that differentiation is neither implemented nor can be effectively implemented by teachers. As expected, educators, scholars, consultants, academics, and parents responded to the online article, mostly with comments opposing his views. The present paper presents the results of a content analysis of both the article itself and the comments made in response. The analysis identified seven thematic categories: misconceptions, challenges, practices, effectiveness, theory, positive impacts of differentiation, and inadequate teacher training, alongside general criticism of the article. Based on these themes, a discussion follows, grounded in international literature, highlighting the difficulties and challenges in applying differentiation while simultaneously refuting claims of its ineffectiveness. Differentiated instruction can work and can be effective if teachers are properly trained and adequately supported.

Keywords: Differentiated Instruction, Effectiveness, Teacher training

1. Διαφοροποίηση Διδασκαλίας και μάθησης

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ως ανθρωποκεντρική παιδαγωγική πρόταση (Νεοφύτου &Βαλιαντή, 2015), προωθεί την ισότητα σε όλα τα επίπεδα: πρόσβαση, ευκαιρίες, αποτελέσματα και επιτυχία, υποστηρίζοντας την αποτελεσματική μάθηση για όλους τους μαθητές (π.χ. Hattie, 2012, Kyriakides&Creemers, 2008). Ως βασική διάσταση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθοδηγείται από τις «βιογραφίες» των μαθητών (Willis&Mann, 2000) έτσι ώστε οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαφοροποίησης παρέχουν ποικίλες, αλληλένδετες, καλά προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες λαμβάνοντας υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες, τις ανάγκες των μαθητών τους (Mitchell&Hobson, 2005), τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, με στόχο να αξιοποιηθούν στο μέγιστο οι δυνατότητες κάθε μαθητή (Tomlinson, 2001, 2005). Η συνεχής και στοχευμένη αυτή προσπάθεια του εκπαιδευτικού διενεργείται με την προσαρμογή του περιεχόμενου, της διαδικασίας, του προϊόντος και της αξιολόγησης (Mulroy&Eddinger, 2003, Tomlinson, 2001· Tuttle, 2000).

Η διαφοροποίηση δεν αποτελεί μια μοναδική συνταγή μιας και μόνο συγκεκριμένης διδακτικής πορείας. Παρότι προγραμματίζεται και σχεδιάζεται, στην ουσία της αποτελεί μία διαδικασία ευέλικτα αναστοχαστική, η οποία εξαρτάται και διαμορφώνεται από τις αντιδράσεις των μαθητών στη διδασκαλία.

Στα «σενάρια» της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο μαθητής είναι πάντοτε πρωταγωνιστής και οι εκπαιδευτικοί, οι συνεργάτες, οι οποίοι συμμετέχουν με τρόπο που να ενθαρρύνεται και να προωθείται η ανάληψη ευθύνης, η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης των μαθητών (Βαλιαντή& Νεοφύτου, 2017), διασφαλίζοντας έτσι το πλαίσιο μέγιστης δυνατής μάθησης και ανάπτυξης του κάθε μαθητή.

2. Παρουσίαση και Σχολιασμός του άρθρου DifferentiationDoesn’tWork.

Στο άρθρο του "DifferentiationDoesn'tWork" (2015), ο JamesR. Delisle ασκεί κριτική στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, υποστηρίζοντας ότι, παρά τις καλές προθέσεις, δεν αποδίδει στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά σε τάξεις μικτής ικανότητας, καθώς απαιτείται διαχείριση του εύρους της διαφορετικότητας των μαθητών. Αναφέρει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είτε δεν την εφαρμόζουν καθόλου είτε νιώθουν πίεση γιατί δεν την εφαρμόζουν όπως θα έπρεπε. Ο Delisle σημειώνει ότι οι υποστηρικτές της διαφοροποίησης είναι συχνά ακαδημαϊκοί ή σύμβουλοι που δεν έχουν εμπειρία από την εφαρμογή της στην πράξη.

Ο Delisle ξεκινά το άρθρο του αναφερόμενος σε διάφορες διδακτικές μεθόδους που έχουν εισαχθεί την τελευταία δεκαετία, χωρίς όμως να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, μετατρέποντας εκπαιδευτικούς και μαθητές σε πειραματόζωα. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με ειρωνικό τόνο ως το «μαγικό ελιξίριο», την οποία θεωρεί μια φάρσα, ένα εκπαιδευτικό αστείο, και μια ακόμα αποτυχία εις βάρος των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Παρόλα αυτά υποστηρίζει ότι θεωρητικά, η διαφοροποίηση είναι υπέροχη γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: μας βοηθά να μάθουμε τι ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και τι πρέπει να μάθουν, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές μας να μας δείξουν τι γνωρίζουν μέσω πολλαπλών μεθόδων, ενώ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και στους καθηγητές να εμβαθύνουν στην τεχνική της μάθησης και διδασκαλίας.

Αν και τα πιο πάνω ακούγονται ωραία, όπως αναφέρει, η εφαρμογή τους σε μικτές τάξεις είναι τόσο δύσκολη «όσο είναι να δέσεις τα κορδόνια σου με τα χέρια δεμένα πίσω στην πλάτη σου». Υποστηρίζοντας παράλληλα ότι στην προσπάθεια για διαφοροποίηση, έχουν παραμεριστεί πρακτικές που προσφέρουν ουσιαστικές ευκαιρίες μάθησης.Στηρίζει τις αρνητικές του θέσεις παρουσιάζοντας επιλεκτικά συγκεκριμένες μόνο πληροφορίες από το άρθρο του MichaelPetrelli (2011), την έρευνα της Hertberg-Davis (2009), παραλείποντας να αναφέρει σημαντικά θετικά στοιχεία για τη διαφοροποίηση που αναφέρονται στις δύο αυτές πηγές. Ταυτόχρονα, επικαλείται άρθρα με υποκειμενικές παρατηρήσεις (M. Schmoker, «WhenPedagogicFadsTrumpPriorities») και αποπλαισιωμένα στατιστικά στοιχεία (FordhamInstitute, 2008), επιχειρηματολογώντας για την αποτυχία της διαφοροποίησης. Καταλήγει αναφέροντας ότι η διαφοροποίηση είναι μια «φούσκα» και «επιταγή χωρίς αντίκρισμα».

Ο Delisle στηρίζει την αρνητική του κριτική σε δύο σημεία. Πρώτον, θεωρεί ότι η εφαρμογή της σε τάξεις μικτής ικανότητας είναι ανέφικτη και αναποτελεσματική και δεύτερον, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους καθώς δεν γνωρίζουν τι ακριβώς πρέπει να διαφοροποιηθεί, ο τρόπος διδασκαλίας, η διδακτέα ύλη, ή και τα δύο. Ουσιαστικά υποστηρίζει ότι η αποτυχία της διαφοροποίησης οφείλεται στην έλλειψη γνώσης από τους εκπαιδευτικούς, αφήνοντας έτσι περιθώρια εφαρμογής της με την κατανόηση της διαφοροποίησης μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση.

3. Σχόλια και αντιδράσεις στο άρθρο από τους αναγνώστες

Το διαδικτυακό άρθρο προκάλεσε πλήθος σχολίων από εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς και γονείς, με τα περισσότερα να υποστηρίζουν τη διαφοροποίηση και να επικρίνουν τον αρθρογράφο. Κάποια σχόλια αναγνώρισαν τις δυσκολίες εφαρμογής, ενώ άλλα ανέδειξαν παρανοήσεις σχετικά με τη διαφοροποίηση. Με στόχο να διερευνήσουμε τις βασικές αιτίες που πιθανόν να οδήγησαν τον αρθρογράφο στην αρνητική του τοποθέτηση απέναντι στη διαφοροποίηση, προβήκαμε σε ανάλυση περιεχομένου των σχολίων που έγιναν στο άρθρο.

Με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου, υπάρχει η δυνατότητα καθορισμού με αντικειμενικότητα η παρουσία και η συχνότητα συγκεκριμένων λέξεων, φράσεων, νοημάτων, χαρακτήρων ή προτάσεων (Stemle, 2000) στα γραπτά σχόλια που αφορούσαν τις θέσεις του συγγραφέα σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.Η ένταξη των μονάδων ανάλυσης του περιεχομένου σε κατηγορίες δημιούργησε 7 θεματικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά πιο κάτω.

3.1. Στήριξη στη Διαφοροποίηση

Αναγνώστες του άρθρου του Delisle υποστήριξαν ότι η διαφοροποίηση μπορεί να είναι επωφελής τόσο για τους προικισμένους όσο και για τους αδύναμους μαθητές μέσω ευέλικτης ομαδοποίησης και συνεργατικών εργασιών. Τόνισαν ότι η διαφοροποίηση επικεντρώνεται τόσο στις ικανότητες όσο και στις αδυναμίες των

μαθητών, δίνοντας ευκαιρίες ανάπτυξης σε όλους. Επίσης, βασίζεται στην έρευνα για τον τρόπο που μαθαίνει ο εγκέφαλος και δίνει τη δυνατότητα για διαφορετικές μαθησιακές διαδρομές. Αν και δεν είναι πανάκεια, θεωρείται απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία και μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στις τάξεις μικτής ικανότητας. Ορισμένοι σχολιαστές συμφώνησαν εν μέρει με τον Delisle, επισημαίνοντας την έλλειψη προσοχής στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές στα δημόσια σχολεία. Παρά τις προκλήσεις, πολλοί πιστεύουν ότι η διαφοροποίηση μπορεί να οδηγήσει σε επιτυχημένη μαθησιακή πορεία, καθώς επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να επιτύχουν με την κατάλληλη διδασκαλία. Τέλος, υποστηρίζεται ότι είναι η καλύτερη μορφή διδασκαλίας και αξίζει την προσπάθεια.

3.2. Πρακτικές και τεχνικές Διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση δεν περιορίζεται σε τεχνικές, αλλά αποτελεί μέρος της καθημερινής διδακτικής ρουτίνας. Προσφέρει στους μαθητές επιλογές που βασίζονται στη διερεύνηση και ανακάλυψη, αναπτύσσοντας δεξιότητες, κίνητρα και αυτοπεποίθηση. Οι σχολιαστές υποστηρίζουν την ευέλικτη ομαδοποίηση και τις συνεργατικές εργασίες για αλληλεπίδραση μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων, ενώ τονίζουν τη σημασία ενός θετικού κλίματος στην τάξη με σεβασμό και αλληλοστήριξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται σε καθοδηγητή που προσφέρει εξατομικευμένη υποστήριξη μέσω συνεχούς αξιολόγησης. Επισημαίνεται, επίσης, η ανάγκη για ποικιλία δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στα διαφορετικά ενδιαφέροντα και μαθησιακά στυλ, με αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για τον εμπλουτισμό της μάθησης.

3.3. Παρανοήσεις σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Υπάρχουν πολλές παρανοήσεις γύρω από τη διαφοροποίηση, τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Συχνή παρανόηση αποτελεί ο περιορισμός της διαφοροποίησης σε ευφάνταστες τεχνικές. Μια άλλη σημαντική παρανόηση είναι η σύγχυση της διαφοροποίησης με την εξατομίκευση, ενώ στην πραγματικότητα η διαφοροποίηση προσαρμόζεται στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών, όχι σε ατομικά σχεδιασμένο υλικό. Επίσης, η διαφοροποίηση συχνά συνδέεται λανθασμένα με τον απλό διαχωρισμό μαθητών σε ομάδες ετοιμότητας, κάτι που οδηγεί στην ταμπελοποίησή τους. Ο ίδιος ο αρθρογράφος αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τι να διαφοροποιήσουν, δείχνοντας άγνοια της πολυδιάστατης φύσης της διαφοροποίησης, η οποία απαιτεί συνδυασμό τεχνικών σε πολλές διαστάσεις της διδασκαλίας.

3.4. Δυσκολίες της διαφοροποίησης

Η εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες και προκλήσεις. Καταρχάς, είναι αρκετά δύσκολη και σύνθετη για πολλούς λόγους, ένας από τους λόγους είναι ότι δεν αποτελείται από συγκεκριμένα βήματα που όλοι γνωρίζουν και ακολουθούν. Επιπλέον δυσκολία για την εφαρμογή της, αφορά στον τρόπο οργάνωσης των σχολείων και την παγιωμένη παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς και από την έλλειψη υλικών και μέσων για διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η εφαρμογή της διαφοροποίησης δεν είναι συνώνυμη με την εξατομίκευση, γεγονός που αποτελεί παρανόηση πολλών και σίγουρα δεν μπορεί κανείς να εξατομικεύσει τη διδασκαλία σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επίσης, η πίεση από τις εξετάσεις και την ύλη επιβαρύνει περαιτέρω την εφαρμογή της

διαφοροποίησης που στόχο έχει την πρόοδο του κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ή κάποια συγκεκριμένα επίπεδα που θα πρέπει να φτάσει. Τέλος, υπάρχει προβληματισμός για το αν οι τάξεις μικτής ικανότητας αποτελούν την καλύτερη λύση, καθώς ίσως να απαιτείται ο διαχωρισμός των μαθητών σύμφωνα με τα ταλέντα ή άλλα χαρακτηριστικά τους για να μπορέσει η διαφοροποίηση της διδασκαλία να είναι πιο αποτελεσματική καθώς θα υπάρχει μεγαλύτερη ομοιογένεια.

3.5. Προβληματισμοί για την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης

Υπάρχουν αμφιβολίες σχετικά με την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης στη διδασκαλία. Ένας βασικός προβληματισμός είναι αν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις. Ορισμένοι γονείς θεωρούν ότι σπαταλούνται χρήματα για αλλαγές στην παιδεία, χωρίς να γνωρίζουν για τις αλλαγές αυτές. Ένας σχολιαστής απορρίπτει τη διαφοροποίηση, συγχέοντάς την με την εξατομίκευση. Επίσης, γίνονται αναφορές για εκπαιδευτικούς που προσπάθησαν να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση σε πολυπληθείς τάξεις με μεγάλο βαθμό διαφορετικότητας χωρίς την αναμενόμενη επιτυχία. Οι προβληματισμοί αυτοί δείχνουν ότι, αν και ισχυρό εργαλείο, η διαφοροποίηση αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εφαρμογή.

3.6. Ανάγκη για επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται μέσα από τα σχόλια που αφορούν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πολλές εκπαιδευτικές καινοτομίες έχουν αποτύχει λόγω της αποτυχίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πολύ καλά επιμορφωμένοι καθώς η εκμάθηση νέων τεχνικών και στρατηγικών στο πλαίσιο της διαφοροποίησης μπορεί να στηρίξει τη μάθηση. Η διαφοροποίηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσονται και να βελτιώνονται συνεχώς. Ενώ φαίνεται ότι η εμπειρία από μόνη της δεν αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή της διαφοροποίησης καθώς ακόμα και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ενδέχεται να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν πλήρως στις ανάγκες των πολύ καλών μαθητών.

3.7. Αρνητική κριτική στο άρθρο

Οι σχολιαστές του άρθρου ασκούν έντονη κριτική τόσο στο περιεχόμενο όσο και στο ύφος του συγγραφέα. Κατηγορούν τον συγγραφέα για σαρκασμό και ειρωνικούς σχολιασμούς, υποστηρίζοντας ότι η άποψή του δεν στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής και την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Επιπλέον θεωρείται απορίας άξιον γιατί η διαφοροποίηση θεωρείται καταστροφική, τη στιγμή που αποτελεί συνταγή επιτυχίας σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά. Στη θέση του συγγραφέα, ότι «οι μόνοι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τη διαφοροποίηση είναι αυτοί που δεν την έχουν δοκιμάσει» αντιτίθεται και απορρίπτει κατηγορηματικά μία σχολιάστρια – εκπαιδευτικός η οποία δηλώνει ότι για 20 χρόνια εφαρμόζει τη διαφοροποίηση και γράφει βιβλία για την εφαρμογή της διαφοροποίησης (KarenHume - «SupportingandSustainingDifferentiatedInstruction: AnAdministratorsGuide»).

4. Συζήτηση

Από την παρουσίαση των θέσεων του συγγραφέα και των σχολιαστών του άρθρου «Η Διαφοροποίηση δεν δουλεύει» προκύπτουν βασικά ερωτήματα σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο και την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και την αποτελεσματικότητά της. Αυτά τα ερωτήματα εξετάζονται μέσα από διεθνή ερευνητικά δεδομένα, προκειμένου να αποσαφηνιστεί η θέση της διαφοροποίησης και να προσδιοριστεί ο ρόλος της στην εκπαίδευση.

4.1. Αποτελεσματικότητα στις τάξεις μικτής ικανότητας

Ένα αρχικό ερώτημα, αφορά στη δυνατότητα αποτελεσματικής διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας σε σχέση με τις ομοιογενείς τάξεις. Έρευνες δείχνουν ότι οι ομοιογενείς τάξεις έχουν μικρή συνολική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών και συχνά μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση και τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση (Boaler, 1997b, Boaler, etal., 2000, Francisetal., 2020). Μια μετανάλυση ερευνών αναδεικνύει ότι οι ομοιογενείς τάξεις προσφέρουν κάποια οφέλη στους μαθητές υψηλών επιδόσεων, αλλά περιορίζουν τις επιδόσεις των μαθητών με χαμηλότερες επιδόσεις, επηρεάζοντας αρνητικά την αυτοπεποίθησή τους και τη δέσμευσή τους στη μάθηση (EEF, 2018). Κατά μέσο όρο, οι μαθητές των ομοιογενών τάξεων σημειώνουν ελαφρώς μικρότερη πρόοδο σε σύγκριση με εκείνους που βρίσκονται σε τάξεις μικτών ικανοτήτων (EEF, 2021).

Αντίθετα οι τάξεις μικτής ικανότητας αποτελούν ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο, όταν χρησιμοποιούνται αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές, μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη σε όλους στους μαθητές. Οι ερευνητές τονίζουν ότι τέτοιες τάξεις προάγουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών με διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας, επιτρέποντας την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών. Αυτό μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη νοοτροπιών ανάπτυξης γύρω από τη μάθηση, ενισχύοντας την πεποίθηση των μαθητών ότι μπορούν να βελτιωθούν μέσω της προσπάθειας και της συνεργασίας (Gillies, 2014· Lou, 2013· Park&Datnow, 2017). Επιπλέον, οι τάξεις αυτές προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές να καλλιεργήσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα τους, ενδυναμώνοντάς ταυτόχρονα την αυτοπεποίθηση τους για αντιμετώπιση των προκλήσεων. Αυτό είναι ευεργετικό για μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις, καθώς τους παρέχεται η υποστήριξη να προοδεύσουν σε ένα περιβάλλον όπου οι διαφορές γίνονται ευκαιρίες μάθησης και όχι εμπόδια (Boaler, 1997b, Franciset. al., 2020, Ofsted, 2013). Συνεπώς οι τάξεις μικτής ικανότητας μπορούν να είναι αποτελεσματικές προσφέροντας ευκαιρίες μάθησης και επιτυχίας για όλους τους μαθητές.

4.2. Παρανοήσεις και δυσκολίες στην εφαρμογή της διαφοροποίησης

Οι παρανοήσεις σχετικά με τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εφαρμογή της. Αρχικά, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν πλήρως τις πρακτικές της διαφοροποίησης, θεωρώντας την ως νέα διδακτική πρακτική, ενώ πρόκειται για προσέγγιση βασισμένη σε ήδη γνωστές αποτελεσματικές πρακτικές, που απαιτεί εμπειρία και γνώση για σωστή εφαρμογή (Deunk, Smale-Jacobse, &Bosker, 2015, Marksetal., 2021, Smit&Humpert, 2012, Βαλιαντή, 2015·). Συχνά όμως, η εφαρμογή εστιάζει μόνο στο περιεχόμενο, παραμελώντας την καθοδήγηση των μαθητών (Smit&Humpert, 2012), ενώ δίνεται έμφαση στους

μαθητές με δυσκολίες, αφήνοντας πίσω τους προχωρημένους (Scott, 2012, Wan, 2017).

Επιπλέον, η διαφοροποίηση εκλαμβάνεται ως συλλογή εργαλείων και τεχνικών, περιορίζοντας την ουσιαστική εφαρμογή της (Haelermans, 2022, Millsetal., 2014, Yuenetal., 2022·) καθώς θα πρέπει να αποτελεί καθημερινή διδακτική «συνήθεια». Συχνά συγχέεται με την εξατομίκευση, αν και αφορά την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών σε ομαδικό πλαίσιο (Millsetal., 2014). Τέλος, η άγνοια του ρόλου της αρχικής αξιολόγησης στον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί άλλο ένα σημαντικό εμπόδιο, καθώς χωρίς αξιολόγηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί σωστά η διαφοροποίηση (Millsetal., 2014, Βαλιαντή, 2015).

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη συναντά πολλές προκλήσεις, οι οποίες συχνά δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά. Πέρα από τις παρανοήσεις των εκπαιδευτικών όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω μία από τις κυριότερες δυσκολίες είναι η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία της διδασκαλίας (DeNeve, Devos, &Tuytens, 2015) η οποία αποτελεί πολύ, μια πολύ απαιτητική διαδικασία στο πλαίσιο των καθημερινών ευθυνών των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε πολυπληθείς τάξεις, όπου η διαχείριση του χρόνου αποτελεί σημαντική πρόκληση (Ruys, Defruyt, Rots, &Aelterman, 2013, Wan&Wong, 2017).

Πρόκληση για εφαρμογή της διαφοροποίησης αποτελεί η εξισορρόπηση των ανάμεσα στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και της αξιολόγησης, ειδικά σε μεγάλες ή ποικιλόμορφες τάξεις (Sakellariou, Mitsi, &Strati, 2019). Επιπλέον, οι τακτικές και ουσιαστικές διαμορφωτικές αξιολογήσεις, που καθοδηγούν τη διαφοροποίηση, μπορεί να είναι χρονοβόρες στην προετοιμασία και την ανάλυση τους (Hattie, 2012). Η έλλειψη κατάλληλων υλικών και μέσων συνιστά έναν ακόμα σημαντικό περιορισμό στην εφαρμογή της διαφοροποίησης, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών (Haelermans, 2022, Pozasetal., 2022, Ruyset. al, 2013).

Μια άλλη δυσκολία που έχει αναφερθεί είναι η περιορισμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων εκπαιδευτικών φορέων. Χωρίς την απαραίτητη επικοινωνία και συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δυσκολεύονται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών, περιορίζοντας έτσι την αποτελεσματικότητά της (Robinson, Maldonado&Whaley, 2014).

Επιπλέον, τα αυστηρά αναλυτικά προγράμματα και οι τυποποιημένες εξετάσεις, αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να δώσουν έμφαση στην κάλυψη της ύλης, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια ευελιξίας και προσαρμογής στις ανάγκες των μαθητών (Tomlinson&Moon, 2013). Τέλος εμπόδιο αποτελεί η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή, καθώς η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί την μετατόπιση από τα παραδοσιακά, δασκαλοκεντρικά μοντέλα σε πιο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (Tobin&Tippett, 2014).

4.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση

Η πολυπλοκότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη, αναδεικνύει την ανάγκη για επιμόρφωση αλλά και υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή της, κάτι που όπως έχει αποδειχθεί είναι εφικτό (Tapper&Horsley, 2019· Valiandes&Neophytou, 2017). Η ελλιπής επιμόρφωση και στήριξη συμβάλλουν στην ενίσχυση αυτών των δυσκολιών, καθιστώντας

δυσκολότερη την υιοθέτηση και εφαρμογή της διαφοροποίησης στην τάξη (Afurobietal., 2017· Haelermans, 2022· Handayanietal., 2017· Melesse, 2015· Pozasetal., 2022· Tapper&Horsley, 2019).

Σε ένα σύγχρονο παιδαγωγικό πλαίσιο η διαφοροποίηση νοείται ως η βέλτιστη μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία εμπεριέχει και εμπερικλείει τα βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Hattie, 2012, Hattie&Timperley, 2007 Kyriakides&Creemers, 2008).Μετα-ανάλυση ερευνών του Hattie (2012) περιέλαβε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μία από τις κορυφαίες πρακτικές που μπορούν να οδηγήσουν σε ακαδημαϊκή επιτυχία.

Επιπλέον πλήθος ερευνών αναδεικνύουν τη στενή σχέση ανάμεσα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών ανεξάρτητα από το επίπεδο ετοιμότητας τους (π.χ. Forster et al., 2018, Karst et al., 2022, Prast et al., 2018, Valiandes, 2015). Η μακροπρόθεσμη εφαρμογή της διαφοροποίησης σε μικτές τάξεις ικανοτήτων μπορεί να επιφέρει σημαντικά ακαδημαϊκά οφέλη Subban (2006), εξασφαλίζονται στους μαθητές την πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα, και τη επιτρέποντας τους μαθητές να προοδεύουν με το δικό τους ρυθμό (Tomlinson&Moon, 2013)

Πρόσφατες έρευνες ενισχύουν περαιτέρω την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύει την εμπλοκή και τα κίνητρα των φοιτητών στα πανεπιστήμια, προωθώντας τη μάθηση σε ανώτερο επίπεδο Moallemi (2023) και παρέχει εξατομικευμένες μαθησιακές ευκαιρίες, προσαρμοσμένες στα διάφορα επίπεδα εκπαιδευτικής δυσκολίας, με ανάλογες επιδράσεις στην επιτυχία των μαθητών Gheyssens, Griful-Freixenet και Struyven (2023).

Η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης έχει επιβεβαιωθεί και σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αναδεικνύοντας τη βελτίωση της επίδοσης στα μαθηματικά (Aliakbari&Haghighi, 2014, Chamberlin&Powers, 2010), στο μάθημα της γλώσσας (Gilbert, 2011, McCullough 2011,Valiandes, 2015), και στο μάθημα της επιστήμης (Simpkins, Mastropieri&Scruggs, 2009).

Η ανεπάρκεια επιμόρφωσης σε θέματα διαφοροποίησης έχει αναδειχθεί σε αρκετές έρευνες ως κεντρικό ζήτημα που δυσχεραίνει την εφαρμογή της. Η συνεχής και ολοκληρωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη και αποτελεσματική εφαρμογή της (Beecher&Sweeny, 2008,Mcleod&Robert, 2016,Nicolae, 2013, Logan, 2008, Sakellariou&Mitsi, 2017,VanTassel-Baskaetal., 2008).

Στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ο επαναπροσδιορισμός της φιλοσοφίας της διαφοροποίησης, ώστε να μπορεί να επαναπροσδιοριστεί θετικά η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και να μειώσει τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών (Tobin&Tippett, 2014). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα μπορέσουν να διορθωθούν οι λανθασμένες αντιλήψεις και οι παρανοήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη θεωρία και την πράξη της διαφοροποίησης. Επίσης, απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς είναι η γνώση της θεωρίας που βρίσκεται πίσω από τις στρατηγικές διαφοροποίησης, είναι απαραίτητη για την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα τους, αφού λειτουργεί ως θεμέλιο για την αποτελεσματική προσαρμογή της διδασκαλίας, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να ερμηνεύσουν και να εφαρμόσουν τις μεθοδολογίες διαφοροποίησης με σαφή και στοχευμένο τρόπο (Donnell&Gettinger, 2015).

Οι Prastetal. (2018) τονίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να προάγει τις επιδόσεις όλων των μαθητών και να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των δασκάλων για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης, διορθώνοντας παρερμηνείες και παρανοήσεις. Παρομοίως, οι Porta&Todd (2022) επισημαίνουν ότι η ενίσχυση της κατανόησης της διαφοροποίησης θα βελτιώσει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και θα εστιάσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη για την προσαρμογή της διδασκαλίας σε μαθητές με ποικίλες μαθησιακές ανάγκες.

Οι Dixon et al. (2014) καιStrogilos et al. (2017) υποστηρίζουν ότι η ποσότητα της κατάρτισης που έχουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης, ενώ οι Valiandes και Νεοφύτου (2017) υποστηρίζουν ότι η ποσότητα, η ποιότητα και η συστηματικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να καθορίσουν την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα από ένα καλά σχεδιασμένο και συστηματικό πρόγραμμα, το οποίο συνδέει τη θεωρία με την πράξη μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία (Blank, delasAlas, και Smith, 2007· Valiandes&Neophytou, 2017). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει παράλληλα και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της διαφοροποίησης (Knightetal., 2014, Loughran, 2014).

Συμπεράσματα

Απαντώντας στο ερώτημα του τίτλου «Δουλεύει» η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η απάντηση είναι καταφατική. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αν και απαιτητική, μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, εφόσον ληφθούν οι κατάλληλες πρόνοιες. Η περιορισμένη εφαρμογή της μέχρι σήμερα αποδίδεται κυρίως στην έλλειψη ή την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία οδηγεί σε παρανοήσεις τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη της διαφοροποίησης. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης και γνώσης από πλευράς εκπαιδευτικών ενισχύει την αντίστασή τους στην εφαρμογή της. Επιπλέον, η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μέσων δυσχεραίνει το έργο τους. Ωστόσο, με επαρκή επαγγελματική επιμόρφωση και στήριξη, η διαφοροποίηση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, προσφέροντας θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές σε τάξεις μικτής ικανότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*.

Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πράξη: Προκλήσεις και προτάσεις για την εφαρμογή της. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, 21*(1), 53-61.

Νεοφύτου, Λ., &Βαλιαντή, Σ. (2015). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, 17*(2015), 49-54.

Ξενόγλωσση

Afurobi, A. O., Ikwut, E. I., &Ibe, B. E. (2017). Teachers' professional development in differentiated instruction: A path towards inclusion in education. *European Journal of Education Studies, 3*(5), 13-28.

Aliakbari, M., & Haghighi, J. K. (2014). Impact of differentiated instruction on learners' academic achievement and teacher efficiency. *Journal of Educational Psychology, 10*(3), 48-59.

Beecher, M., & Sweeny, S. M. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiated instruction. *Journal of Advanced Academics, 19*(3), 502-530.

Blank, R. K., de las Alas, N., & Smith, C. (2007). Analysis of professional development models and their effects on teachers' practice and student learning in mathematics and science. *Council of Chief State School Officers*.

Boaler, J. (1997b). When even the winners are losers: Evaluating the experiences of 'top set' students. *Journal of Curriculum Studies, 29*(2), 165-182.

Boaler, J., Wiliam, D., & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping: Disaffection, polarization and the construction of failure. *British Educational Research Journal, 26*(5), 631-648.

Chamberlin, M., & Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Applications, 29*(3), 113-139.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. London, UK: Routledge.

Delisle, J. R. (2015). Differentiation doesn't work. *Education Week*, *34*(15), 28-36.

Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., & Bosker, R. J. (2015). Differentiated instruction in primary education: A systematic review of research evidence. *Educational Research Review*, 16, 30-46.

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(2), 111-127.

Donnell, K. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptance of differentiated instruction practices for students with severe disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(4), 257-270.

Fordham Institute. (2008). High-achieving students in the era of NCLB. *Thomas B. Fordham Institute*.

Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B., & Travers, M.-C. (2020). Exploring the relative lack of impact of research on 'ability grouping' in England: A multi-method project. *Oxford Review of Education, 46*(4), 544-561.

Gheyssens, E., Griful-Freixenet, J., &Struyven, K. (2023). Differentiated instruction as an approach to establish effective teaching in inclusive classrooms. In *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights* (pp. 677-689). Cham: Springer International Publishing.

Gilbert, D. L. (2011). *Effects of Differentiated Instruction on Student Achievement in Reading*. ProQuest LLC.

Gillies, R. M. (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology, 3*(2), 125-140.

Goh, C. B., & Gopinathan, S. (2008). Education in Singapore: Developments since 1965. In *An International Perspective on Education Reforms and Capacity Development* (pp. 57-72).

Haelermans, C. (2022). Increasing performance by differentiated teaching? Experimental evidence of the student benefits of digital differentiation. *British Journal of Educational Technology, 53*(2), 421-436.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient. In *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 251-253.

Knight, J., Elford, M., Hock, M., Dunekack, D., Bradley, B., Deshler, D. D., & Knight, D. (2014). 3 Steps to Great Coaching: A Simple but Powerful Instructional Coaching Framework. *Journal of Staff Development, 35*(6), 10-16.

Karst, K., Bonefeld, M., Dotzel, S., Fehringer, B. C., &Steinwascher, M. (2022). Data-based differentiated instruction: The impact of standardized assessment and aligned teaching material on students' reading comprehension. *Learning and instruction*, *79*, 101597.

Lou, Y. (2013). The effects of within-class grouping on academic achievement. *American Educational Research Journal, 48*(2), 394-430.

Logan, B. (2008). Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal, 2*(3), 1-14.

Marks, R., Stutchbury, K., Spiers, S., & Martin, S. (2021). Teachers' experiences of differentiated instruction: A multi-methods study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(2), 123-134.

McCullough, S. (2011). *The effects of differentiated instruction on academic achievement of struggling second grade readers*. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Mills, M., Monkman, H., Van Geel, M., & Martin, A. (2014). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(1), 120-145.

Moallemi, R. (2024). The relationship between differentiated instruction and learner levels of engagement at university. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 17*(1), 21-46.

Muthomi, M. W., & Mbugua, Z. K. (2014). Effectiveness of differentiated instruction on secondary school students' achievement in mathematics. *International Journal of Applied, 4*(1), 116-128.

Park, V., &Datnow, A. (2017). Ability grouping and differentiated instruction in urban high schools. *Urban Education, 52*(8), 1041-1074.

Petrilli, M. J. (2011). *All Together Now? Educating High and Low Achievers in the Same Classroom*. Thomas B. Fordham Institute.

Porta, T., & Todd, A. (2022). Exploring teachers' professional development: Implementing differentiated instruction. *Journal of Educational Psychology, 8*(2), 111-123.

Prast, E., van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & van Luit, J. E. H. (2018). Professional development of teachers in differentiated instruction. *Frontiers in Psychology, 9*(2), 338-354.

Robinson, R., Maldonado, N., & Whaley, T. (2014). Differentiated instruction in teacher education: The impact on pre-service teachers. *Journal of Teacher Education, 62*(2), 47-56.

Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., &Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 34*(3), 90-101.

Sakellariou, A., Mitsi, S., & Strati, P. (2019). Differentiated instruction in inclusive education. *Journal of Educational Research, 6*(2), 123-137.

Scott, S. (2012). Examining teachers' beliefs on differentiated instruction. *The Teacher Educator, 47*(3), 192-210.

Simpkins, P. M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differentiated instruction and inclusive practices. *Journal of Special Education, 43*(1), 43-55.

Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Educational Research and Evaluation, 18*(2), 111-125.

Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical assessment,*

research, and evaluation, *7*(1).

Strogilos, V., Nikolaraizi, M., &Tragoulia, E. (2017). Differentiated instruction and collaborative teaching practices in inclusion settings. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 22-38.

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal, 7*(7), 935-947.

Tapper, J., & Horsley, M. (2019). Effective teacher professional learning in differentiated instruction. *Journal of Educational Change, 20*(3), 145-161.

Tobin, K., & Tippett, C. (2014). Metaphors for teacher professional development in differentiated instruction. *Professional Development in Education, 40*(4), 621-637.

Tomlinson, C. A., (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. (2nd ed.). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? Theory into Practice, 44(3), 262-269.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*. ASCD.

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2008). Comprehensive curriculum for gifted learners. In *Models of Curriculum and Instruction* (pp. 11-30). Prufrock Press.

Wan, Z., & Wong, S. (2017). Challenges and support in implementing differentiated instruction in secondary schools. *Educational Review, 6*(5), 47-67.

Yuen, L., Cheng, R., & Wong, P. (2022). Evaluating the effectiveness of differentiated instruction in inclusive classrooms. *Asia-Pacific Journal of Special Education, 5*(1), 121-135.

Βιωματικό Εργαστήριο: "Το Ραδιόφωνο στο Σχολείο"

Μιχαηλίδου Ευδοξία

Ψυχολόγος

Νένου Μαρία

Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Το παρόν άρθρο προτείνει την εισαγωγή της ραδιοφωνικής εκπομπής στη σχολική τάξη ως εργαλείο ενδυνάμωσης του προφορικού λόγου των μαθητών, της φαντασίας και της καλλιέργειας της συμμετοχικότητας τους δίνοντας έμφαση στα ενδιαφέροντά τους και τις κλίσεις τους. Μάλιστα, δίνονται τα βήματα σχεδιασμού μιας μαθητικής ραδιοφωνικής εκπομπής, καθώς και ένα παράδειγμα εκπομπής.

Λέξεις-κλειδιά: ραδιόφωνο, σχολείο, ραδιοφωνική εκπομπή, βήματα, παράδειγμα εκπομπής

Abstract

This article proposes the introduction of radio broadcasting in the classroom as a tool for strengthening students' oral speech, imagination and cultivating their participation by emphasizing their interests and inclinations. In fact, the steps of designing a student radio show are given, as well as an example of a show.

Keywords: radio, school, radio broadcast, steps, radio broadcast example

1. Γνωριμία με το ραδιόφωνο σαν μέσο επικοινωνίας

Το ραδιόφωνο θεωρήθηκε η πρώτη μαζική πηγή ενημέρωσης για την Ελλάδα από το 1933, όταν ξεκίνησαν τη λειτουργία τους οι πρώτοι ελληνικοί ραδιοφωνικοί σταθμοί. Οι Έλληνες ακροατές απέκτησαν μαζική πρόσβαση στην ενημέρωση, ανέπτυξαν την αίσθηση της συντροφιάς και την αίσθηση του ανήκειν σε ένα κοινωνικό σύνολο με το οποίο μοιράζομαι προβληματισμούς, απόψεις και ιδέες.

Η μεταφορά πολιτικών μηνυμάτων είναι επίσης, ένα χαρακτηριστικό του ραδιοφώνου. Στην Ελλάδα, κατά τη διάρκεια του πολέμου ο ρόλος του ραδιοφώνου ήταν σημαντικός για ενημέρωση σχετικά με την πορεία του πολέμου και στη συνέχεια για την αντίσταση κατά την διάρκεια της κατοχής. Να τονίσουμε επίσης, ότι τα τραγούδια του Μ. Θεοδωράκη απαγορευμένα την περίοδο της δικτατορία, άγγιξαν τον απλό κόσμο όταν ακούστηκαν μέσα από το ραδιόφωνο. Αυτό το κατάλαβαν πολύ καλά οι φοιτητές στο Πολυτεχνείο και δημιούργησαν τον ραδιοφωνικό σταθμό μέσα από τον οποίο έστελναν κάλεσμα στο λαό και ενημέρωναν για τον αγώνα τους. Το ραδιόφωνο από πολύ νωρίς απευθύνθηκε, επίσης, στα παιδιά μέσα από εκπομπές παιδαγωγικές, αλλά και ψυχαγωγικές όπου οι αρχές και οι κανόνες μιας κοινωνίας

περνούσαν πιο εύκολα. Οι γονείς είχαν ένα σύμμαχο στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. «Η «θεία Λένα» έκανε εκπομπές από το 1936 μέχρι το 1971. Κάθε πρωί έκανε συντροφιά στα παιδιά με το τραγούδι "*... Καλημέρα σας παιδιά, τραλαλά τραλαλά σηκωθείτε με χαρά, τραλαλά λα λα. Η χρυσή Ανατολή στη δουλειά μας προσκαλεί, τραλαλά λα λαλα τραλαλά τραλαλάτραλαλά λα λαλα τραλαλά λα λα"*. Παράλληλα, από το 1976 έως το 1980 μεταδιδόταν η εκπομπή για παιδιά «Εδώ Λιλιπούπολη».

Το χαρακτηριστικό του ραδιοφώνου σε σχέση με άλλα μέσα επικοινωνίας, είναι ότι μπορείς να κάνεις οτιδήποτε, καθώς ακούγοντας ραδιόφωνο δεν σε αποσπά, δεν διεκδικεί την αποκλειστική προσοχή σου και συγχρόνως, αφήνει περιθώριο στην φαντασία να λειτουργήσει. Στο ράδιο φαίνεται ότι ο εκφωνητής απευθύνεται προσωπικά στον ακροατή. Αυτή η μορφή επικοινωνίας που είναι ταυτόχρονα κοινωνική, δημόσια αλλά και προσωπική το κάνει μοναδικό.

Ποιος είναι όμως ρόλος του ραδιοφώνου στην ανάπτυξη του παιδιού; Οι δύο πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που έχουν σχέση με το ραδιόφωνο είναι η ανάπτυξη του λόγου και της φαντασίας. Η συμβολή του ραδιοφώνου στην ανάπτυξη της γλώσσας, στο λεξιλόγιο, στην άρθρωση μέσα από πρότυπα μίμησης είναι σημαντική. Κατά τον Vygotsky (2000), η κοινωνική εμπειρία είναι αυτή που έχει τον καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη, και όχι η έμφυτη, αυτόματη εξέλιξη κάποιων εσωτερικών σχημάτων. Γνωρίζουμε ότι τα ακούσματα του παιδιού από την πιο μικρή ηλικία βοηθούν στην ανάπτυξη της γλώσσας. Η γλώσσα του παιδιού είναι αυτή που έχει χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος του. Γιατί το κοινωνικό περιβάλλον είναι αυτό που δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα σε κάποια στοιχεία που μειώνει κάποια άλλα, ανάλογα με τη λειτουργία που καλείται να επιτελέσει η γλώσσα στην κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει το παιδί. Τον ρόλο αυτό της γλώσσας ενισχύουν τα ακούσματα μέσα από το ραδιόφωνο, εμπλουτίζοντας, παράλληλα, το λεξιλόγιο και διεγείροντας τη φαντασία του παιδιού. Μέσα από τις παιδικές εκπομπές του ραδιοφώνου, η θεία Λένα στη δεκαετία του ΄60 διαπαιδαγωγούσε τα μικρά παιδιά με ιστορίες ηθοπλαστικές μεταδίδοντας έτσι, ηθικές αξίες μιας εποχής και μιας κοινωνίας. Η γλώσσα, λοιπόν, μέσα από το ραδιόφωνο έγινε φορέας αξιών όχι μόνο με τα νοήματα, αλλά και με τον τρόπο μετάδοσης των νοημάτων. Η θεία Λένα ήταν μια οικεία ραδιοφωνική παρουσία που μιλούσε και καθοδηγούσε με τον λόγο τα μικρά, αλλά αργότερα και τα μεγαλύτερα παιδιά. Αργότερα, η εκπομπή της Λιλιπούπολης είχε χαρακτήρα ψυχαγωγικό, κυρίως για τα παιδιά με μουσική και τραγούδια, αλλά και με ενδιαφέρον να μυήσουν τα παιδιά σε κοινωνικές παραδόσεις, σε κοινωνικούς ρόλους, κοινωνικά πρότυπα και αξίες. Όσον αφορά τον ρόλο του ραδιοφώνου στην ανάπτυξη της φαντασίας, κάθε ακροατής μπορεί να συνθέσει ο ίδιος με τη φαντασία του τις εικόνες ανάλογα με τις δικές του εμπειρίες και τον δικό του κόσμο. Η δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης είναι αυτή που βοηθάει στην δημιουργία αφηρημένης σκέψης. Η φαντασία είναι η βάση για την ανάπτυξη εννοιών. Το πέρασμα από το πραγματικό και το συγκεκριμένο στο νοητικό και στο αφηρημένο είναι προϊόν σκέψης.

Ποια είναι σήμερα η σχέση των παιδιών με το ραδιόφωνο; Τι μπορεί να τους προσφέρει; Η σχέση των παιδιών σήμερα με το ραδιόφωνο περιορίζεται στο άκουσμα μουσικής. Αν υπάρχει ραδιόφωνο στο σπίτι, κυρίως τα μικρά παιδιά ακούνε όταν και ό,τι ακούνε οι γονείς τους. Τα μεγαλύτερα παιδιά είναι παιδιά του διαδικτύου. Ακούνε μουσική από διάφορες ιστοσελίδες μέσω του κινητού. Ωστόσο υπάρχουν ακόμη σταθμοί ραδιοφωνικοί που κάνουν εκπομπές για παιδιά. Το διαδικτυακό

ραδιόφωνο είναι μια πρόταση που μπορεί να γίνει πολύ δελεαστική για τα παιδιά αλλά και για τους εφήβους. Μπορεί να αποτελέσει μια πηγή επικοινωνίας και ενημέρωσης πάνω σε θέματα μουσικής αλλά και θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος. Αυτή τη μορφή κοινωνικής επικοινωνίας την βλέπουμε με την ανάπτυξη των "youtubers", η οποία καλύπτει μια ανάγκη των νέων κυρίως, να συναντηθούν, να γίνουν μέρος ενός συνόλου. Πόσο ποιοτική είναι η επικοινωνία εκεί; Πόσο πραγματικοί είναι οι φίλοι στο facebook; Ίσως, ο σκοπός είναι περισσότερος εμπορικός, παρά πολιτιστικός. Σε κάθε περίπτωση δεν έχει τα μοναδικά χαρακτηριστικά του ραδιοφώνου. Δεν μπορεί να φτάσει τη σχέση του ακροατή και του εκφωνητή. Σήμερα, η ενημέρωση και η επικοινωνία γίνεται όλο και περισσότερο με γραπτά μηνύματα, με βίντεοκλήσεις και πιο σπάνια με την ομιλία. Είναι προϊόν πολιτισμού τα μικρά βιντεάκια που προβάλλονται στο ίντερνετ; Ο τρόπος αυτός στερεί από την επικοινωνία τον πλούτο του λόγου. Περιοριζόμαστε στην ουσία και αφαιρούμε αυτά που θεωρούμε περιττά. Η διάθεση για επικοινωνία στους νέους και στα παιδιά είναι έμφυτη. Οι έφηβοι είναι πολύ κοινωνικοί. Επικοινωνούν σήμερα με μηνύματα στο κινητό τηλέφωνο ή σπανιότερα κάνουν βιντεοκλήσεις. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν εξαπλωθεί κατά πολύ σε μικρό χρονικό διάστημα. Ωστόσο, η επικοινωνία έγινε πιο φτωχή, ακόμη κι αν αφορά χιλιάδες αποδέκτες, ακόμη κι αν υπάρχει η απάντηση στο μήνυμα με το "like". Τα σχόλια είναι σπάνια, ωστόσο, εκτιμά κανείς πολύ την αξία τους.

Γιατί όμως, ο λόγος είναι σημαντικός; Ο μεγάλος δάσκαλος, Μ. Ανδρόνικος (1971) αναφέρει σε άρθρο του: «*...Όποιος έχει να εκφράσει κάτι, επιστήμονας, φιλόσοφος, πολιτικός, δάσκαλος, σ' αυτή την γλώσσα μιλούν οι άνθρωποι που βρίσκονται γύρω του θα το πει, γιατί όταν θέλεις να πεις κάτι είναι για να σ' ακούσουν οι άλλοι άνθρωποι το ίδιο και όταν γράφεις*». Ο ραδιοφωνικός λόγος έχει στοιχεία μιας καθημερινής κουβέντας. Τα παιδιά κάνοντας ραδιόφωνο μαθαίνουν να εκφράζουν τη σκέψη τους με τρόπο απλό, επικοινωνιακό, αλλά και ώριμο. Ο δημόσιος λόγος είναι λόγος πρώτα απ' όλα κατανοητός από όλους. Λέμε αυτό που θέλουμε να πούμε για να επικοινωνήσουμε πρώτα απ' όλα με λέξεις όμορφες, αλλά όχι δύσκολες γιατί ξέρουμε ότι ο ακροατής, αν δυσκολευτεί, θα φύγει. Αυτό είναι κυρίως το χαρακτηριστικό του ραδιοφώνου. Προσπαθούμε να κρατήσουμε ανοιχτό κανάλι επικοινωνίας, ακόμη κι αν η δυνατότητα απάντησης δεν είναι άμεση. Μπορούμε να ξέρουμε ότι μας ακούνε οι άλλοι, όσο μακριά κι αν είναι με ό,τι κι αν ασχολούνται.

Ποια είναι λοιπόν η γλώσσα που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές στο ραδιόφωνο; Απάντηση σ'αυτό δίνει και πάλι ο Μ. Ανδρόνικος, όταν μιλάει για τη γλώσσα των παιδιών και των νέων στο σχολείο. Λέει ο Μ Ανδρόνικος (1976): « *είναι καιρός να το αποφασίσουμε μια για πάντα, αν θέλουμε να κρατήσουμε ζωντανή τη σκέψη των νέων, να την κάνουμε να λειτουργήσει δημιουργικά και αποτελεσματικά. Οφείλουμε να μην την ταλαιπωρούμε με σκολιά και άτεχνα γλωσσικά τεχνάσματα, αλλά να της προσφέρουμε τη γλωσσική έκφραση που θα της επιτρέψει να προχωρήσει άνετα και οπλισμένη στους δρόμους της επιστήμης και της τέχνης στους δρόμους της ζωής*».

Διαβάστε ένα μικρό σποτ που δημιούργησαν μαθητές του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Άργους Ορεστικού στο πλαίσιο προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων για τη δημιουργία του ΡΑΔΙΟ Ε.Ε.Ε.ΕΚ. *"Γιατί κάνουμε Ράδιο; Για να μιλάμε... Για να ακούμε... Για να ακούνε.. Για όλους ...Για εμάς. Μόνο με το χαμόγελο"*. Ας κρατήσουμε την αλήθεια αυτή και για το ραδιόφωνο. Για να μπορέσουν τα παιδιά, αλλά και οι εκπαιδευτικοί

να πλησιάσουν τους ακροατές τους, και θα το πετύχουν μόνο αν είναι αληθινοί. Να μιλούν τη δική τους γλώσσα.

Κατά την άποψη του A. Crisell (2010), το ραδιόφωνο σαν εκπαιδευτικό εργαλείο υστερεί αρκετά συγκρίνοντας το με ζωντανές διαλέξεις ή με τις κασέτες ηχογραφημένων μαθημάτων, διότι στο ραδιόφωνο δεν έχει τον έλεγχο ο ακροατής για να μπορεί να πάει μπρος ή να γυρίσει πίσω για να ακούσει ξανά ένα κομμάτι. Αυτό ξεφεύγει από την έννοια της ραδιοφωνικής εκπομπής και αφορά το ραδιόφωνο σαν μετάδοση μαθήματος με τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας. Ο ρόλος του μαθητή - δημιουργού καταργείται και μειώνεται η συμμετοχή στο μάθημα. Η πρόταση μας εδώ είναι όχι να αντικαταστήσουμε τον δάσκαλο με ένα ηχογραφημένο κείμενο που το διαβάζει κάποιος ακόμη κι αν αυτός είναι μαθητής. Στόχος είναι να δείξουμε ή μάλλον να αναδείξουμε την αξία του λόγου στην εκπαίδευση μέσα από το ραδιόφωνο και, παράλληλα, να αυξήσουμε μέσω της μαθητικής εκπομπής την εμπλοκή του μαθητή στο μάθημα. Το ραδιόφωνο στο σχολείο είναι μια πρόταση για δημιουργική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Αυτό που κάνει να διαφέρει το ραδιόφωνο από τα γραπτά μηνύματα ή βιντεο θα λέγαμε ότι είναι η ζωντάνια της επικοινωνίας, η αμεσότητα, η αίσθηση του προσωπικού, ο πλούτος των λέξεων με το φορτίο που μεταφέρουν, αλλά και όλα τα άλλα στοιχεία του προφορικού λογού, ακόμη και η σιωπή. Δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν ραδιόφωνο, τους κάνεις δημιουργούς προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να αλλάξουν το κοινωνικό περιβάλλον τους ή τουλάχιστον να επέμβουν σ' αυτό με τις ιδέες τους, τις προτάσεις τους και τις απόψεις τους μέσα από έρευνες επιστημονικές κοινωνικές ή καλλιτεχνικές. Όπως πολύ σωστά το έθεσαν οι μαθητές του ΡΑΔΙΟ Ε.Ε.Ε.ΕΚ. κάνουμε ραδιόφωνο "για όλους …για εμάς".

2. Το ραδιόφωνο ... στο σχολείο: Με ποιο τρόπο μπορούμε να βάλουμε το ραδιόφωνο στο σχολείο;

Στα πλαίσια του βιωματικού εργαστηρίου τονίζουμε τον ρόλο που μπορεί να παίξει το ραδιόφωνο στο σχολείο δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίσουν τη γνώση μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης και ωθώντας τους να εμπλακούν στο μάθημα. Με αφετηρία, λοιπόν, το σχολικό βιβλίο, ο μαθητής μπορεί να πάει παραπέρα βρίσκοντας την πηγή του θέματος, ερευνώντας σαν δημοσιογράφος τις αιτίες, τις επιπτώσεις και τις προεκτάσεις. Η γνώση γίνεται δράση που απλώνεται πια σε έναν κύκλο ανθρώπων που σαν ακροατές, θα επικοινωνήσουν μαζί του. Η κοινωνική επικοινωνία με ανθρώπους μας κάνει να αισθανόμαστε μέρος του ραδιοφωνικού χώρου. Κάθε πλευρά της γνώσης έχει ένα κομμάτι καθημερινό, παράξενο, ενδιαφέρον. Ένα κομμάτι που μπορεί να διεγείρει την φαντασία, να οξύνει τη σκέψη, να της δώσει τροφή. Από τα θέματα που διαπραγματεύονται τα σχολικά βιβλία του δημοτικού μέχρι και του λυκείου τα περισσότερα μπορούν να γίνουν θέμα εκπομπής. Αυτό είναι το τόλμημα της παρουσίασης αυτής. Κάθε μάθημα μπορεί να γίνει ραδιοφωνική εκπομπή.

Ποια είναι τα βήματα για τον σχεδιασμό μιας ραδιοφωνικής εκπομπής; Περνώντας στην ενότητα με τα βήματα σχεδιασμού μιας μαθητικής ραδιοφωνικής εκπομπής αξίζει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας δύνανται να αξιοποιήσουν τα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια προκειμένου να αντλήσουν υλικό και έμπνευση. Να τονιστεί ότι εκτός των θεωρητικών μαθημάτων, ακόμη και τα θετικά

μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, η φυσική, η βιολογία προσφέρονται για περαιτέρω ανάπτυξη στα πλαίσια μιας ραδιοφωνικής εκπομπής.

Σχετικά με τα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προτείνονται τα ακόλουθα: 1. Επιλογή θέματος: Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τους μαθητές/μαθήτριες στην επιλογή του θέματος υπενθυμίζοντας τα ενδιαφέροντά τους ή/και τις ανάγκες τους. 2. Επιλογή ακροατηρίου: Η μαθητική ραδιοφωνική ομάδα επιλέγει το κοινό στο οποίο απευθύνεται η εκπομπή της («Ποιοι θέλουμε να μας ακούσουν;») 3. Τίτλος εκπομπής: Ως τίτλος της εκπομπής ορίζεται συνήθως μια σύντομη φράση που ίσως εξάπτει την περιέργεια του κοινού. 4. Επεξήγηση τίτλου: Θεωρείται αναγκαία η ύπαρξη επεξήγησης του τίτλου, ώστε να καταστεί καλύτερα κατανοητός για τους ακροατές. 5. Μορφή της εκπομπής: Μια ραδιοφωνική εκπομπή μπορεί να έχει τη μορφή συνέντευξης ή ρεπορτάζ ή επιστημονική έρευνας και να παρουσιαστεί με διάλογο, αφήγηση ή σκετς. Η ραδιοφωνική ομάδα επιλέγει και καθορίζει τη μορφή της εκπομπής. 6. Κατανομή ρόλων: Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε επιμέρους ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και τις κλίσεις τους αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους- δημοσιογραφική ομάδα (για συλλογή πληροφοριών μέσω έρευνας, συνεντεύξεων, ρεπορτάζ), ομάδα σύνταξης (για τη συγγραφή των κειμένων της εκπομπής και την επιλογή των ερωτοαπαντήσεων που επενδύουν την εκπομπή), ομάδα εκφωνητών (παρουσιαστές της εκπομπής έως δύο άτομα), ομάδα μουσικής επένδυσης (επιλογή μουσικού χαλιού για την εκπομπή για κάλυψη των κενών διαστημάτων, επιλογή μουσικών κομματιών για τα μουσικά διαλείμματα και επιλογή μουσικής έναρξης της εκπομπής). 7. Έρευνα και συλλογή υλικού: Οι μαθητές/μαθήτριες φροντίζουν να χρησιμοποιούν αξιόπιστες πηγές τις οποίες αναφέρουν κατά τη διάρκεια της εκπομπής. 8. Κείμενα: Οι μαθητές/μαθήτριες επιμελούνται τα κείμενα της εκπομπής με τέτοιον τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η φυσική ροή και η συνοχή. Τα κείμενα αποτελούνται από σύντομες φράσεις χρησιμοποιώντας γνωστές και κατανοητές λέξεις, περιορισμένα επίθετα και όχι χυδαίες λέξεις. Ακόμα, καλό είναι να αποφεύγεται η λέξη «πρέπει» στα κείμενα της εκπομπής. Τέλος, ο ζεστός και φυσικός λόγος φαίνεται ότι κερδίζει τους ακροατές -ο λόγος των παρουσιαστών είναι τέτοιος σαν να απευθύνονται σε κάποιον που βρίσκεται απέναντί τους.

3. Από τη θεωρία στην πράξη: Παράδειγμα Ραδιοφωνικής Εκπομπής

Το σενάριο που ακολουθεί βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Φυσικής της Ε΄τάξης του Δημοτικού και ειδικότερα στη θεματική ενότητα του Ηλεκτρισμού (ΒΗΜΑ 1: ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ). Όλοι οι μαθητές του τμήματος μπορούν να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της εκπομπής, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να ασχοληθούν με αντικείμενα που βρίσκουν ελκυστικά. Ως προς το ακροατήριο, η εκπομπή απευθύνεται σε άτομα κάθε ηλικίας, επαγγέλματος και μορφωτικού επιπέδου (ΒΗΜΑ 2: ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟΥ). Στη συνέχεια, οι ίδιοι οι μαθητές αποφασίζουν ως τίτλο της εκπομπής "Φυσική Λατρεία" (ΒΗΜΑ 3: ΤΙΤΛΟΣ ΕΚΠΟΜΠΗΣ).

Έναρξη εκπομπής: Οι μαθητές έχουν ετοιμάσει το λεγόμενο "σήμα" της εκπομπής το οποίο ακούγεται κατά την έναρξη της ραδιοφωνικής εκπομπής.
Εκφωνητής/τρια 1 (Ε1): Καλημέρα σας, αγαπητοί ακροατές! Καλώς ήρθατε στη ραδιοφωνική εκπομπή μας "Φυσική Λατρεία". Είμαι ο/η..... μαθητής/τρια στο ..... Δημοτικό Σχολείο .....

Εκφωνητής/τρια 2 (Ε2): Καλημέρα και από μένα! Είμαι η ..... επίσης μαθήτρια στο ..... Δημοτικό Σχολείο ..... Σας καλωσορίζω κι εγώ με τη σειρά μου στη "Φυσική Λατρεία" και πιο συγκεκριμένα "Ανακαλύπτοντας τον κόσμο του ηλεκτρισμού" (ΒΗΜΑ 4: ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ ΤΙΤΛΟΥ).
Ε1: Σήμερα, λοιπόν, θα εξερευνήσουμε τον μαγικό κόσμο του ηλεκτρισμού. Είστε έτοιμοι να ανακαλύψουμε μαζί τι είναι ο ηλεκτρισμός και πώς λειτουργεί;
Ε2: Ας ξεκινήσουμε με μερικές βασικές πληροφορίες. Ο ηλεκτρισμός είναι μια μορφή ενέργειας που μπορούμε να δούμε στη φύση, όπως στους κεραυνούς, στα ηλεκτροφόρα χέλια και που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή για να λειτουργούν συσκευές, όπως τα φώτα και οι υπολογιστές μας.
Ε1: Αλλά τι ακριβώς είναι ο ηλεκτρισμός; Ο ηλεκτρισμός παράγεται από τη ροή ηλεκτρονίων, που είναι μικροσκοπικά σωματίδια μέσα στα άτομα. Αυτή η ροή ηλεκτρονίων δημιουργεί ηλεκτρική ενέργεια.
Ε2: Σωστά. Οι ηλεκτρικές συσκευές μας δουλεύουν επειδή το ηλεκτρικό ρεύμα, δηλαδή η ροή των ηλεκτρονίων, περνά μέσα από τα καλώδια και τις τροφοδοτεί με ενέργεια. (ΒΗΜΑ 5: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ)
Ε1:Ας περάσουμε στο πρώτο μουσικό μας διάλειμμα ακούγοντας τον "Ηλεκτρικό Θησέα" του Παύλου Σιδηρόπουλου.

(Ενδεικτική επιλογή τραγουδιού για τις ανάγκες του προτεινόμενου σεναρίου: Ηλεκτρικός Θησέας)

Ε2: Αφού ακούσαμε τον "Ηλεκτρικό Θησέα" του Παύλου Σιδηρόπουλου, συνεχίζουμε την εκπομπή μας "Φυσική Λατρεία" -"Ανακαλύπτοντας τον κόσμο του ηλεκτρισμού".
Ε1: Επιστρέφουμε στη ροή της εκπομπής μας ακούγοντας τον/την .....και τον/την ..... Μπορούμε άραγε να "δούμε" τον ηλεκτρισμό;
Ε2: Βεβαίως και μπορούμε κάνοντας ένα απλό πείραμα. Έχετε ποτέ τρίψει ένα μπαλόνι στα μαλλιά σας και το είδατε να κολλάει στον τοίχο; Αυτό είναι ένα παράδειγμα στατικού ηλεκτρισμού.
Ε1: Και όλοι μας μπορούμε να το δοκιμάσουμε! Ας δούμε λίγο την ιστορία του ηλεκτρισμού. Ξέρετε ότι ο Μπέντζαμιν Φράνκλιν έκανε πειράματα με ηλεκτρισμό τον 18ο αιώνα; Είναι γνωστός για το πείραμά του με τον χαρταετό, το κλειδί και την καταιγίδα, το οποίο έδειξε ότι οι κεραυνοί είναι μια μορφή ηλεκτρικής ενέργειας.
Ε2: Ένας άλλος σημαντικός επιστήμονας ήταν ο Τόμας Έντισον, που εφηύρε τον ηλεκτρικό λαμπτήρα. Χάρη σε αυτόν, μπορούμε να φωτίζουμε τα σπίτια μας τη νύχτα.(ΒΗΜΑ 5: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ)
Ε1: Και σε αυτό το σημείο περνάμε στο επόμενο τραγούδι μας!
Ε2: Ας ακούσουμε "Ηλεκτρισμένα" από τη Βίκυ Μοσχολιού.

(Ενδεικτική επιλογή τραγουδιού για τις ανάγκες του προτεινόμενου σεναρίου: Ηλεκτρισμένα)

Ε1: Και μετά την αγαπημένη μας Βίκυ Μοσχολιού, θα σε ρωτήσω ....(όνομα Ε1)..... "Πώς θα ήταν η ζωή μας χωρίς ηλεκτρικό ρεύμα;"
Ε2: Ειλικρινά δεν μπορώ να φανταστώ τη ζωή μας χωρίς ηλεκτρισμό! Σκέψου ότι καμιά φορά έχουμε διακοπές ηλεκτρικού ρεύματος και μας πιάνει μια τρέλα-εμάς που είμαστε στο σπίτι, αλλά, κυρίως τους επαγγελματίες!
Ε1: Θέλεις να ακούσεις τι μας απάντησε η κα. ..... και ο κος ..... που έζησαν τα πρώτα χρόνια της ζωής τους χωρίς ηλεκτρισμό;

Ε2: Ας ακούσουμε, λοιπόν, αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που παρέθεσαν στη δημοσιογραφική μας ομάδα. (ΒΗΜΑ 5: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ)

(Ακούμε τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων)

Ε1:Έχοντας ακούσει τις συνεντεύξεις, πραγματικά η ζωή χωρίς τον ηλεκτρισμό ήταν πολύ δύσκολη. Τα σπίτια δεν είχαν τηλεόραση και ηλεκτρικές συσκευές, οι οποίες μας διευκολύνουν σημαντικά και μας εξοικονομούν χρόνο.

Ε2:Εγώ θα προσθέσω ότι σήμερα στην εποχή της επανάστασης της τεχνολογίας δεν μπορώ να σκεφτώ τη ζωή μου χωρίς ηλεκτρικό ρεύμα. Σαν λέμε χωρίς υπολογιστή, κινητό και διαδίκτυο!

Ε1: Κλείνοντας την εκπομπή μας ας αναλογιστούμε πόσο τυχεροί είμαστε που έχουμε τον ηλεκτρισμό στη ζωή μας.

Ε2: Αγαπημένοι μας ακροατές. Φτάσαμε στο τέλος της εκπομπής μας. Σας ευχαριστούμε που ήσασταν μαζί μας.

Ε1: Σας αφήνουμε με το τραγούδι "Κεραυνός και Αστραπή" του Παντελή Θαλασσινού.

(Ενδεικτική επιλογή τραγουδιού για τις ανάγκες του προτεινόμενου σεναρίου: "Κεραυνός και Αστραπή")

Από το παραπάνω σενάριο φαίνεται ξεκάθαρα ο ρόλος των μαθητών. Δηλαδή, δύο μαθητές βρίσκονται στον ρόλο των εκφωνητών, ενώ οι υπόλοιποι μοιράζονται σε επιμέρους ομάδες. Η ομάδα σύνταξης συνθέτει τα κείμενα της εκπομπής βασισμένη σε πληροφορίες που συγκεντρώνει η δημοσιογραφική ομάδα μέσω της έρευνας και της διενέργειας των συνεντεύξεων. Παράλληλα, η ομάδα της μουσικής επένδυσης επιλέγει τα μουσικά κομμάτια, καθώς και τη μουσική του σήματος (ΒΗΜΑ 6: Κατανομή Ρόλων).

Βιβλιογραφία

Ανδρόνικος, Μ. (1976). *Παιδεία ή Υπνοπαιδεία*; Αθήνα: Ίκαρος.

Ανδρόνικος, Μ. (1971). "Γλωσσική Παιδεία". *Το Βήμα.*

Crisell, A. (2010). *Η Γλώσσα του Ραδιοφώνου*. (μτφ. Γ.Ι. Μπαμπασάκης). Αθήνα: Αιγόκερως.

Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία, Η ανάπτυξη των απώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (μτφ. Α. Μπίμπου). Αθήνα: Gutenberg.

Διαδικτυακές Πηγές

Ιστοσελίδα European School Radio: https://europeanschoolradio.eu/el

Η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) στην Εκπαίδευση: Εφαρμογές, Προκλήσεις και Προοπτικές

Γεωργίου Αναστασία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα, η οποία εντάσσεται στον θεματικό άξονα «Τεχνητή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση» πραγματεύεται την χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην εκπαίδευση της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την συγκεκριμένη έρευνα είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση. Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να παρουσιάσει τις δυνατότητες που έχει η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην εκπαίδευση. Στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας ορίζεται η έννοια της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) και διακρίνεται από την Εικονική Πραγματικότητα (VR) και την Τεχνητή Νοημοσύνη (AI). Στη συνέχεια, περιγράφονται τα οφέλη της χρήσης της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην διδασκαλία. Επίσης, παρουσιάζονται διάφορες εφαρμογές της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην εκπαίδευση όπως διαδραστικά βιβλία, εικονικά εργαστήρια και εκπαιδευτικές εφαρμογές που χρησιμοποιούν AR αλλά και την Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) σε κάποιες περιπτώσεις για να κάνουν την μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας είναι σημαντική όχι μόνο από την άποψη της τεχνολογικής εκπαίδευσης των μαθητών και της εξοικείωσης τους με τα νέα αυτά τεχνολογικά μέσα, αλλά και για την δυνατότητα που προσφέρει στους μαθητές να εξερευνήσουν με αυτόν τον τρόπο διαφορετικά περιβάλλοντα μέσα από μία νέα διάσταση που προσφέρει η Τεχνολογία. Τέλος, μέσα από αυτήν την έρευνα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η υιοθέτηση της νέας αυτής τεχνολογίας μπορεί να έρχεται αντιμέτωπη με αρκετές προκλήσεις αλλά τα οφέλη της υπερτερούν.

Λέξεις-κλειδιά: Επαυξημένη Πραγματικότητα, Επιστήμη, Εκπαίδευση

Abstract

This research, which is part of the thematic axis “Artificial Intelligence and Education”, deals with the use of Augmented Reality in the education of preschool and first school age children. The method used for this research is the literature review. The purpose of this research is to present the potential of using Augmented Reality in education. The theoretical framework of the research defines the concept of Augmented Reality (AR) and distinguishes it from Virtual Reality (VR) and Artificial Intelligence (AI). Furthermore, the benefits of using Augmented Reality in teaching are described. It also presents various applications of Augmented Reality in education such as interactive books, virtual labs and educational applications that use AR and even Artificial Intelligence (AI) in some cases to make the process of learning more interesting and effective. The findings of this research showed that the use of Augmented Reality is important not only in terms of students’ technological education and their familiarity with these new technological tools, but also for the opportunity it offers to students to explore in this way different environments through a new dimension offered by Technology. Finally, through this research, we conclude that the use of this new technology may face several challenges but its benefits outweigh them.

Keywords: Augmented Reality, science, education

1. Εισαγωγή

Η έρευνα με τίτλο «Η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) στην Εκπαίδευση: Εφαρμογές, Προκλήσεις και Προοπτικές» πραγματεύεται την χρήση του νέου αυτού τεχνολογικού εργαλείου στον χώρο της εκπαίδευσης. Επιδιώκει να αναδείξει τις δυνατότητες που παρέχει η Επαυξημένη Πραγματικότητα μέσα από τις εφαρμογές της στην διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με τον Crompton (1996) η επιτυχής ενσωμάτωση ενός τεχνολογικού εξοπλισμού εντός του μαθήματος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ορισμένοι από αυτούς είναι οι εξής: 1. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον. 2. Οι μαθησιακοί στόχοι και ο σκοπός. 3. Η διδακτική προσέγγιση. 4. Οι στρατηγικές μάθησης. 5. Οι μέθοδοι αξιολόγησης και 6. Η στρατηγική υλοποίησης (daSilvaetal., 2019). Ο Dexter (daSilvaetal., 2019) επισημαίνει δύο προϋποθέσεις για την αποτελεσματική ενσωμάτωση και χρήση της τεχνολογίας εντός των μαθημάτων οι οποίες είναι: 1. Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενεργεί ως εκπαιδευτικός σχεδιαστής και 2. Τα σχολεία θα πρέπει να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε αυτόν τον ρόλο.

Η χρήση νέων τεχνολογικών εργαλείων όπως το AR και το AI κατά την διάρκεια της διδασκαλίας θα πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκεται καθώς και στην καλλιέργεια άλλων δεξιοτήτων όπως είναι η εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες (Liu, F., &Kromer, P., 2020). Χαρακτηριστικά των νέων αυτών τεχνολογιών όπως η ευκολία χρήσης τους, η απλότητα, η μετάδοση γνώσεων με διασκεδαστικό τρόπο και η καλλιέργεια δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την έντονη επιθυμία των μαθητών να εξερευνήσουν τον κόσμο κάνουν πιο ελκυστική την μάθηση προετοιμάζοντας ταυτόχρονα τους μαθητές ως πολίτες της σύγχρονης κοινωνίας καθώς όλο και περισσότερα επαγγέλματα περιλαμβάνουν την παραγωγή ψηφιακού περιεχομένου ως τμήμα τους (Liu, F., &Kromer, P., 2020).

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αναφέρεται ο ορισμός της έννοιας «Επαυξημένη Πραγματικότητα», ώστε να παρουσιαστεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα αυτού του τεχνολογικού εργαλείου που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης αλλά και να κατανοήσουν καλύτερα τις δυνατότητές του με σκοπό να το αξιοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Ο ορισμός της Επαυξημένης Πραγματικότητας που υιοθετήθηκε ευρέως από σχετικές μελέτες είναι αυτός που ο Azuma (1997) περιέγραψε ως παραλλαγή της Εικονικής Πραγματικότητας (Chengetal., 2013). Ενώ η Εικονική Πραγματικότητα «βυθίζει» πλήρως τον χρήστη σε ένα εικονικό περιβάλλον, η Επαυξημένη Πραγματικότητα επιτρέπει στον χρήστη να δει τον πραγματικό κόσμο με εικονικά στοιχεία να προστίθενται σε πραγματικό χρόνο (Chengetal., 2013). Όσον αφορά την αίσθηση της παρουσίας κατά την χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας, με τον όρο «παρουσία» ορίζεται η νοητική κατάσταση του χρήστη καθώς και η αντιληπτική του ικανότητα σε πραγματικό χρόνο καθώς ο χρήστης έχει «βυθιστεί» σε ένα μείγμα πραγματικής και εικονικής πραγματικότητας (Chengetal. 2013). Σε μία προσπάθεια

να αποφευχθεί ο περιορισμός της Επαυξημένης Πραγματικότητας σε συγκεκριμένες τεχνολογίες ή απαιτούμενες συσκευές όπως οθόνες που τοποθετούνται στο κεφάλι (HMD), ο Azuma (1997) εντόπισε τρία χαρακτηριστικά της Επαυξημένης Πραγματικότητας: 1. Συνδυάζει το πραγματικό με το εικονικό. 2. Δίνει την δυνατότητα αλληλεπίδρασης-διάδρασης σε πραγματικό χρόνο και 3. Λαμβάνει χώρα σε τρείς διαστάσεις (3D) (Chengetal., 2013). Ο Klopfer (2008) πρότεινε μια προοπτική κατά την οποία περιγράφει την Επαυξημένη Πραγματικότητα με διαβαθμίσεις καθώς μπορεί να υπάρχουν ελάχιστα εικονικά στοιχεία έως πολλά εικονικά στοιχεία χρησιμοποιώντας τους όρους “lightlytoheavilyvirtualinformation" (Chengetal., 2013). Οι συσκευές που συνδυάζουν πληροφορίες από τον πραγματικό και τον εικονικό κόσμο συχνά κατηγοριοποιούνται σε δύο μορφές: οπτική διαφάνεια και βιντεοπροβολή (Azuma 1997), ενώ χαρακτηριστικά αυτών των συσκευών όπως η απλότητα και η φορητότητα αυξάνουν τις πιθανότητες να διαδοθεί παγκοσμίως η χρήση τους (Chengetal., 2013). Για να κατηγοριοποιήσουμε απλώς τους δύο τύπους Επαυξημένης Πραγματικότητας, θα αναφέρουμε τις δύο κατηγορίες εφαρμογής AR όπως αναφέρονται στην μελέτη του Pence (2011): 1. AR με βάση δείκτη (εικονική κωδικοποιημένη εικόνα η οποία μας οδηγεί στις πληροφορίες) και 2. AR χωρίς δείκτη.

Σύμφωνα με την μελέτη των Chengetal. (2013) για την χρήση στης Επαυξημένης Πραγματικότητας στην εκμάθηση των Φυσικών Επιστημών εντοπίστηκαν δύο κύριες προσεγγίσεις: 1. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα με βάση την εικόνα (όπως η χρήση τεχνητών δεικτών ή μέσα από τον εντοπισμό φυσικών γραφικών) και 2. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα με βάση την τοποθεσία. Σύμφωνα με τις δύο παραπάνω προσεγγίσεις, οι μαθητές έχοντας τον κατάλληλο εξοπλισμό διεξάγουν μία επιστημονική έρευνα σε φυσικά περιβάλλοντα κατά την οποία επικοινωνούν με τους συνομηλίκους τους, κάνουν υποθέσεις, αιτιολογούν και επιλύουν συνεργατικά τα προβλήματα έχοντας στην διάθεσή τους ένα πλούσιο οπτικό και λεκτικό περιβάλλον μάθησης με αποτέλεσμα να κατασκευάζεται η γνώση μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, το οποίο αποτελεί και βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής κονστρουκτιβιστικής μάθησης (Chengetal., 2013).

3. Εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση

Ο σχεδιασμός παιχνιδιών ρόλων και βιντεοπαιχνιδιών στο πλαίσιο της μάθησης με την χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας που βασίζεται στην έρευνα, δημιουργεί μία διαδικασία μάθησης που ενθαρρύνει τους μαθητές να:

1. Παρατηρούν τα φαινόμενα στο περιβάλλον γύρω τους,
2. Να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με τα φαινόμενα,
3. Να ερευνούν και να ερμηνεύουν δεδομένα,
4. Να δημιουργούν υποθέσεις, εύλογες εξηγήσεις ή πρακτικά σχέδια και
5. Να αναπτύσσουν εννοιολογικές κατανοήσεις με συνεργατικό τρόπο (Chengetal., 2013).

Επιπλέον, η συνύπαρξη εικονικού και πραγματικού περιβάλλοντος επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν φαινόμενα που διαφορετικά θα ήταν αδύνατο στον πραγματικό κόσμο, γεγονός που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να οραματιστούν σύνθετες χωρικές σχέσεις και αφηρημένες έννοιες και, ως εκ τούτου, να αναπτύξουν σημαντικές ικανότητες που δεν μπορούν να εξελιχθούν σε άλλα τεχνολογικά μαθησιακά περιβάλλοντα (daSilvaetal., 2019).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται κάποιες εφαρμογές της Επαυξημένης Πραγματικότητας στις φυσικές επιστήμες και στα μαθηματικά:

Φυσικές Επιστήμες: Το Ερευνητικό Κέντρο Μηχανικής Τεχνολογίας του Ανοιχτού Πανεπιστημίου της Σανγκάης ανέπτυξε ένα σύστημα μάθησης βασισμένο στην Επαυξημένη Πραγματικότητα, ικανό να υποστηρίξει την απρόσκοπτη διαδραστική μάθηση μέσω πολλαπλών συσκευών όπως laptop, tablet και smartphone. Το σύστημα μάθησης "StarrySkyExploration-EightPlanetsofSolarSystem" σχεδιάστηκε για την διδασκαλία της αστρονομίας σε μαθητές δημοτικού σχολείου με την χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (Wang, M. etal., 2018).

Μαθηματικά: Σύμφωνα με την μελέτη των Jabaretal. (2022) η Επαυξημένη Πραγματικότητα είναι ένα αποτελεσματικό και πολύτιμο εργαλείο καθώς προωθεί την καλύτερη εκμάθηση των μαθηματικών και των δεξιοτήτων οπτικής σκέψης (Aldalalahetal., 2019) καθώς δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς με την ενσωμάτωση αντίστοιχων εφαρμογών στην διδασκαλία τους να κάνουν πιο ελκυστικό το μάθημα στους μαθητές. Μερικές εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας για την εκμάθηση των μαθηματικών (Jabaretal., 2022) είναι: Autograph, PhotoMath (Saundarajanetal., 2020), MicrosoftMathSolver και GeoGebra (Hamzah&Hidayat, 2022), Lainufaretal., 2021).

4. Μέθοδος

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από έγκυρες επιστημονικές ιστοσελίδες όπως το ScienceDirect και το Scopus ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπλέον, η σύγχρονη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε έχει ως σκοπό να αναδείξει τις πιο πρόσφατες εξελίξεις που παρουσιάζει η Επαυξημένη Πραγματικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης.

5. Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τους Al-Ansietal. (2023) η Επαυξημένη και η Εικονική Πραγματικότητα αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος από θέμα τεχνολογικής εξέλιξης και ενώ δημιουργούν ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης όπως αποδείχθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας ακόμη η ενσωμάτωση της Επαυξημένης και της Εικονικής Πραγματικότητας στην εκπαίδευση βρίσκεται σε αρχικό στάδιο. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας των ChenJ. etal. (2023) έδειξαν ότι: 1. Οι τεχνολογίες Επαυξημένης Πραγματικότητας χρησιμοποιήθηκαν αρχικά για την εκμάθηση της Βιολογίας και στα Μουσεία Φυσικών Επιστημών καθώς περιλαμβάνουν την δυνατότητα επιστημονικής παρατήρησης διάφορων φαινομένων και αντικειμένων. 2. Χρησιμοποιούνται συχνά για την προσθήκη συμπληρωματικού υλικού σε εκθέματα, για την προσομοίωση επιστημονικών φαινομένων αλλά και για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών. Σε αυτό το σημείο, αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι φορητές συσκευές είναι πιο διαδεδομένες από άλλες τεχνικές και 3. Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα παρουσιάζουν συνήθως μετρήσιμα αποτελέσματα και η χρήση των νέων αυτών τεχνολογιών AR και VR προωθεί την ακαδημαϊκή επίδοση. Αποτελέσματα μελετών έδειξαν ότι η Επαυξημένη Πραγματικότητα μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της ανεξαρτησίας

και του ενδιαφέροντος των μαθητών, τα οποία οδηγούν σε πιο μαθητο-κεντρικές προσεγγίσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές να βρίσκονται στο επίκεντρο και η μάθηση να εφαρμόζεται με πιο πρακτικούς τρόπους (daSilvaetal, 2019). Επιπλέον, η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας έδωσε την δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν πιο συγκεκριμένες μαθησιακές εμπειρίες και σε συνδυασμό με τις φορητές τεχνολογίες συμβάλει στην επέκταση της μάθησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να προσαρμοστεί όπως σε μουσεία και σε κατασκηνώσεις (daSilvaetal., 2019).

Σύμφωνα με την μελέτη των WangM. etal. (2018) τα πλεονεκτήματα από την χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην εκπαίδευση μπορούν τα ταξινομηθούν στις εξής τρείς κατηγορίες:

1. Στα αποτελέσματα των μαθητών: βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, αυξημένα κίνητρα για μάθηση, καλύτερη κατανόηση, θετική στάση του μαθητή και ενισχυμένη ικανοποίηση.
2. Στις παιδαγωγικές συνεισφορές και αλληλεπιδράσεις: αυξημένο ενδιαφέρον και εμπλοκή των μαθητών, παροχή περισσότερων ευκαιριών συνεργασίας, βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, αύξηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών και προώθηση της αυτομόρφωσης και
3. Άλλο: διευκολύνει την οπτικοποίηση αόρατων ή αφηρημένων εννοιών, είναι εύχρηστο για τους μαθητές και έχει μειωμένο υλικό κόστος.

6. Συμπεράσματα

Αν και στους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας ανήκει το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκε μικρής έκτασης δείγμα, παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα από την χρήση των νέων αυτών τεχνολογιών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα έχει αποδειχθεί ότι είναι ένα χρήσιμο εργαλείο σχετικά με πολλές πτυχές της μάθησης όπως η ακαδημαϊκή επίδοση και το κίνητρο (daSilvaetal., 2019). Είναι αξιοσημείωτο ότι η Επαυξημένη Πραγματικότητα μπορεί να διευρύνει τους μαθησιακούς ορίζοντες (daSilvaetal., 2019). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι οι δάσκαλοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση της τεχνολογίας στα σχολεία έχοντας ευέλικτα εργαλεία που να προωθούν την διαδικασία της μάθησης αλλά και να είναι σε θέση να αξιολογούν ποια τεχνολογικά εργαλεία είναι κατάλληλα για να τα εντάξουν στην διδασκαλία τους (daSilvaetal., 2019).

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα είναι μια πολλά υποσχόμενη τεχνολογία με δυνατότητα να μεταβάλλει σημαντικά τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον επεκτείνοντας την σκοπιά των εκπαιδευτικών ευκαιριών καθώς αναδύονται τεράστιες μαθησιακές και διδακτικές καινοτομίες (WangM. etal., 20218). Οι εφαρμογές της Επαυξημένης Πραγματικότητας εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων και στην ανάπτυξη μίας ανώτερης σκέψης για μάθηση σε βάθος (WangM. etal., 20218). Επιπλέον, τα περιβάλλοντα μάθησης Επαυξημένης Πραγματικότητας επιτρέπουν τον κάθε μαθητή ξεχωριστά να έχει μία μοναδική

διαδρομή ανακάλυψης μέσα από την συμβίωση της τεχνολογίας και της μάθησης στην πραγματική ζωή (WangM. etal., 20218).

Ωστόσο, υπάρχουν πολλές προκλήσεις μέχρι η Επαυξημένη Πραγματικότητα να καθιερωθεί στην εκπαίδευση όπως η έλλειψη υψηλών προτύπων, η ανύπαρκτη συνεργασία των αντίστοιχων εταιρειών, το υψηλό κόστος, οι τεχνικές προκλήσεις της δημιουργίας τρισδιάστατων βίντεο καθώς και οι άκαμπτες εφαρμογές AR που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να τις προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών (WangM. etal., 20218). Για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων και εφαρμογών AR για την εκπαίδευση προτείνεται η συνεργασία διεπιστημονικών ομάδων με εκπαιδευτικούς και σχεδιαστές μάθησης ώστε να συνδέσουν την παιδαγωγική με την καινοτόμο τεχνολογία μεγιστοποιώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα (WangM. etal., 20218). Η ωφέλιμη χρήσης της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην εκπαίδευση των φυσικών επιστημών μέσα από την θεωρία της κοινωνικής κονστρουκτιβιστικής μάθησης, των νοητικών μοντέλων και της χωρικής αντίληψης προτείνεται για μελλοντική έρευνα (Chengetal., 2013).

Βιβλιογραφία

Al-Ansi, A. M., Jaboob, M., Garad, A., & Al-Ansi, A. (2023). Analyzing augmented reality (AR) and virtual reality (VR) recent development in education. Social Sciences & Humanities Open, 8(1), 100532.

Chen, J., Zhou, Y., & Zhai, J. (2023). Incorporating AR/VR-assisted learning into informal science institutions: A systematic review. Virtual Reality, 27(3), 1985-2001.

Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research. Journal of science education and technology, 22, 449-462.

da Silva, M. M., Teixeira, J. M. X., Cavalcante, P. S., &Teichrieb, V. (2019). Perspectives on how to evaluate augmented reality technology tools for education: a systematic review. Journal of the Brazilian Computer Society, 25, 1-18.

Jabar, J. M., Hidayat, R., Samat, N. A., Rohizan, M. F. H., Rosdin, N. A., Salim, N., &Norazhar, S. A. (2022). Augmented reality learning in mathematics education: A systematic literature review. Journal of Higher Education Theory and Practice, 22(15).

Liu, F., & Kromer, P. (2020). Early age education on artificial intelligence: Methods and tools. In Proceedings of the Fourth International Scientific Conference "Intelligent Information Technologies for Industry"(IITI'19) 4 (pp. 696-706). Springer International Publishing.

Wang, M., Callaghan, V., Bernhardt, J., White, K., & Peña-Rios, A. (2018). Augmented reality in education and training: pedagogical approaches and illustrative case studies. Journal of ambient intelligence and humanized computing, 9, 1391-1402.

Σχεδίαση και Ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων στο Scratch για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά

Γκαντόλιας Βασίλειος

Εκπαιδευτικός

Λάμπρου Αθηνά – Μαρία

Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Πολλοί μαθητές/τριες όπως αναφέρεται στην επιστημονική βιβλιογραφία, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα Μαθηματικά κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Τα Μαθηματικά αφορούν αφηρημένες μορφές γνώσης σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλα διδακτικά αντικείμενα. Η μαθηματική γνώση συνδέεται συχνά με μια εξειδικευμένη τυπική γλώσσα που επιβάλλει περιορισμούς στη σύνταξη και τη σημασιολογία. Η τυπική γλώσσα των Μαθηματικών εκφράζει ένα παιχνίδι εναλλαγής μεταξύ σημαίνοντος και σημαινομένου, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως όργανο και ως αντικείμενο. Σύμφωνα με το DSM-5, οι μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά σχετίζονται με τον τομέα της μαθηματικής αντίληψης (numbersense), της απομνημόνευσης αριθμητικών δεδομένων (memorization of arithmeticfacts), τον ακριβή ή νοερό υπολογισμό (accurateorfluentcalculation) και τον ακριβή μαθηματικό συλλογισμό. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια εμβαθυμένη μελέτη σχετικά με τη διδασκαλία των Μαθηματικών σε παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αναδεικνύει τη σημασία της προσαρμογής των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των μαθητών και την ανάγκη για οπτική υποστήριξη και διαβαθμισμένη δυσκολία στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συγγραφείς εστιάζουν στη δημιουργία ψηφιακών δραστηριοτήτων με χρήση του motionsensing στην εκπαιδευτική πλατφόρμα Scratch, προσφέροντας πρακτικές προσεγγίσεις για την καλύτερη κατανόηση μαθηματικών εννοιών από τα παιδιά. Επιπρόσθετα, αναλύονται δραστηριότητες που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες, όπως η σειροθέτηση και η εκμάθηση μαθηματικών συμβόλων. Επισημαίνεται ακόμα η σημασία της διαβαθμισμένης δυσκολίας στις δραστηριότητες για την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών. Τέλος, προτείνεται η πιλοτική δοκιμή των δραστηριοτήτων σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά, προκειμένου να μελετηθούν τα αποτελέσματα από την πρακτική εξάσκηση των μαθητών/τριών με αυτές τις δραστηριότητες. Συνολικά, η μελέτη αυτή αναδεικνύει τη σημασία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της χρήσης προσαρμοσμένων δραστηριοτήτων για την αποτελεσματική εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα των Μαθηματικών.

Λέξεις- κλειδιά: Μαθηματικά, Μαθησιακές Δυσκολίες, Scratch, MotionSensing

Abstract

Many students, as reported in the scientific literature, experience difficulties in mathematics during their school years. Mathematics involves abstract forms of knowledge to a greater extent than other subjects. Mathematical knowledge is often associated with a specialized formal language that imposes constraints on syntax and semantics. The formal language of mathematics expresses a game of alternation between signifier and signified, functioning

simultaneously as an instrument and as an object. According to the DSM-5, learning difficulties in mathematics are related to the domains of number sense, 770emorization of arithmetic facts, accurate or fluent calculation and accurate mathematical reasoning. This article presents an in-depth study on the teaching of mathematics to children with learning difficulties. It highlights the importance of adapting activities to the needs of students and the need for visual support and graded difficulty in the learning teaching process**.** The authors focus on creating digital activities using motion sensing in the Scratch educational platform, offering practical approaches to help children better understand mathematical concepts. In addition, activities that address specific learning difficulties, such as sequencing and learning mathematical symbols, are discussed. The importance of graded difficulty in activities for the effective education of children is also highlighted. Finally, it is proposed to pilot test the activities with pupils with learning difficulties in mathematics in order to study the results of pupils' practice with these activities. Overall, this study highlights the importance of differentiating instruction and using adapted activities to effectively educate children with learning disabilities in the field of mathematics.

Keywords: Mathematics, Learning Disabilities, Scratch, Motion Sensing

1.Εισαγωγή

Μια από τις πιο θεμελιώδεις προκλήσεις που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση είναι να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές θα αναπτύξουν μαθηματικές δεξιότητες με αυτοπεποίθηση. Παρά την ταχεία τεχνολογική ανάπτυξη και τις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών αποτυγχάνει να αποκτήσει βασικές μαθηματικές δεξιότητες και θετική διάθεση απέναντι στα μαθηματικά. Αυτοί οι μαθητές, που συχνά θεωρούνται «χαμηλής επίδοσης» ή «σε κίνδυνο», περιλαμβάνουν εκείνους με ειδικές ανάγκες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες ή εκείνους των οποίων το υπόβαθρο ή το περιβάλλον προϋποθέτει κάποια μορφή μειονεξίας.

Το 1988, η Εθνική επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των Η.Π.Α. κατασκεύασε έναν ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό, ο οποίος ήταν ο εξής: «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (LearningDisabilities) είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες.

Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (Hammill, 1990). Πολλοί μαθητές ταλαιπωρούνται από τα Μαθηματικά κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Οι Resnick, CauzinilleMarmeche&Mathieu. (1995) αναλύοντας κυρίως την ειδική φύση των Μαθηματικών, πιστεύουν ότι τα Μαθηματικά παρουσιάζουν τρία κύρια χαρακτηριστικά που τα διακρίνουν από άλλους τομείς ανθρώπινης γνώσης.

Πρώτον, τα Μαθηματικά αφορούν αφηρημένες μορφές γνώσης σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλους τομείς μελέτης, και οπωσδήποτε σε μεγαλύτερο βαθμό από τους περισσότερους τομείς με τους οποίους έρχονται σε επαφή τα παιδιά. Δεύτερον, η μαθηματική γνώση συνδέεται συχνά με μια εξειδικευμένη τυπική γλώσσα που επιβάλλει περιορισμούς στη σύνταξη και τη σημασιολογία.

Τρίτον, η τυπική γλώσσα των Μαθηματικών εκφράζει ένα παιχνίδι εναλλαγής μεταξύ σημαίνοντος και σημαινομένου, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως όργανο και ως αντικείμενο.

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα αιτιών που προκαλούν μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, οι οποίες πιστεύεται ότι συνδέονται με συναφή μαθησιακά προβλήματα, όπως η ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών (Munro, 2003) και την έλλειψη συγκέντρωσης (Krosbergen&vanLuit, 2003).

Ορισμένοι ερευνητές έχουν προσπαθήσει να εντοπίσουν γνωστικές δεξιότητες που μπορεί να είναι ελλιπείς σε παιδιά με μαθηματικές δυσκολίες (Butterworth, 2004- Geary, 2004- Howell&Kemp, 2004). Άλλες μελέτες έχουν συμβάλει στον έγκαιρο εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών (Gersten, Jordan, &Flojo, 2005· Howell&Kemp, 2010).

Ο ρόλος του τρόπου αντίληψης των αριθμών έχει βρεθεί στο επίκεντρο αυτών των προσεγγίσεων (Berch, 2005·Howell&Kemp, 2010). Η χρήση χωρικών στρατηγικών και η χωρική αναπαράσταση θεωρούνται επίσης θεμελιώδεις στην αριθμητική επεξεργασία (Butterworth&Reeve, 2008).Υπάρχει μια σημαντική ερευνητική βάση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία υποστηρίζει τα ευρήματα ότι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις χρειάζονται μια δομημένη προσέγγιση, με νέες ιδέες που παρουσιάζονται με σαφήνεια και συστηματικότητα και επαρκή χρόνο για να εξασκούνται οι μαθητές στις νέες δεξιότητες (Westwood, 2003). Μια άλλη βασική αρχή είναι ότι οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν τόσο διαδικαστικές όσο και εννοιολογικές γνώσεις και όχι να βασίζονται σε ανούσια γεγονότα που έχουν μάθει. Ωστόσο, η ερευνητική βάση για την εξακρίβωση των βαθύτερων αιτιών των μαθηματικών μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει το απαραίτητο εύρος και βάθος και τη διεπιστημονική προοπτική που μπορεί να είναι απαραίτητη για την επίτευξη συναίνεσης σχετικά με την κατεύθυνση και την εφαρμογή της έρευνας.

Σύμφωνα με το DSM-5 (ImpairmentinMathematics) οι μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά αφορούν:

- Τη μαθηματική αντίληψη (numbersense)
- Την απομνημόνευση αριθμητικών δεδομένων (memorization of arithmeticfacts)
- Τον ακριβή ή νοερό υπολογισμό (accurateorfluentcalculation)
- Τον ακριβή μαθηματικό συλλογισμό (accuratemathreasoning)

Ειδικότερα όπως αναφέρουν οι Mercer&Pullen (2005) και οι Bley&Thorton (1995), οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά περιγράφονται ως ελλείμματα οπτικής (δεν διακρίνουν σωστά τα νομίσματα, δυσκολεύονται στην ερμηνεία και το χειρισμό μαθηματικών συμβόλων (π.χ. x αντί για +), δυσκολεύονται στη διάκριση του «δεξιά» και «αριστερά») και ακουστικής αντίληψης (δυσκολεύονται στις προφορικές ασκήσεις δυσκολεύονται

στην επίλυση προβλημάτων), μνήμης (δυσκολεύονται στη συγκράτηση νέων μαθηματικών δεδομένων, ξεχνάνε τα βήματα ενός αλγόριθμου, δυσκολεύονται στην επίλυση προβλημάτων), προσληπτικού (δυσκολεύονται στην κατανόηση των μαθηματικών όρων (συν, υπόλοιπο, κρατούμενο κ.τ.λ.) και εκφραστικού λόγου (δυσκολεύονται να εκφράσουν προφορικά και με τη χρήση μαθηματικών όρων αυτό που σκέφτονται, δυσκολεύονται στην προφορική περιγραφή των βημάτων ενός αλγόριθμου) και αφαιρετικού συλλογισμού (δυσκολεύονται στην κατανόηση μαθηματικών συμβόλων (π.χ. =, <, >),στην επίλυση προφορικών προβλημάτων και στη σειριοθέτηση αντικειμένων).

Ο Cohn (1968), προσδιόρισε στις πιο βασικές διαταραχές των μαθηματικών ικανοτήτων τις δυσκολίες στην αναγνώριση των συμβόλων, δηλαδή την ανικανότητα να αναγνωρίσουν οι μαθητές τα σύμβολα των πράξεων. Σύμφωνα με την Miles (1992) το δυσλεξικό παιδί προβληματίζεται, όταν έρχεται σε επαφή με τα σύμβολα των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων, δηλαδή: +, − , ÷ , χ καθώς και του συμβόλου ισότητας '='. Το παιδί δυσκολεύεται να ξεκαθαρίσει το ρόλο του κάθε σύμβολου ξεχωριστά και ως αποτέλεσμα υποπίπτει σε επανειλημμένα λάθη. Ιδιαίτερη προσοχή για την υπερπήδηση του συγκεκριμένου εμποδίου, χρειάζεται να δίνεται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει με κατάλληλο τρόπο να διαφοροποιεί τα τέσσερα πρώτα σύμβολα στη συνείδηση των μαθητών.

Η Sears (1986), ανασκοπώντας σχετικές έρευνες, κατέγραψε ορισμένα χαρακτηριστικά της δυσαριθμησίας που αφορούν τη χρήση συμβόλων. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα παρακάτω:

- Αποτυχία να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τα σύμβολα των πράξεων.
- Δυσκολία να συσχετίσει ακουστικά με οπτικά σύμβολα.
- Ανεστραμμένα, κακοσχηματισμένα, περιστρεμμένα ή πολύ μεγάλα γραπτά σύμβολα.

Όσον αφορά τη διάκριση των νομισμάτων οι Mazzocco&Mayers (2008), αναφέρουν ότι άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά έχουν προβλήματα με τον καθορισμό των διαφορών ανάμεσα σε διαφορετικά νομίσματα χωρίς να μπορούν να καθορίσουν ποιο έχει λιγότερη ή περισσότερη αξία. Επίσης όσον αφορά τη σειριοθέτηση και την ταξινόμηση, η Παντελιάδου (2011), αναφέρει πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν δυσκολίες στις δύο παραπάνω έννοιες που υπάρχουν στα Μαθηματικά. Έτσι λοιπόν σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στα Μαθηματικά που προαναφέρθηκαν δημιουργήθηκε μια σειρά από ψηφιακές δραστηριότητες στο https://scratch.mit.edu/.

2.Σχεδίαση και Ανάπτυξη Ψηφιακών Δραστηριοτήτων

Στην βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε σχετικά με έρευνες που αφορούν στην **αναγνώριση και διάκριση νομισμάτων** εντοπίστηκαν οι παρακάτω μελέτες.

Στη μελέτη των Park, J., Bassette, L., &Bouck, E. (2022), οι μαθητές του δείγματος προσπαθούν να αναγνωρίσουν τα νομίσματα της Αμερικής

χρησιμοποιώντας το TouchMathMoneyKit, που έχει πλαστικά νομίσματα και φύλλα εργασίας με δραστηριότητες αναγνώρισης νομισμάτων.

Στις έρευνες των Cihak, D. F., &Grim, J. (2008) και Bouck, E., Park, J., &Nickell, B. (2017), οι μαθητές εξασκούνται στην πραγματοποίηση αγορών, περνώντας από έναν κατάλογο τιμών και προσποιούμενοι ότι ο δάσκαλος ήταν ο ταμίας και ότι ο μαθητής είχε μόλις αγοράσει κάτι.

Ακόμα, στη μελέτη των Watanabe, M., McLaughlin, T. F., Weber, K. P., &Shank, L. (2013), ο μαθητής εξασκείται στην πληρωμή λογαριασμών διαφόρων ποσών, χρησιμοποιώντας ψεύτικα χρήματα.

Στην βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε σχετικά με έρευνες που αφορούν στη Σειροθέτηση εντοπίστηκαν οι παρακάτω μελέτες.

Στις μελέτες των Starkey, P., Klein, A., &Wakeley, A. (2004) και Dowker&Morris (2014), οι μαθητές εξασκούνται στη σειριοθέτηση βάζοντας διάφορα αντικείμενα και ζώα σε σειρά από το μικρότερο στο μεγαλύτερο.

Σύμφωνα με τις κατηγορίες των μαθηματικών δυσκολιών που εξάχθηκαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τις παραπάνω μελέτες που αφορούν δραστηριότητες για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών στην αναγνώριση και διάκριση νομισμάτων καθώς και στη σειριοθέτηση δημιουργήθηκαν ψηφιακές δραστηριότητες στο https://scratch.mit.edu/ που περιλαμβάνουν υποδραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών.

2.1 Τα νομίσματα του Ευρώ - Εισαγωγή & Αναγνώριση

Η συγκεκριμένη ψηφιακή δραστηριότητα (https://scratch.mit.edu/projects/786258462/) περιέχει δύο (2) σχετικές με το διδακτικό στόχο δραστηριότητες, μία που εμπεριέχει πληροφορίες για τα νομίσματα του ευρώ και μία που αφορά την αναγνώριση των νομισμάτων του ευρώ.

2.2 Εξάσκηση στα νομίσματα του ευρώ

Η συγκεκριμένη ψηφιακή δραστηριότητα (**https://scratch.mit.edu/projects/786269410)**περιέχει **τέσσερις** (4) σχετικές με το διδακτικό στόχο δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας.

2.3 Ψηφιακή Δραστηριότητα: Σειριοθέτηση – Βάζω σε σειρά

Η συγκεκριμένη ψηφιακή δραστηριότητα **(https://scratch.mit.edu/projects/786183314)** περιέχειπέντε (5) σχετικές με το διδακτικό στόχο δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Όσον αφορά τη διάκριση των μαθηματικών συμβόλων εντοπίστηκαν οι παρακάτω έρευνες:

Στην μελέτη των ZikaiA. W., etal., (2020) παρουσιάζεται η εφαρμογή STMath η οποία χρησιμοποιεί την μέθοδο draganddrop για την αποδοχή η απόρριψη εικονικών ερεθισμάτων που σχετίζονται με μαθηματικές πράξεις.

Στην μελέτη των Manginasi, G., &Nikolantonakis, C. (2018) παρουσιάζεται η πλατφόρμα ABCya (https://www.abcya.com/games/math_match) στην οποία οι μαθητές πρέπει να αντιστοιχίσουν την πράξη με το αποτέλεσμα της. Εξάσκηση στα μαθηματικά σύμβολα (+) (-) (x) (÷).

Η έρευνα των TataT., &AkkanY., (2022) αναφέρεται στην εξάσκηση των μαθητών στα μαθηματικά σύμβολα μέσω δραστηριοτήτων: π.χ. Επιλογή του κατάλληλου (ανάμεσα από πολλά) συμβόλου για την επίλυση του προβλήματος.

Η μελέτη του Aczel, J., (1998) γίνεται αναφορά στο EQUATION: ψηφιακό πρόγραμμα εξοικείωσης με τα μαθηματικά σύμβολα. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει: δραστηριότητες ισορροπίας (π.χ. ζυγαριά με βαρέλια), όπου οι μαθητές θα πρέπει να επιλέξουν τα κατάλληλα σύμβολα ισότητας – ανισότητας.

Η ομάδα μας, με βάση προαναφερθείσες έρευνες καθώς και τις κατηγορίες μαθηματικών που εξάχθηκαν από την βιβλιογραφική επισκόπηση, δημιούργησε στο πρόγραμμα Scratch τις ακόλουθες δραστηριότητες, που αφορούν στην εκμάθηση μαθησιακών συμβόλων:

2.4.Μαθαίνω τα σύμβολα

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα (https://scratch.mit.edu/projects/787988100/)αποτελείται από έξι (6) επιμέρους δραστηριότητες που αφορούν τον μαθησιακό στόχο: εκμάθηση μαθηματικών συμβόλων [(+), (-), (x), (<), (>), (=)].

2.5 Μαθαίνω τα σύμβολα

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα (https://scratch.mit.edu/projects/786720758/) αποτελείται από έξι (6) επιμέρους δραστηριότητες που αφορούν τον μαθησιακό στόχο: εκμάθηση μαθηματικών συμβόλων [(+), (-), (x), (<), (>), (=)].

2.6 Εξάσκηση: Δεξιά – Αριστερά

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα (https://scratch.mit.edu/projects/793920981/)αποτελείται από έξι (6) επιμέρους δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας που αφορούν τον μαθησιακό στόχο: διάκριση του «δεξιά» και «αριστερά».

Σε σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, εντοπίστηκαν οι ακόλουθες έρευνες, αναφορικά με τη δυσκολία αυτόματης ανάκλησης των βημάτων των αλγόριθμων (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός).

Σκοπός της έρευνας των Tournaki N., SehBae Y. &KerekesJ. (2008), ήταν οι επιδράσεις στη μαθηματική επίδοση με τη χρήση του rekenrek, ενός χειριστικού μέσου που αναπτύχθηκε από τον AdrianTreffers. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται το κατά πόσο η διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να βελτιώσει την αίσθηση των αριθμών μέσω της χρήσης του rekenrek, και την ακρίβεια των επιδόσεων πρόσθεσης και αφαίρεσης από το μηδέν έως το 20. Σαράντα πέντε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χωρίστηκαν σε τρεις ισοδύναμες ομάδες με βάση τις βαθμολογίες τους στην προ-δοκιμασία την Ομάδα 1, η οποία έλαβε διδασκαλία με χρήση rekenrek, την Ομάδα 2, η οποία έλαβε διδασκαλία χωρίς rekenrek (χαρτί, μολύβι, πλαστικοποιημένα λευκά χαρτιά, συγγραφή στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων), και την Ομάδα 3 που δεν έλαβε καμία διδασκαλία.

Η πενταμερής δομή αυτού του υλικού προσφέρει οπτική υποστήριξη (η ποσότητα του πέντε συχνά μπορεί να υποτιμηθεί ως σύνολο) και υποστηρίζει την ανακάλυψη ότι το επτά αποτελείται από πέντε και δύο, το οκτώ από πέντε και τρία,

και ούτω καθεξής. Σ' ένα rekenrek με το πρόβλημα "7 + 8 =__", τα παιδιά μπορούν να υπολογίσουν το "7 + 8 =__" ως "7 + 7 + 1 =__", ή ως "5 + 5 + 2 + 3 =__", ή ως "10 + 5=__". Ως εκ τούτου, το rekenrek είναι πιθανό να βοηθήσει τα παιδιά να δομήσουν συντομεύσεις - είτε μετρούν τρεις φορές, είτε μετρούν (αν χρειαστεί), είτε ομαδοποιούν χρησιμοποιώντας τις δικές τους αξιολόγηση των διαμορφώσεων. Επιπλέον, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν την ιδέα της αντιμεταθετικής ιδιότητας της πρόσθεσης (π.χ. "7 + 8 = 8 + 7") και τη λογική της αντιστάθμισης. Το rekenrek επιτρέπει επίσης τη χρήση διαφόρων στρατηγικών με την αφαίρεση.

Σκοπός της έρευνας του Woodward, J. (2006), ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του στην εκμάθηση της προπαίδειας αρχικά και σταδιακά στην ακριβή εκτέλεση πολλαπλασιασμού διψήφιου με μονοψήφιο ή και τριψήφιου με μονοψήφιο πολλαπλασιαστή, αφότου τα βασικά αριθμητικά δεδομένα της προπαίδειας είχαν αυτοματοποιηθεί.

Η πειραματική ομάδα δέχθηκε διδασκαλία βασισμένη στο μοντέλο διδασκαλίας στρατηγικών «StrategicInstructionModel» συνδυαστικά με την τριμερή ακολουθία «συγκεκριμένο – αναπαραστατικό - αφηρημένο» (Concrete-Representational-AbstractSequence).

Σε πρώτο στάδιο, γινόταν αναφορά σε νέες στρατηγικές, αποτελεσματικές για την εκτέλεση πολλαπλασιασμού με διψήφιο και τριψήφιο τελεστή αλλά και για την εκμάθηση της προπαίδειας. Οπτικοποιημένο υλικό με κύβους με βάση τις δυνάμεις του 10, αριθμογραμμές αλλά και ένας νέος, εναλλακτικός αλγόριθμος, αυτός των μερικών γινομένων, εισήχθησαν με σκοπό την επιτυχή εκτέλεση πολλαπλασιαστικών προβλημάτων.

Σε δεύτερο στάδιο, δίνονταν στους μαθητές φύλλα εργασίας, τα οποία έπρεπε να ολοκληρωθούν σε χρονικό διάστημα 2΄, αναφορικά με τα βασικά αριθμητικά δεδομένα του πολλαπλασιασμού και κάποιες πράξεις με διψήφιο και τριψήφιο, πρώτο πολλαπλασιαστή.

Σε τρίτο και τελευταίο στάδιο, στόχος ήταν η κατανόηση της σχέσης ανάμεσα σε βασικά και σε πολύπλοκα αριθμητικά δεδομένα αναφορικά με την πράξη του πολλαπλασιασμού, δηλαδή η κατάκτηση της σχέσης ανάμεσα στο 4×2=8 και στο 40×20=800 αφενός και στην επίλυση προβλημάτων που απαιτούνταν η αριθμητική πράξη του πολλαπλασιασμού με τη χρήση του αλγορίθμου μερικών γινομένων αφετέρου.

Σκοπός της έρευνας των Flores, M. M., Hinton, V. M., &Schweck, K. B. (2014). ήταν η διδασκαλία αλγορίθμου για τον πολλαπλασιασμό με διψήφιους τελεστές με βάση το μοντέλο ανταλλαγής σε μαθητές με ΕΜΔ στα μαθηματικά. Για τη συγκεκριμένη μελέτη σχεδιάστηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση βασισμένη στο ίδιο μοντέλο διδασκαλίας «StrategicInstructionModel» συνδυαστικά με την τριμερή ακολουθία «συγκεκριμένο – αναπαραστατικό - αφηρημένο» (Concrete-Representational-AbstractSequence).

Στόχος της έρευνας των Flores, M. M., Hinton, V., &Strozier, S. D. (2014) ήταν η διδασκαλία του αλγορίθμου για τον πολλαπλασιασμό και την αφαίρεση με δανεικό και αναδόμηση μειωτέου αντίστοιχα. Η μελέτη βασίστηκε στο μοντέλο «ανταπόκρισης στην παρέμβαση» (ResponsivenesstoIntervention – RtI), και στο μοντέλο με την CRA-SIM και εστιάζοντας στην ικανότητα εκτέλεσης πολλαπλασιασμού και αφαίρεσης ακέραιων αριθμών.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω σχετικές έρευνες, καθώς και τις κατηγορίες των μαθηματικών δυσκολιών που εξάχθηκαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορούν δραστηριότητες για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών στη *δυσκολία αυτόματης ανάκλησης των βημάτων των αλγόριθμων (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός)*δημιουργήθηκαν δύο ψηφιακές δραστηριότητες στο https://scratch.mit.edu/ που περιλαμβάνουν υποδραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών.

2.7 Ψηφιακές Δραστηριότητες: εξάσκηση στην πράξη της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού και της επίλυσης προβλημάτων

Οι ψηφιακές δραστηριότητες είναι οι παρακάτω:

- **https://scratch.mit.edu/projects/795260751**
- https://scratch.mit.edu/projects/794411123
- https://scratch.mit.edu/projects/791867179

3.Συζήτηση και Συμπεράσματα

Στη βιβλιογραφική Επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών στα Μαθηματικά, αρχικά δόθηκε μια γενικά αποδεκτή θεώρηση του όρου Μαθησιακές Δυσκολίες και στη συνέχεια αναφέρθηκαν οι γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά. Κατόπιν, η επισκόπηση επικεντρώθηκε σε πιο συγκεκριμένες δυσκολίες, οι οποίες αφού αναγνωρίστηκαν βιβλιογραφικά, οι συγγραφείς επικεντρώθηκαν στην αναζήτηση ερευνών που αφορούσαν τον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων στις συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια και έχοντας λάβει υπόψιν όλα τα παραπάνω οι συγγραφείς σχεδίασαν και ανέπτυξαν δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των προαναφερθέντων δυσκολιών στα Μαθηματικά, χρησιμοποιώντας το https://scratch.mit.edu/ και αξιοποιώντας την ανίχνευση κίνησης μέσω κάμερας (motionsensing) για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων.

Τα συμπεράσματα που εξάχθηκαν από την βιβλιογραφική επισκόπηση ήταν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά περιγράφονται ως ελλείμματα οπτικής, ακουστικής αντίληψης, μνήμης, προσληπτικού, εκφραστικού λόγου και αφαιρετικού συλλογισμού.

Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύονται στο να διακρίνουν σωστά τα νομίσματα, στην ερμηνεία και το χειρισμό μαθηματικών συμβόλων, στη διάκριση του «δεξιά» και «αριστερά», στην επίλυση προβλημάτων, στη συγκράτηση νέων μαθηματικών δεδομένων, στην κατανόηση των μαθηματικών όρων και στη σειριοθέτηση αντικειμένων.

Επίσης τα συμπεράσματα που εξάχθηκαν από τη μελέτη ερευνών που αφορούσαν δραστηριότητες, για την αντιμετώπιση των παραπάνω μαθησιακών δυσκολιών στα Μαθηματικά οδήγησε τους συγγραφείς της παρούσας εργασίας στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων που θα εστίαζαν στις προαναφερθείσες δυσκολίες.

Τέλος, ως ένα επόμενο βήμα της παρούσας εργασίας θα ήταν η πιλοτική δοκιμή των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά, ώστε να μελετηθούν τα αποτελέσματα από την πρακτική εξάσκηση των μαθητών με αυτές τις δραστηριότητες.

Βιβλιογραφία

Aczel, J. (1998). Learning algebraic strategies using a computerised balance model. In A. Oliver & K. Newstead (Eds.), Proceedings of the 22nd conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 2, pp. 1-16). Stellenbosch: PME.Bley, N. S. & Thornton, C. A. (1995). Teaching mathematics to the learning disabled. (3rd ed.). Autsin, TX: Pro-ed.

Bouck, E., Park, J., & Nickell, B. (2017). Using the concrete-representational-abstract approach to support students with intellectual disability to solve change-making problems. Research in Developmental Disabilities, 60, 24–36.

Butterworth, B., & Reeve, R. (2008). Verbal counting and spatial strategies in numerical tasks: Evidence from Indigenous Australia. Philosophical Psychology, 21, 443–457

Cihak, D. F., & Grim, J. (2008). Teaching students with autism spectrum disorder and moderate intellectual disabilities to use counting-on strategies to enhance independent purchasing skills. Research in Autism Spectrum Disorders, 2(4), 716–727.

Cohn R. (1968) 'Developmental dyscalculia', in Pediatric Clinics of North America, 15, 651-668.

Dowker, A., & Morris, P. (2014). Targeted interventions for children with difficulties in learning mathematics. In The Routledge international handbook of dyscalculia and mathematical learning difficulties (pp. 256-264). Routledge**.**

DSM-5, *American Psychiatric Association*, (2013) 5th ed.

Flores, M. M., Hinton, V. M., &Schweck, K. B. (2014). *Teaching multiplication with regrouping to students with learning disabilities.* Learning Disabilities Research & Practice, 29(4), 171-183.

Flores. M. M., Hinton, V., & Strozier, S. D. (2014). Teaching subtraction and multiplication with regrouping using concrete–respesentational abstract sequence and strategic instruction model. Learning Disabilities Research & Practice, 29(2), 75-88.

Geary, D.C. (2004). Mathematics and learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 37, 4–15.

Gersten, R., Jordan, N.C., &Flojo, J.R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. Journal of Learning Disabilities, 38, 293–304.

Halberda, J., Mazzocco, M. M., &Feigenson, L. (2008). Individual differences in non-verbal number acuity correlate with maths achievement. Nature, 455(7213), 665.

Hammill, D. D. (1990). On dening learning disabilities: An emerging consensus. Journal of Learning Disabilities, 23, 74 – 84.

Howell, S., & Kemp, C. (2004). The role of number sense in the identification and prevention of mathematics disability: A consideration of the phonemic awareness/number sense analogy. Australasian Journal of Special Education, 28, 65–78.

Howell, S., & Kemp, C. (2010). Assessing pre-school number sense: Skills demonstrated by children prior to school entry. Educational Psychology, 30, 411–429.

Investigation of Symbol Sense Behaviors of 12th Grade Students in the Problem-Solving Process (2022), Tata T., Akkan Y., Turkish Journal of Mathematics Education, Vol.3No., 1-24.

Kroesbergen, E.H., & Van Luit, J.E.H. (2003). Mathematics interventions for children with special education needs. Remedial and Special Education, 24, 97–114.

Manginasi, G., Nikolantonakis, C. (2018). The contribution of mathematics online games to qualitive differentiation and intrinsic motivation of students with mild intellectual disabilities, European Journal of Special Education Research, Vol.3 (1).

Mercer, C.D. & Pullen, P.C. (2005) Students with learning disabilities, Pearson: Merrill Prentice.

Miles, E. (1992). Reading and Writing in Mathematics. In Miles, T.R., & Miles, E. (Eds). Dyslexia and Mathematics. London: Routledge. (pp.58-69).

Munro, J. (2003). Information processing and mathematics learning difficulties. Australian Journal of Learning Difficulties, 8(4), 19–24.

Resnick, L.B., Cauzinille-Marmeche, E., Mathieu, J. (1995). Η ΚατανόησητηςΆλγεβρας.The Understanding of Algebra.

Sears C. (1986). Mathematics for the learning disabled child in the regular classroom, in Arithmetic Teacher, 33, 5.

Starkey, P., Klein, A., &Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. Early Childhood Research Quarterly, 19(1), 99–120.

TournakiN., Seh Bae Y. & Kerekes J. (2008). Rekenrek: A Manipulative Used to Teach Addition and Subtraction to Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities: A Contemporary Journal 6(2), 41-59.

Westwood, P. (2003). Drilling basic number facts: Should we or should we not? Australian Journal of Learning Difficulties, 8(4), 6–11.

Woodward, J. (2006). Developing automaticity in multiplication facts: Integrating strategy instruction with timed practice drills. Learning Disability Quarterly, 29(4), 269-289.

Zikai Alex Wen, Erica O Silverstein, Yuhang Zhao, Anjelika Lynne S Amog, Katherine Garnett, and Shiri Azenkot (2020). Teacher Views of Math E-learning Tools for Students with Specific Learning Disabilities. In The 22nd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS '20), Virtual Event, Greece.

Δυσλεξία: Οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Μπέη Στεργιανή

Φιλόλογος, MEd

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι αποτέλεσμα βιβλιογραφικής ανασκόπησης και εμπίπτει στο θεματικό άξονα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Στις μέρες μας η δυσλεξία βρίσκεται στο επίκεντρο τόσο των ερευνητών όσο και των εκπαιδευτικών λόγω του σύνθετου και ετερογενούς της χαρακτήρα, καθώς τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν ποικίλα και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης των μαθητών/τριών με δυσλεξία καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος κρίνεται σημαντικός και καθοριστικός τόσο για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και για τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Είναι σημαντικό να αναδειχθεί η σημαντικότητα γνωστοποίησης των τρόπων μάθησης των μαθητών/τριών με δυσλεξία στους εκπαιδευτικούς αλλά και η ενθάρρυνσή τους για αξιοποίηση αυτών των τρόπων, ώστε να επέλθει άρση των εμποδίων προσβασιμότητας κι έτσι οι μαθητές/τριες με δυσλεξία να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι΄ αυτό το λόγο αρχικά παρουσιάζεται η ετερογένεια των ατόμων με δυσλεξία καθώς τα χαρακτηριστικά τους εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο και διαφορετική συχνότητα. Στη συνέχεια δίνεται έμφαση στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης που διαθέτουν οι μαθητές/τριες με δυσλεξία, με ταυτόχρονη παρουσίαση ενδεικτικών παραδειγμάτων που έχουν αντληθεί από τη βιβλιογραφία. Ακολουθεί αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού με ιδιαίτερη έμφαση σε διάφορες τεχνικές και μέσα αξιοποίησης αυτών των τρόπων μάθησης καθώς και στα οφέλη που προκύπτουν μέσω αυτής της αξιοποίησης, τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και για τους/τις μαθητές/τριες. Οι παραπάνω αναφορές αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη παροχή εξατομικευμένης και προσβάσιμης διδασκαλίας και τελικά για τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου.

Λέξεις – κλειδιά: δυσλεξία, ετερογένεια, τρόποι μάθησης, εκπαιδευτικός

Abstract

This paper is a result of literature review and it falls into the thematic area of Special Education and Instruction. Nowadays, dyslexia is the main focus both by researches as well as educators due to its complex and heterogeneous character, since people with dyslexia show various and different features. The aim of this literature revie it to present the different ways of learning for students with dyslexia as well as the role of the educator, who is considered to be significant and critical both for the quality of the provided education as well as the shaping of an inclusive school. It is important to highlight the importance of apprising the educators regarding the way of learning for students with dyslexia as well as encouraging them to utilize these ways, in order to overcome accessibility obstacles and thus students with dyslexia will participate equally in the education process. For this reason, firstly the heterogeneity of people with dyslexia is presented since their features are breaking through in a different way and in a different frequency. Next, an emphasis is given to the different ways of learning students with dyslexia have at their disposal, while presenting at the same time indicative examples that have been gathered from literature. A reference to the role of the educator

follows with a particular emphasis to the various techniques and means of utilizing these ways of learning as well as to the benefits that will arise from utilizing them, both for the educator and the students. The abovementioned references are a necessary requirement for the provision of a personalized and accessible teaching and, finally, for shaping an inclusive school.

Keywords: dyslexia, heterogeneity, ways of learning, educator

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τους τρόπους μάθησης των μαθητών και μαθητριών με δυσλεξία καθώς και τη σημαντικότητα γνωστοποίησης αυτών των τρόπων στους εκπαιδευτικούς αλλά και την ενθάρρυνση χρήσης αυτών από τους ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Πιο αναλυτικά, σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχθεί η ποικιλομορφία της δυσλεξίας, ώστε να γίνει κατανοητό πως οι μαθητές με δυσλεξία είναι διαφορετικοί και διαθέτουν ποικίλα χαρακτηριστικά. Επίσης, παρουσιάζονται οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους προσλαμβάνουν πληροφορίες και γνώσεις ώστε να φτάσουν στη μάθηση. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι αυτοί οι τρόποι μάθησης να λαμβάνονται υπόψη από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας δίνεται έμφαση στην ετερογένεια της δυσλεξίας, καθώς παρουσιάζονται τα ποικίλα και διαφορετικά χαρακτηριστικά της. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά οι τρόποι μάθησης/μαθησιακά στυλ των μαθητών με δυσλεξία και παρέχονται ενδεικτικά παραδείγματα που έχουν αντληθεί από τη βιβλιογραφία. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση του ρόλου του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα τονίζεται η σπουδαιότητα γνώσης των διαφορετικών τρόπων μάθησης των μαθητών με δυσλεξία, τρόποι αξιοποίησης αυτής της γνώσης καθώς και τα οφέλη που προσλαμβάνει τόσο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές από την αξιοποίησή της.

2. Η ετερογένεια της δυσλεξίας

Στις μέρες μας η περιοχή των μαθησιακών δυσκολιών και συγκεκριμένα η έννοια της δυσλεξίας βρίσκεται στο επίκεντρο τόσο των ερευνητών όσο και των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει, διότι ο αριθμός των μαθητών με Δυσκολίες Μάθησης παρουσιάζει αυξητική τάση αλλά και γιατί πρόκειται για έναν ευρύ τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με πολλά και ποικίλα χαρακτηριστικά και με ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση.

Ο όρος «δυσλεξία» αναφέρεται στις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και σχετίζεται με την ικανότητά τους ως προς την ανάγνωση και τη γραφή. Πιο αναλυτικά, η δυσλεξία είναι ένα είδος διαταραχής που αφορά στην κατανόηση και χρήση του γραπτού λόγου, αλλά παράλληλα πρόκειται και για μία γνωστική δυσκολία με επιρροή στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών σχετικά με την νοητική αναπαράσταση και την γραπτή απεικόνιση (Στασινός, 2020). Αξίζει να επισημανθεί πως η δυσλεξία δεν σχετίζεται με άλλου είδους διαταραχές, όπως νοητικές και οργανικές, καθώς βασικό χαρακτηριστικό της είναι η ύπαρξη φυσιολογικού νοητικού δυναμικού (Zoubrinetzky, Bielle,&Valdois, 2014). Τέλος, η δυσλεξία είναι εγγενής στα άτομα και τα συνοδεύει καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους, καθώς δεν δύναται να εξαλειφθεί αλλά μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά με την έγκαιρη διάγνωση και την κατάλληλη παρέμβαση (Στασινός, 2020).

Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από ετερογένεια καθώς πρόκειται για μία ανομοιογενή ομάδα ατόμων με χαρακτηριστικά τα οποία δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο και την ίδια συχνότητα και κατ΄ επέκταση ο καθένας έχει διαφορετικό κλινικό προφίλ. Αυτή η ετερογένεια και ο σύνθετος χαρακτήρας τη δυσλεξίας αποδεικνύονται και από τους διάφορους τύπους δυσλεξίας που υπάρχουν, καθώς μέσω αυτού του διαχωρισμού επιδιώκεται μία πιο συστηματική και εις βάθος μελέτη αυτής, με απώτερο στόχο την αποτελεσματική παρέμβαση και την αντιμετώπισή της (Ramus&Ahissar, 2012).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σημειώνονται τρεις τύποι δυσλεξίας και συγκεκριμένα η οπτική δυσλεξία, η ακουστική δυσλεξία και η μεικτή δυσλεξία (Στασινός, 2020). Πιο αναλυτικά, η οπτική δυσλεξία σχετίζεται με ελλείμματα ως προς την οπτική αντίληψη, οπτική διάκριση και οπτική μνήμη. Αντίθετα, η ακουστική δυσλεξία συνδέεται με δυσκολίες ως προς την διάκριση και τη συγκράτηση ήχων της ομιλούμενης γλώσσας και παρουσιάζεται με ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη, ακουστική διάκριση και ακουστική κατανόηση (Wybrow&Hanley, 2015). Τέλος, ο τρίτος τύπος δυσλεξίας σχετίζεται με ανάμεικτες δυσκολίες των ατόμων, δηλαδή δυσκολίες τόσο στην οπτική όσο και στην ακουστική κατανόηση και διάκριση των στοιχείων της γλώσσας (Στασινός, 2020).

Αξίζει να επισημανθούν κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, όπως είναι για παράδειγμα το αναγνωστικό έλλειμμα που εκδηλώνεται με δυσκολίες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, ευχέρειας και κατανόησης (Παντελιάδου &Αργυρόπουλος, 2011). Εξίσου σημαντικά είναι και τα ελλείμματα του γραπτού λόγου, καθώς ένα άτομο με δυσλεξία δύναται να αντιμετωπίζει δυσκολίες ορθογραφίας, χρήσης σημείων στίξης καθώς και δυσκολίες στην παραγωγή γραπτών κειμένων. Οι δυσκολίες στην παραγωγή γραπτών κειμένων αφορούν κυρίως το σχεδιασμό, την ανάπτυξη, το λεξιλόγιο, τη δομή και την οργάνωσή του (Παντελιάδου, 2011).

Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας είναι το έλλειμμα της φωνολογικής βραχύχρονης μνήμης με αποτέλεσμα να παρατηρούνται δυσκολίες κατά την κωδικοποίηση και τη μετάβαση των πληροφοριών προς επεξεργασία (Πολυχρόνη, 2011). Επίσης, οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν μεταγνωστικές δυσκολίες, καθώς οι στρατηγικές που διαθέτουν δεν συνάδουν με την ηλικία τους και το γνωστικό τους υπόβαθρο. Τέλος, παρατηρείται δυσκολία αυτόματης αποκωδικοποίησης γραπτών συμβόλων, με αποτέλεσμα να ακολουθούν αργό ρυθμό αναγνώρισης γραμμάτων και αριθμών (Παντελιάδου, 2011).

3. Τρόποι Μάθησης – Μαθησιακά στυλ μαθητών με δυσλεξία

Οι τρόποι μάθησης/μαθησιακά στυλ των μαθητών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματική μάθηση. Επί της ουσίας τα μαθησιακά στυλ είναι ο τρόπος με τον οποίο ένας μαθητής μαθαίνει, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο προτιμά να επεξεργαστεί μία νέα πληροφορία, να τη διατηρήσει στη μνήμη του και στη συνέχεια να προχωρήσει σε ανάκλησή της . Γι΄ αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη και να αναζητούν τους τρόπους μάθησης των μαθητών, προκειμένου να γνωρίσουν τις ανάγκες τους και να κάνουν τη διδασκαλία τους αποτελεσματικότερη.

Κάθε μαθητής έχει το δικό του μαθησιακό στυλ, το οποίο είναι διαφορετικό και καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες. Έτσι ακριβώς και οι μαθητές με δυσλεξία έχουν τον δικό τους τρόπο πρόσληψης και κατάκτησης της γνώσης, γεγονός που βοηθά όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, κάποιοι μαθητές λειτουργούν αποτελεσματικότερα ακουστικά. Αυτό σημαίνει πως ένας μαθητής με δυσλεξία επεξεργάζεται και αντιλαμβάνεται καλύτερα ακουστικές πληροφορίες, δηλαδή πληροφορίες που παρέχονται προφορικά (Ζενάκου, 2011). Έτσι, κατανοούν καλύτερα πληροφορίες που παρέχονται μέσω της ομιλίας, των τραγουδιών ή μέσω της ηχογράφησης. Εξίσου σημαντικό για την κατανόηση πληροφοριών είναι η ευκαιρία που παρέχεται στους μαθητές με δυσλεξία να κάνουν μεγαλόφωνη ανάγνωση μίας πληροφορίας ή να την παρουσιάζουν με δικά τους λόγια (Willis&Hodson, 2013).

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τους οπτικούς μαθητές, οι οποίοι ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα σε ερεθίσματα που παρέχονται οπτικά, δηλαδή μέσω εικόνων, σχεδιαγραμμάτων ή βίντεο (Ζενάκου, 2011). Συχνά οι μαθητές με δυσλεξία έχουν την τάση να σκέπτονται με εικόνες ή να μετατρέπουν τις πληροφορίες σε εικόνες, ώστε να τις κατανοήσουν και εν τέλει να τις κατακτήσουν. Εξίσου επωφελές είναι για κάποιους μαθητές με δυσλεξία να προχωρούν σε υπογράμμιση των βασικών σημείων ενός κειμένου με έντονα χρώματα, καθώς αυτό εξυπηρετεί τη συγκράτηση των πληροφοριών και την κατανόηση (Willis&Hodson, 2013).

Επίσης, κάποιοι μαθητές προσλαμβάνουν αποτελεσματικότερα πληροφορίες τις οποίες λαμβάνουν μέσω της αφής και της κίνησης ή συνδυαστικά και οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως απτικό-κιναισθητικοί μαθητές (Willis&Hodson, 2013). Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές είναι πιο αποτελεσματικοί στην επεξεργασία, συγκράτηση και κατανόηση πληροφοριών που προσλαμβάνουν όταν προχωρούν σε κατασκευές και γενικά όταν έρχονται σε επαφή με απτά υλικά και χρηστικά αντικείμενα. Επίσης, για τα άτομα με δυσλεξία είναι αποτελεσματικότερη η συμμετοχή σε δραστηριότητες που απαιτούν κινήσεις του σώματος όπως είναι ο χορός, το θέατρο ή το παιχνίδι. Τέλος, αρκετά άτομα με δυσλεξία μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσω της ζωγραφικής και του σχεδιασμού (Sreenidhi&Chinyi, 2017).

Αξίζει να τονιστεί πως σύμφωνα με την βιβλιογραφία προτείνεται η αξιοποίηση πολυαισθητηριακών μεθόδων. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με δυσλεξία σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις όταν συνδυάζουν όλες τις αισθήσεις τους (Στασινός, 2003). Αυτό σημαίνει πως ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα σε πληροφορίες που παρέχονται οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά κι έτσι προκύπτουν οφέλη μέσω αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί πως το περιβάλλον στο οποίο ένας μαθητής με δυσλεξία ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα είναι το άτυπο (Στασινός, 2020).

Έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως πολλοί μαθητές με δυσλεξία έχουν κλίση στη μηχανολογία και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ενώ τους βοηθάει στη μάθηση η αξιοποίηση της φαντασίας, της επινοητικότητας καθώς και του χιούμορ. Επίσης, ο παραδοσιακός και λεκτικός τρόπος διδασκαλίας δεν είναι επωφελής, γι' αυτό είναι σημαντικό να αξιοποιείται κατά τη διδασκαλία ένα περιβάλλον που να προσφέρει ποικίλες ευκαιρίες και εναλλακτικούς τρόπους μάθησης (Αντωνοπούλου, 2010).

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Αυτό το οποίο είναι απαραίτητο στο σημερινό σχολείο είναι η δημιουργία ενός ευέλικτου και πολυσχιδούς περιβάλλοντος μάθησης με στόχο να επωφελείται το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι διαθέτουν ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους, οι οποίοι είναι και ακαδημαϊκοί αλλά και προσωπικοί από τη στιγμή που λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες τους, οι δυνατότητες και οι αδυναμίες τους και κατ΄ επέκταση σχεδιάζεται μία ευέλικτη εκπαιδευτική διαδικασία που ανταποκρίνεται στο μαθησιακό τους στυλ.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υψίστης σημασίας στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου και ποικίλου περιβάλλοντος μάθησης και συμβάλει ουσιαστικά στην παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης των μαθητών με δυσλεξία. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα διαμορφώσει την εξατομικευμένη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τρεις διαφορετικούς παράγοντες (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι ο τρόπος μάθησης των μαθητών με δυσλεξία. Είναι σημαντικό να έχει προηγηθεί αναγνώριση των μαθησιακών χαρακτηριστικών και προτιμήσεων των μαθητών προκειμένου να προχωρά στις κατάλληλες προσαρμογές και να εξασφαλίζεται έτσι η πρόσβαση των μαθητών με δυσλεξία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σαλβαράς, 2013). Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία σύμφωνα με το μαθησιακό στυλ του καθενός είναι σημαντικό να γνωρίζει τους παράγοντες που καθορίζουν το μαθησιακό στυλ των μαθητών με δυσλεξία. Αυτοί οι παράγοντες είναι αφενός το περιβάλλον και αφετέρου το μαθησιακό τους προφίλ (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς είναι τα ενδιαφέροντα των μαθητών με δυσλεξία, τα οποία τους παρέχουν κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Αυτό το οποίο επιδιώκεται είναι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσω των ίσων ευκαιριών για μάθηση, γι΄ αυτό κρίνεται σημαντικό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο να αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα των μαθητών με δυσλεξία όσο και να παρέχονται νέες ευκαιρίες αλλά και νέα ενδιαφέροντα (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Με αυτό τον τρόπο ενισχύονται τα κίνητρά τους και οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους μία βάση πάνω στην οποία δύνανται να οικοδομήσουν την διδασκαλία τους, ώστε να είναι ελκυστική και ενδιαφέρουσα. Εξίσου σημαντική είναι και η ετοιμότητα των μαθητών, καθώς ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας το επίπεδο, το υπόβαθρο και τις δυνατότητες των μαθητών με δυσλεξία έχει την ευκαιρία να προχωρήσει σε προσαρμογές της διδασκαλίας ανάλογα με το επίπεδο του καθενός και έτσι να αξιοποιήσει και τις κατάλληλες τεχνικές και στρατηγικές (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει κάθε μαθητής με δυσλεξία έχει την ευκαιρία να εμπλουτίσει τα εκπαιδευτικά μέσα, τις τεχνικές και το υλικό του και με αυτό τον τρόπο τους ενθαρρύνει να αξιοποιούν τον δικό τους τρόπο μάθησης (Τρίγκα –Μερτίκα, 2010). Πιο αναλυτικά, γνωρίζοντας το μαθησιακό τους στυλ παρουσιάζει το μάθημα με ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους, χρησιμοποιώντας οπτικο-ακουστικά μέσα ή διδάσκοντας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Αντωνοπούλου, 2010). Επίσης, έχει την ευκαιρία να εμπλουτίζει το εκπαιδευτικό του υλικό με οπτικά μέσα και να χρησιμοποιεί έντυπο υλικό με ποικίλα οπτικά ερεθίσματα ή μαγνητοφωνημένα κείμενα.

Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός έχει γνώση τόσο των αναγκών όσο και του τρόπου μάθησης των μαθητών με δυσλεξία, έχει την ευκαιρία να προχωρά σε κατάλληλες προσαρμογές και να διαμορφώνει ένα προσβάσιμο μάθημα, ενισχύοντας τα στυλ μάθησης. Συγκεκριμένα, έχει την ευκαιρία να επαναλαμβάνει πληροφορίες ώστε να γίνουν κατανοητές, να παρέχει σαφείς οδηγίες, να χρησιμοποιεί λέξεις – κλειδιά ή και να παρέχει στους μαθητές με δυσλεξία περισσότερο χρόνο για να οργανώσουν τη σκέψη τους και να ανταποκριθούν (Αντωνοπούλου, 2010). Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας τον τρόπο μάθησης των μαθητών με δυσλεξία έχει την ευκαιρία όχι μόνο να σταθεί αρωγός στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά να βοηθήσει και το εκπαιδευτικό του έργο, διαμορφώνοντας ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο.

5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα συμπεριληπτικό σχολείο στο οποίο θα φοιτούν όλοι οι μαθητές χωρίς αποκλεισμούς και περιορισμούς είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται και να λαμβάνονται υπόψη από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού οι τρόποι μάθησης των μαθητών. Τα άτομα με δυσλεξία αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα με ποικίλα χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα αλλά και τρόπους μάθησης. Κάθε μαθητής με δυσλεξία μαθαίνει με τον δικό του τρόπο και έχει το δικό του μαθησιακό στυλ. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίζουν τον τρόπο μάθησης των μαθητών με δυσλεξία προκειμένου να προχωρούν σε προσαρμογές της διδασκαλίας αλλά και σε ενίσχυση και ενθάρρυνσή τους, ώστε οι μαθητές να συνεχίσουν να αξιοποιούν τους τρόπους που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες τους και τους οδηγούν σε ουσιαστική μάθηση. Τέλος, είναι σημαντικό και οι ίδιοι οι μαθητές με δυσλεξία να επιλέγουν δραστηριότητες και διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες είναι σύμφωνες με το μαθησιακό τους στυλ αλλά και οι εκπαιδευτικοί να «ακούν» τις φωνές των παιδιών και σύμφωνα με αυτές να διαμορφώνουν μία διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνοπούλου, Α. (2010). Τρόποι μάθησης (learningstyles) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας.* Αθήνα.

Ζενάκου, Ε. (2011). Τρόποι μάθησης και προσωπικότητα: διερεύνηση της μεταξύ τους σχέση. Διδακτορική διατριβή. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.* Αθήνα: Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: ΕκδόσειςΠεδίο.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.* Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Σαλβαράς,Γ. (2013).Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο.Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωσή της στο Νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση (γ΄ αναθεωρημένη έκδοση).

Στασινός, Δ. (2020). *Ψυχοπαθολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Δυσλεξία, Πολυγλωσσία, Λογοθεραπεία& Συμπερίληψη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Τρίγκα –Μερτίκα, Ε. Δ. (2010).Μαθησιακές Δυσκολίες-Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία. Αθήνα: ΕκδόσειςΓρηγόρη.

Ξενόγλωσση

Ramus, F., &Ahissar, M. (2012). Developmental dyslexia: The difficulties of interpreting poor performance, and the importance of normal performance. *Cognitive neuropsychology,* 104-122. DOI: 10.1080/02643294.2012.677420

Sreenidhi, S.K. and Chinyi, H. (2017). Styles of Learning Based on the Research of Fernald, Keller, Orton, Gillingham, Stillman , Montessori and Neil D Fleming. *International Journal for Innovate research in multidisciplinary field*, V(3), (4), 17-25. DOI:10.12691/education-9-6-7

Willis, M., & Hodson, A.K. (2013). *Discover Your Child's Learning Style.* Infinity Publishing.

Wybrow, D. P., & Hanley, J. R. (2015). Surface developmental dyslexia is as prevalent as phonological dyslexia when appropriate control groups are employed. Cognitive neuropsychology, 32(1), 1-13

Zoubrinetzky, R., Bielle, F., &Valdois, S. (2014). New insightson developmentaldyslexia subtypes: heterogeneity ofmixed reading profiles. PloSone, 9(6), e99337.

Η συμβολή δραστηριοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην ανάπτυξη του παιδιού: εφαρμογή μεθόδου Project σε σχολείο ReggioEmilia

Νικολάτου Δήμητρα

Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής

Τσώλη Κωνσταντίνα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Περίληψη

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής και η συνεχής ανάπτυξη νέων επαγγελμάτων καθιστούν απαραίτητη την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, παράλληλα με την απόκτηση τυπικών προσόντων. Η εκπαίδευση των παιδιών στο σχολείο καλείται να είναι τέτοια που να μπορεί να τους καλλιεργήσει εφόδια που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους με στόχο να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις προκλήσεις της καθημερινότητάς τους. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) στη μεταβολή της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πραγματοποιήθηκε έρευνα δράση με εκπαιδευτική παρέμβαση, βάσει των αρχών μάθησης της εκπαιδευτικής προσέγγισης ReggioEmilia, της μεθόδου Project και του Προγράμματος Σπουδών του ελληνικού νηπιαγωγείου. Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο PATHS, ένα έντυπο αξιολόγησης συμπεριφοράς των μαθητών που το συμπλήρωναν δύο εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν να υπάρχει βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών μέσω της εφαρμογή του προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Ταυτόχρονα ανέδειξαν τη σημασία ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και την ένταξη αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις - κλειδιά: κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μέθοδος Project, προσέγγιση ReggioEmilia

Abstract

Modern lifestyles and the constant development of new professions make it necessary to learn new skills alongside the acquisition of formal qualifications. Children's education at school should be such that it can cultivate in them resources that will contribute to the formation of their personality with the aim of effectively responding to the challenges of their daily lives. The purpose of the present study was to investigate the effect of an educational program of social and emotional learning on the change in the behavior of preschool children. Action research was carried out with an educational intervention based on the learning principles of the Reggio Emilia educational approach, the Project method and the curriculum of the Greek kindergarten. The PATHS tool, a student behavior assessment form completed by two teachers, was used. The results of the research showed an improvement in the students' behavior through the implementation of the social and emotional learning program. At the same time, they highlighted the importance of informing teachers about social and emotional learning programs and their inclusion in the educational process.

Keywords: social and emotional learning, educational program, Project method, Reggio Emilia approach

1. Εισαγωγή

Η ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς. Τα οφέλη που μπορεί να έχει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας μέσω της παροχής κατάλληλων ερεθισμάτων και ανάλογης εκπαίδευσης είναι αναγνωρισμένα σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εκπαίδευση των παιδιών στο σχολείο καλείται να είναι τέτοια που να μπορεί να μεταδώσει στα παιδιά όλα τα στοιχεία που θα αξιοποιήσουν για να διαμορφώσουν μια προσωπικότητα με εφόδια τέτοια που θα τους είναι χρήσιμα σε όλη τους τη ζωή.

Τα εφόδια αφορούν δεξιότητες όπως αυτονομία, αυτογνωσία, αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, ρύθμιση συμπεριφοράς, κατανόηση διαφορετικότητας, επίλυση συγκρούσεων, συνεργασία με άλλους, ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Το σχολείο δε θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων και να στηρίζεται στην ομοιομορφία. Αντίθετα, θα πρέπει να επιτρέπει στα παιδιά να ξεδιπλώνουν τα δικά τους ταλέντα, τα δικά τους ενδιαφέροντα χωρίς να φοβούνται όταν αυτά διαφέρουν από των άλλων. Η καινοτομία και εξέλιξη έρχονται από τις διαφορετικές απόψεις και ιδέες των ανθρώπων (Ρόμπινσον, 2018). Η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με δραστηριότητες κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης κρίνεται αναγκαία στα Προγράμματα Σπουδών του ελληνικού σχολείου ήδη από την προσχολική ηλικία. Οι ικανότητες που απορρέουν από την εφαρμογή των προγραμμάτων θεωρούνται απαραίτητες για τον ενεργό πολίτη του 21ου αιώνα (ΔΕΠΠΣ, 2014). Σύμφωνα με τον Bar-on (1988), κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη είναι το σύνολο των ικανοτήτων που μας βοηθούν να κατανοούμε τον εαυτό μας, τους άλλους, να συσχετιζόμαστε και να αναπτύσσουμε σχέσεις μαζί τους, ικανοποιώντας καθημερινές κοινωνικό-συναισθηματικές ανάγκες.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο ερώτημα: *Πώς προάγουν και εφαρμόζουν προγράμματα ΚΣΜ τα σχολεία με προσέγγιση ReggioEmilia χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Project;*Η μελέτη αναπτύσσεται σε τρία μέρη. Το πρώτο αφορά το θεωρητικό τμήμα της έρευνας, αναφέρονται οι εννοιολογικοί όροι της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, της δημιουργικότητας, της φιλοσοφίας ReggioEmilia και της μεθόδου Project. Επίσης περιγράφεται η σημασία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και η απόκτηση δεξιοτήτων. Το δεύτερο μέρος αφορά το ερευνητικό τμήμα της έρευνας και συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, η μέθοδος έρευνας, η διαδικασία εφαρμογής της, το μεθοδολογικό εργαλείο, η ανάλυση των δεδομένων και η εξαγωγή αποτελεσμάτων. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνονται προτάσεις για την καλύτερη αξιοποίηση της παρούσας μελέτης στον χώρο της εκπαίδευσης.

2. Θεωρητικό Μέρος

2.1. Συναισθηματική νοημοσύνη - Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση

Τα νέα δεδομένα ζωής καθιστούν αναγκαία την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν τον ενεργό πολίτη του 21ου αιώνα. Μία από αυτές τις δεξιότητες είναι η συναισθηματική νοημοσύνη· το να μπορεί δηλαδή κανείς να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να έχει επίγνωση του εαυτού του και να είναι σε

θέση να κατανοήσει τους άλλους (ΔΕΠΠΣ, 2014). Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί και είναι καλό να καλλιεργηθεί ήδη από τα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου, αφού μέχρι τα 5 χρόνια ζωής το άτομο έχει αρχίσει ήδη να διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Η συναισθηματική νοημοσύνη καλλιεργείται μέσα από δραστηριότητες και προγράμματα κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα συναισθήματά τους, μπαίνουν στη θέση του άλλου και μαθαίνουν να διαχειρίζονται όλο και πιο πολύπλοκες συναισθηματικές καταστάσεις μέσα από βιωματικές ασκήσεις, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την καθημερινή ζωή, έχοντας έτσι νόημα για τα παιδιά. Το Πρόγραμμα Σπουδών του ελληνικού νηπιαγωγείου περιλαμβάνει στα γνωστικά πεδία την ΚΣΜ ως ξεχωριστή ενότητα αναδεικνύοντας τη σημαντικότητά της (ΔΕΠΠΣ, 2014).

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αναδύθηκε ως αντίθετη από τη γενική νοημοσύνη (ΓΝ), η οποία επικρατούσε σε παγκόσμιο επίπεδο. Η έννοια της γενικής νοημοσύνης αφορά κυρίως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του. Για πολλά χρόνια η πεποίθηση, αλλά και τα επιστημονικά δεδομένα έθεταν στο προσκήνιο τη γενική νοημοσύνη ως καθοριστικό παράγοντα αιτίας και πρόβλεψης της επαγγελματικής επιτυχίας ενός ατόμου (Νεοφύτου &Κουτσελίνη, 2006). Για πολλά χρόνια επίσης η έννοια της ευφυΐας σχετιζόταν αποκλειστικά με το επίπεδο γενικής νοημοσύνης. Οι Bar-On (1988), Goleman, (1995) και Mayer&Salovey (1999) αμφισβήτησαν την αποκλειστική διάσταση της γενικής νοημοσύνης, επιχείρησαν να κατανοήσουν την ανθρώπινη πρόθεση και δραστηριότητα μέσα από διαφορετική σκοπιά και ανέλυσαν διαφορετικές διεργασίες. Έτσι, σταδιακά προέκυψε η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σήμερα τα επικρατέστερα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το μοντέλο των Mayer&Salovey (1999), το οποίο τοποθετεί τη ΣΝ ως διευκόλυνση της σκέψης μέσω χειρισμού των συναισθημάτων, του Goleman (1995) που θεωρεί πως η ΣΝ συμβάλλει στη διαχείριση της αποτελεσματικής συμπεριφοράς και του Bar-On (1988) που αφορά τη σημασία καλλιέργειας συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τα παιδιά χρειάζεται να μάθουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους για να μπορούν μεταξύ άλλων, να υπερασπίζονται και τον εαυτό τους. Έρευνα έδειξε πως σε περιπτώσεις θυματοποίησης η απλή ενημέρωση των παιδιών σχετικά με ζητήματα σεξουαλικής παρενόχλησης δεν αρκεί για να μπορέσει το παιδί να μοιραστεί ό,τι του συνέβη και να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Χρειάζεται ουσιαστική εκπαίδευση με πλήρη προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που θα εξετάζονται διάφορα θέματα αρκετές φορές. Στόχος είναι να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές από νωρίς και να μπορούν να αντιδρούν ανάλογα προς αυτές (Goleman, 1998).

Σκοπός της ΚΣΜ είναι μεταξύ άλλων να προλάβει και να προτρέψει τα παιδιά να υιοθετήσουν μη λειτουργικές συμπεριφορές. Η πρόληψη μιας μη-αποδεκτής συμπεριφοράς είναι βασικός παράγοντας για την αρμονική λειτουργία του σχολείου.

2.2. Δημιουργικότητα και Τέχνη

Ο Maslow αναφέρει πως η δημιουργικότητα αποτελεί ένα παγκόσμιο χαρακτηριστικό που υπάρχει σε πολλές εκφάνσεις και δραστηριότητες της ζωής μας. Είναι χαρακτηριστικό των ατόμων που φτάνουν στην αυτοπραγμάτωσή τους (στο Ξανθάκου, 2011). Αξίζει λοιπόν να «επιτρέψουμε» στην τέχνη και τη δημιουργικότητα να εισχωρήσουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου με

ενεργητικό ρόλο, καθώς συμβάλλουν η μία μέσω της άλλης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τους αυριανούς ενεργούς πολίτες. Η επαφή των παιδιών με την τέχνη τα βοηθά να καλλιεργήσουν την αυτονομία τους, ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την προσωπική τους έκφραση και συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής τους (Hertzog, 2001). Τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να επιλέξουν τα ίδια τους χρωματικούς συνδυασμούς στη ζωγραφική, ακούν τη φωνή τους στην αφήγηση ιστοριών, επιλέγουν και ταυτίζονται με ρόλους ηρώων στη δραματοποίηση. Καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν τη φυσική τους συμπεριφορά ενισχύεται και η αίσθηση της άνευ' όρων αποδοχής από τους άλλους (Arslan, 2014). Ταυτόχρονα καλλιεργείται και η ικανότητα συνεργασίας. Για παράδειγμα τα παιδιά καλούνται να μοιραστούν τα υλικά στη ζωγραφική. Το σχολείο αποτελεί ουσιαστικά μια κοινότητα. Παιδιά και ενήλικες με διαφορετικές προσωπικότητες χρειάζεται να συνυπάρξουν για αρκετές ώρες και να περάσουν καλά. Έρευνα έδειξε πως με την κατάλληλη οργάνωση του εκπαιδευτικού, οι δραστηριότητες εμπλοκής με την τέχνη βοηθούν τα παιδιά να μαθαίνουν πώς να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους και να σέβονται τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους. Τα παιδιά μπορούν να καταφέρουν να μιλήσουν για κάτι που δημιούργησαν εκείνοι, αλλά και οι συμμαθητές τους. Έτσι γίνονται ενεργητικοί ακροατές συνάπτουν σχέσεις μεταξύ τους και καλλιεργείται η ενσυναίσθηση (Arslan, 2014). Μέσω αυτών των διαδικασιών μπαίνουν τα θεμέλια για την αναγνώριση και εξωτερίκευση των συναισθημάτων των ίδιων, αλλά και των άλλων, δεξιότητες καθοριστικές για την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους και την κατανόηση του εαυτού (Goleman, 1998). Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες και για τη μετέπειτα ζωή των παιδιών ως ενεργοί ενήλικες, ώστε να μπορέσουν να έρθουν πιο κοντά στον αληθινό τους εαυτό. Η δημιουργία ασφαλούς κλίματος, η προτροπή των παιδιών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική τάξη και μαθησιακή διαδικασία και η ενθάρρυνση για ανάληψη ευθυνών θα λειτουργήσουν θετικά στις αντίστοιχες περιστάσεις που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικες. Μέσα από την επαφή τους με την τέχνη, θα ξεδιπλώσουν και θα αξιοποιήσουν περαιτέρω τη δημιουργική τους σκέψη. Θα μπορέσει να εξισορροπήσει μέσα τους η διαφορά μεταξύ ευθύνης και απόλαυσης των σχολικών απαιτήσεων.

2.3. Φιλοσοφία ReggioEmilia

Η προσέγγιση RE είναι μια φιλοσοφία εκπαίδευσης σύμφωνα με την οποία το παιδί αντιμετωπίζεται ως ένα άτομο με δυναμική, δικαιώματα και προοπτικές εξέλιξης. Το παιδί μαθαίνει μέσα από τις «Εκατό Γλώσσες» που υπάρχουν σε κάθε άνθρωπο να, αναπτύσσει τη δική του προσωπικότητα και να συνυπάρχει με τους άλλους (RE Approach, 2022). Πατέρας της προσέγγισης αυτής είναι ο LorisMalaguzzi, ένας Ιταλός δάσκαλος, ο οποίος ενδιαφέρθηκε να οργανώσει ένα νέο σχολείο για μικρά παιδιά αμέσως μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο. Οι τοπικές κοινότητες εκείνη την εποχή είχαν ανάγκη να στηρίζονται σε αρχές που διέπουν την ισότητα, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημοκρατία (Chicken, 2022). Ο Malaguzzi σε συνεργασία με δασκάλους άλλων ειδικοτήτων και βαθμίδων προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο να λειτουργεί. Μεγάλη σημασία δόθηκε στις νοητικές, συναισθηματικές και ηθικές δυνατότητες των παιδιών προκειμένου αυτές να αντιμετωπίζονται και να καλλιεργούνται με προσεκτικό τρόπο (Edwards, etal., 2016). Ο Malaguzzi πίστευε, επίσης, ότι τα παιδιά είναι πολύ έξυπνα, δυναμικά, το μυαλό τους είναι εύπλαστο και αν εκπαιδευτούν και

καθοδηγηθούν σωστά έχουν μεγάλες προοπτικές εξέλιξης. Η προσοχή των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας είναι στραμμένη στις ανάγκες και στα θέλω των παιδιών. Δυστυχώς εξαιτίας διάφορων παραγόντων φαίνεται να ικανοποιούμε τις ανάγκες τους κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο. Για παράδειγμα, επικροτούμε τη σημασία της ανακάλυψης της γνώσης, αλλά δυσκολευόμαστε να αφήσουμε τα παιδιά να εμπιστευτούν τις αισθήσεις τους και τη δυναμική τους. Επίσης επιζητούμε και επιδιώκουμε τη συνεργατική μάθηση χωρίς εμείς πρώτα να είμαστε πρόθυμοι να συνεργαστούμε με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς. Επιζητούμε τη συζήτηση με τα παιδιά, αλλά συχνά δεν είμαστε σε θέση να τα ακούσουμε. Η προσέγγιση και τα σχολεία που την ακολουθούν προσπαθούν να βρουν ισορροπία ανάμεσα στις επιθυμίες του ατόμου, τις ανάγκες της ομάδας, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, την απόκτηση γνώσεων, το σεβασμό προς την οικογένεια, τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα, την προσοχή, τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Malaguzzi θεωρεί πως η μάθηση είναι μια διαδικασία συν-οικοδόμησης σύμφωνα με την οποία τα παιδιά επιδιώκουν αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, προκειμένου να κατανοήσουν οι ίδιοι τον κόσμο στον οποίο ζουν (Chicken, 2022). Η εκπαιδευτική πρακτική RE μοιάζει να είναι αποτελεσματική τόσο σε βραχυπρόθεσμο, όσο και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (Edwards, etal., 2016). Βασικές αρχές της προσέγγισης RE είναι οι εξής: τα παιδιά οικοδομούν τα ίδια τη γνώση, μαθαίνουν μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν είναι σαν ένας ακόμα δάσκαλος, οι ενήλικες που τα περιβάλλουν έχουν καθοδηγητικό και βοηθητικό ρόλο, είναι σημαντική η καταγραφή των σκέψεων των παιδιών καθώς μεγαλώνουν, χρειάζεται να ενθαρρύνονται να ανακαλύπτουν και να χρησιμοποιούν όλους τους τρόπους που μπορούν για να εκφράζονται και να επικοινωνούν με τους άλλους (REApproach,, 2022). Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, οι ενήλικες που απαρτίζουν το περιβάλλον και έχουν ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών χρειάζεται να τα παρατηρούν όταν παίζουν και να τα ακούν όταν μιλούν. Τα παιδιά εκφράζουν συνεχώς τα ενδιαφέροντά τους με διαφορετικούς τρόπους. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για την εκπαίδευσή τους με παροχή δραστηριοτήτων, ώστε να έχει νόημα για εκείνα. Οι ενήλικες χρειάζεται να είναι δίπλα στα παιδιά και απλώς να τα καθοδηγούν προς τη δημιουργικότητα και τη γνώση που τα ίδια είναι σε θέση να ανακαλύψουν και να απολαύσουν. Η παρεμβατική τάση των ενηλίκων και η ανάγκη να γίνουν όλα «σωστά» από τα παιδιά, χρειάζεται να μένει στην άκρη για την καλύτερη νοητική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Edwards, etal., 2016).

2.4. Μέθοδος Project

Ο όρος project αναφέρεται σε «μελέτες» που αναλαμβάνουν να ασχοληθούν τα μικρά παιδιά εκτεταμένα και σε βάθος. Τα project συμπεριλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων προσχολικής ηλικίας (τριών έως έξι χρονών). Με τη μέθοδο αυτή τα παιδιά εστιάζουν ουσιαστικά σε ένα θέμα που επιλέγουν εκείνα και αναλαμβάνουν να ασχοληθούν με αυτό σε βάθος χρόνου. Το project δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εξετάσουν ένα θέμα από πολλές οπτικές και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Στις δραστηριότητες των project περιλαμβάνονται: η παρατήρηση, η διατύπωση ερωτημάτων, η συλλογή έργων τέχνης, η αναπαράσταση ιδεών, συναισθημάτων, αναμνήσεων και το δραματικό παιχνίδι. Το γεγονός ότι τα παιδιά έχουν επιλέξει τα ίδια το θέμα που θα ασχοληθούν ενισχύει τη διάθεσή τους για μάθηση, συμβάλλει στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης στις δικές τους δυνάμεις και

στην οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσα από τη σύνδεση της υπάρχουσας γνώσης με νέες εμπειρίες (Edwards, etal., 2016). Τα παιδιά έχουν δικούς τους τρόπους απόκτησης γνώσης, αναπτύσσουν θεωρίες και κάνουν υποθέσεις γύρω από τα θέματα που τους απασχολούν. Είναι ερευνητές εκ φύσεως. Κάνουν έρευνα παρατηρώντας, διατυπώνοντας υποθέσεις και ερωτήματα, προσπαθώντας να μαντέψουν τις απαντήσεις. Οι δραστηριότητες των projects χρειάζεται να σχετίζονται με τις ικανότητες των παιδιών και την ανάγκη τους για πειραματισμό και ανακάλυψη. Επίσης τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων είναι χρήσιμο να καταγράφονται από τους εκπαιδευτικούς και να λαμβάνονται υπόψη (Arseven, 2014).

3. Ερευνητικό Μέρος

3.1 Σκοπός – Στόχοι έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η επίδραση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος βάσει της προσέγγισης RE στην ενδυνάμωση μιας ομάδας μαθητών νηπιαγωγείου. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν να διερευνηθεί κατά πόσο οι δραστηριότητες που προάγουν την ΚΣΜ και την τέχνη συμβάλλουν, ώστε τα παιδιά να:

- μειώσουν την επιθετικότητα/ διασπαστική συμπεριφορά σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης και
- βελτιώσουν την κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης

Η παρούσα μελέτη εξετάζει εν γένει την επίδραση της τέχνης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΣΜ στα παιδιά νηπιαγωγείου, τη συμβολή της τέχνης στην έκφραση συναισθημάτων, αποδοχής του εαυτού και της διαφορετικότητας των άλλων, την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και την ενδυνάμωση της ομάδας στα παιδιά μέσω της προσέγγισης RE.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να επιτευχθούν ο σκοπός και οι στόχοι της μελέτης, τα ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα ακόλουθα. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των δύο εκπαιδευτικών:

- Παρατηρήθηκαν μεταβολές στην επιθετική/διασπαστική συμπεριφορά των μαθητριών/ών μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης;
- Παρατηρήθηκαν μεταβολές στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των μαθητριών/ών μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης;

3.3 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα πέντε μηνών σε ιδιωτικό σχολείο του Νέου Ψυχικού με προσέγγιση ReggioEmilia. Συμμετείχαν 10 παιδιά- 6 αγόρια και 4 κορίτσια ενός ολοήμερου νηπιαγωγείου RE της Αθήνας, η εκπαιδευτικός της τάξης και η εκπαιδευτικός του ολοήμερου σχολείου. Τα παιδιά ήταν όλα προνήπια με ηλικία 4,48 χρονών κατά μέσο όρο. Από το δείγμα των 10 μαθητών, όλοι ήταν ελληνικής εθνικότητας με όλους τους γονείς να είναι απόφοιτοι Ανώτατης Σχολής.

3.4 Μέθοδος της έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η πειραματική παρέμβαση. Τα σχολεία με προσέγγιση RE στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Τα παιδιά μέσω της μεθόδου Project, επιλέγουν τα ίδια, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης, τη θεματολογία με την οποία θα δουλέψουν και τις έννοιες που θα επεξεργαστούν για ένα μεγάλο διάστημα –στη συγκεκριμένη περίπτωση 6 μήνες. Η θεματολογία που επιλέχθηκε ήταν «τα συναισθήματα» και οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης ήταν καλλιτεχνικές, εικαστικές και διαθεματικές και βασίζονταν στα γνωστικά πεδία του Προγράμματος Σπουδών του ελληνικού νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2014) και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων για την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης γινόταν από τη νηπιαγωγό της τάξης, σύμφωνα με τις αρχές της προσέγγισης ReggioEmilia, του Προγράμματος Σπουδών του ελληνικού νηπιαγωγείου και της μεθόδου Project. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το «Έντυπο αξιολόγησης μαθητή νηπιαγωγείου PATHS», το οποίο οι νηπιαγωγοί συμπλήρωσαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, αξιολογώντας 24 συμπεριφορές του κάθε μαθητή σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, σημειώνοντας τη συχνότητα κάθε συμπεριφοράς. Οι συμπεριφορές αντιστοιχούσαν σε δύο άξονες: επιθετική/ διασπαστική συμπεριφορά και κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια. Από το πρώτο μέρος του προγράμματος PATHS που αφορά την αξιολόγηση των ατομικών συμπεριφορών και περιλαμβάνει συνολικά 31 συμπεριφορές, επιλέχθηκαν να μελετηθούν 2 άξονες συμπεριφοράς που περιλαμβάνουν συνολικά 24 ατομικές συμπεριφορές (12 για κάθε άξονα). Οι άξονες συμπεριφοράς που επιλέχθηκαν να αξιολογηθούν ήταν η επιθετικότητα/ διασπαστική συμπεριφορά και η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια. Οι συμπεριφορές αφορούν στον αυτοέλεγχο, την κατανόηση των συναισθημάτων, τη θετική αυτοεκτίμηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων. Ο λόγος που επιλέχθηκαν αυτοί οι άξονες είναι ότι αποτελούσαν και τους στόχους του προγράμματος ΚΣΜ που εφαρμοζόταν στην τάξη. Πριν την υλοποίηση του προγράμματος η νηπιαγωγός της τάξης και η νηπιαγωγός του ολοήμερου τμήματος παρατήρησαν στα παιδιά τις 24 συμπεριφορές για δύο εβδομάδες και στη συνέχεια συμπλήρωσαν τα έντυπα αξιολόγησης των συμπεριφορών. Στη συμπλήρωση των εντύπων η κάθε νηπιαγωγός σημείωνε βάσει πεντάβαθμης κλίμακας Likert πόσο συχνά εμφάνιζε ο κάθε μαθητής την κάθε συμπεριφορά από τους δύο άξονες. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δραστηριοτήτων του προγράμματος παρατηρούσαν τις συμπεριφορές αυτές στα παιδιά. Η διαδικασία συμπλήρωσης των εντύπων επαναλήφθηκε ξανά μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Σκοπός ήταν να συγκριθούν τα αποτελέσματα των μετρήσεων των δύο νηπιαγωγών πριν και μετά το πρόγραμμα ΚΣΜ που εφαρμόστηκε, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών σε ατομικό επίπεδο και επίπεδο τάξης στο διάστημα εφαρμογής του προγράμματος κατά το σχολικό έτος 2022-2023.

3.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, για την εκπόνησή της χρησιμοποιήθηκε δείγμα ευκολίας. Το μέγεθος του δείγματος (10 μαθητές νηπιαγωγείου) ήταν αρκετά μικρό και δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό. Επίσης, η έρευνα

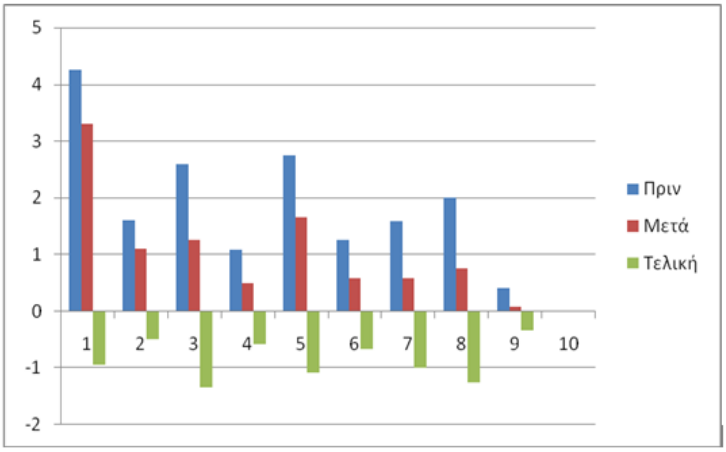
στηρίχτηκε στις εκτιμήσεις δύο νηπιαγωγών για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις συμπεριφορές των παιδιών χωρίς να αξιοποιεί δεδομένα και πληροφορίες από άλλα άτομα (π.χ. γονείς, προϊσταμένους).

4. Αποτελέσματα

Για τα αποτελέσματα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν υπολογιστικά φύλα EXCEL. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των 12 συμπεριφορών για κάθε άξονα συμπεριφοράς (επιθετικότητα/διασπαστική συμπεριφορά-κοινωνική/συναισθηματική μάθηση) σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν μεταβολή στη συμπεριφορά των παιδιών μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στους δύο άξονες συμπεριφοράς. Οι μεταβολές στον άξονα επιθετική/διασπαστική συμπεριφορά ήταν μεγαλύτερες από αυτές στον άξονα κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια. Συγκεκριμένα, σημειώθηκε μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και χρήση μη λεκτικών μεθόδων επικοινωνίας. Επίσης, ενισχύθηκε η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, η ικανότητα ρύθμισης της συμπεριφοράς, η κατανόηση και αναγνώριση συναισθημάτων, η συνεργασία και η ανοχή στη ματαίωση. Σε επίπεδο ομάδας παρατηρήθηκε αυξημένη διάθεση για παροχή βοήθειας και ενεργητική ακρόαση προς τα συναισθήματα των άλλων. Ακολουθούν δύο διαγράμματα παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

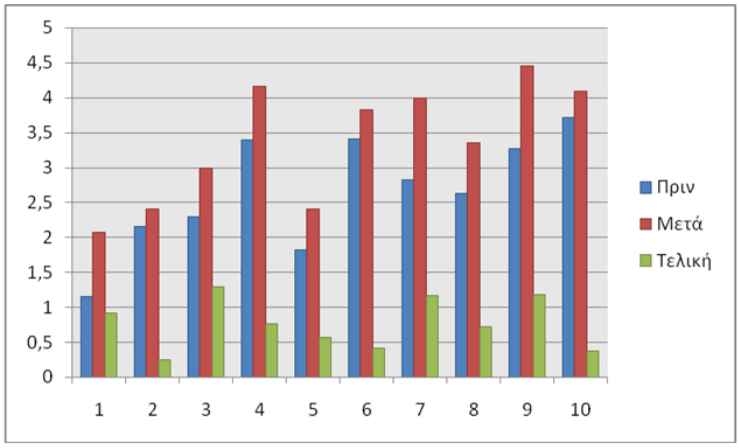
Στο **Διάγραμμα 1** απεικονίζονται τα αποτελέσματα των εκτιμήσεων της νηπιαγωγού τάξης σχετικά με την επιθετικότητα/διασπαστική συμπεριφορά των παιδιών σε ατομικό επίπεδο. Οι δώδεκα συμπεριφορές επιθετικής/ διασπαστικής συμπεριφοράς που εξετάστηκαν σύμφωνα με το αξιολογικό εργαλείο PATHS είναι: ουρλιάζει, τσακώνεται, πεισμώνει, χάνει τη ψυχραιμία του, παραβιάζει τους κανόνες, χτυπάει, είναι αντιπαθής, παραβαίνει τα όρια, παραμένει ενθουσιασμένος/ανήσυχος, χειρίζεται τις διαφωνίες με αρνητικό τρόπο, θυμώνει, και κλαψουρίζει/παραπονιέται. Κάθε παιδί αξιολογήθηκε από τις δύο (2) νηπιαγωγούς πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ΚΣΜ. Σε όλους τους μαθητές υπήρχε μείωση της επιθετικής/ διασπαστικής συμπεριφοράς. Το αρνητικό πρόσημο στις τιμές υποδεικνύει τη βελτίωση της συμπεριφοράς του κάθε μαθητή.



Διάγραμμα 1 Εκτιμήσεις νηπιαγωγού τάξης σχετικά με την επιθετικότητα/διασπαστική συμπεριφορά των παιδιών

Στο **Διάγραμμα 2** απεικονίζονται τα αποτελέσματα των εκτιμήσεων της νηπιαγωγού της τάξης σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των

μαθητών. Οι δώδεκα συμπεριφορές που μετρά το αξιολογικό εργαλείο PATHS είναι οι εξής: κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, είναι αρεστός/η από τους συμμαθητές του, μοιράζεται υλικά και παίζει συνεργατικά με τους άλλους, περιμένει τη σειρά του, παρέχει βοήθεια, ακούει τη γνώμη των άλλων, ξεκινάει αλληλεπιδράσεις με άλλους και συμμετέχει με θετικό τρόπο, αναγνωρίζει και κατονομάζει τα συναισθήματά του/της με ακρίβεια, εκφράζει τις ανάγκες και τα συναισθήματά του/της κατάλληλα, επιλύει διαφορές με άλλα παιδιά μόνος του/της, αντιμετωπίζει καλά την απογοήτευση ή τη ματαίωση, αποδέχεται τα πράγματα όταν δε γίνονται όπως τα θέλει, σταματάει και ηρεμεί όταν είναι απογοητευμένος/η ή ανήσυχος/η. Σε αυτή τη μέτρηση, όσο υψηλότερη είναι η τελική τιμή, τόσο μεγαλύτερη είναι η βελτίωση της συμπεριφοράς. Όπως φαίνεται από τις τελικές τιμές του πίνακα, όλα τα παιδιά έδειξαν βελτίωση στην κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια.



Διάγραμμα 2: Εκτιμήσεις νηπιαγωγού τάξης σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας από τη συμπλήρωση των εντύπων αξιολόγησης των δύο νηπιαγωγών όλα τα παιδιά σημείωσαν βελτίωση στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συγκλίνουν με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών που έχουν γίνει στο παρελθόν στην Ελλάδα και εστίασαν στη συμβολή του προγράμματος PATHS (Μαυρουδή, 2014). Αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό, διερευνούν την επίδραση του προγράμματος PATHS και της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και επιβεβαιώνουν τα θετικά αποτελέσματα τους τόσο στη σχολική επιτυχία, όσο και στην ψυχική υγεία σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (Eninger, Ferrer-Wreder, Eichas, Olsson, Hau, Allodi, &Herkner, 2021).

Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η χρήση μη λεκτικών μεθόδων επικοινωνίας μειώθηκε, ενώ αυξήθηκε η ικανότητα ρύθμισης της συμπεριφοράς των μαθητών. Πιο αναλυτικά, οι νηπιαγωγοί παρατήρησαν αύξηση της κατανόησης, αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων τους, ανοχή στη ματαίωση και αυξημένη διάθεση για συνεργασία, μοίρασμα των υλικών μεταξύ των μαθητών και μείωση στην ανάγκη ακολουθίας συμβάντων με τον τρόπο που θέλουν οι ίδιοι επίσης, παρατηρήθηκε βελτίωση στο κλίμα της ομάδας, οι νηπιαγωγοί σημείωσαν αυξημένη διάθεση των μαθητών να ακούνε τα συναισθήματα και τη γνώμη των άλλων, καθώς και αυξημένη διάθεση για παροχή βοήθειας. Βελτίωση υπήρξε και στη διάθεση των παιδιών να μοιραστούν το συναίσθημά τους κυρίως κατά την επίλυση

συγκρούσεων και ήταν περισσότερο δεκτικοί στο να ακούσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση στις συμπεριφορές του άξονα επιθετικής/διασπαστικής συμπεριφοράς. Τέλος, οι μεταβολές στην ατομική αξιολόγηση των μαθητών ήταν μεγαλύτερες, σε σχέση με αυτές στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συζητούνται ως προς τη σημασία εφαρμογής προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στη σχολική τάξη, ήδη από την προσχολική ηλικία, καλλιεργώντας έτσι δεξιότητες απαραίτητες για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου σε όλους τους τομείς της ζωής του.

Η σημασία εφαρμογής προγραμμάτων ΚΣΜ σε σχολεία RE, διαπιστώνεται από αντίστοιχες έρευνες οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι έχει θετική επίδραση στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών (Soltani, Jafari, &Abedi, 2017). Τα σχολεία RE μέσω του Προγράμματος Σπουδών στοχεύουν μεταξύ άλλων στην αυτονομία, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν λίγες έρευνες που έχουν εφαρμοστεί σχετικά με τη φιλοσοφία RE, που αναδεικνύουν τον ολιστικό της χαρακτήρα (Konstantinou, 2017). Τα σχολεία RE δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης όπου ευδοκιμούν η παρατήρηση, ο πειραματισμός, η ανακάλυψη, η αμοιβαία υποστήριξη και η επίλυση συγκρούσεων. Ο εκπαιδευτικός ως υποστηρικτής και συνεργάτης των παιδιών διαμορφώνει δραστηριότητες και προγράμματα μάθησης που επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα και με ποικίλους τρόπους. Τα παιδιά εκφράζονται με τους τρόπους που εκείνα διαθέτουν, επιλέγουν να πειραματιστούν και να εμπλακούν σε δραστηριότητες μάθησης. Τα σχολεία RE αποτελούν αντικείμενο μάθησης και μετάδοσης γνώσης, αλλά και καλλιεργούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών.

6.Προτάσεις

Από την έρευνα διαπιστώνεται πόσο σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και να εντάσσουν σχετικές δραστηριότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι βοηθητικό να εκφράζουν τόσο οι ίδιοι, όσο και τα παιδιά τα συναισθήματά τους στην τάξη και να υπάρχει χώρος να ακουστούν όλα τα συναισθήματα, χωρίς αποφυγή των δύσκολων συναισθημάτων. Επίσης η έκφραση των συναισθημάτων μπορεί να ενταχθεί και στις ρουτίνες της τάξης. Για παράδειγμα, η ημέρα μπορεί να ξεκινάει και να ολοκληρώνεται με ερωτήσεις του τύπου: «Με τι συναίσθημα έρχομαι σήμερα στο σχολείο, με τι συναίσθημα φεύγω;». Όσο πιο νωρίς γίνεται η εμπλοκή των παιδιών σε τέτοια περιβάλλοντα μάθησης, τόσο μεγαλύτερα θα είναι τα οφέλη για τα παιδιά σε όλους τους τομείς της ζωής τους.

Σαν περαιτέρω έρευνα θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί η επίδραση της συμμετοχής των γονέων στη μείωση της επιθετικότητας/ διασπαστικής συμπεριφοράς και στη βελτίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας. Επίσης, ενδιαφέρουσα θα ήταν η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, για παράδειγμα σε εφήβους.

Βιβλιογραφία

ΔΕΠΠΣ, (2014). *Πρόγραμμα σπουδών ελληνικού νηπιαγωγείου.* https://www.pdeionion.gr/index.php/2019/03/20/721/

Μαυρουδή, Α. (2014). *Προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο νηπιαγωγείο*. [Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Π.Μ.Σ. «Κοινωνιολογία της εργασίας: Πολιτικές αγοράς εργασίας, μειονότητες-παιδική ηλικία»].

Νεοφύτου & Μ. Κουτσελίνη (2006). *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. 1021.Συναισθηματική Νοημοσύνη: Επιστημολογικές Αμφισβητήσεις και περιορισμοί.* Λεύκιος. https://doi:10.12681/edusc.1714

Ξανθάκου, Ι., Σταύρου, Ν., Μπαμπάλης, Κ. Θ., Καΐλα, Μ., (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία.*Διάδραση.

Ρόμπινσον, Κ. (2018). *Βρες το στοιχείο σου.* Διόπτρα.

Arseven, A. (2013). The RE approach and curriculum development process. *International journal of academic research. 6*(1) 166-171. DOI:10.7813/2075-4124.2014/6-1/B.23

Arslan, A. A., (2014). A study into the effects of art education on children at the socialisation process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. 116* (15), 4114-4118. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.900

Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University.

Bartram Academy (2022). *Fundamental Principles of RE*. (n.d.). https://bartramacademy.com/fundamental-principles-of-reggio-emilia/

Chicken, S., (2022). 'Doing Reggio?' Exploring the complexity of 'curriculum' migration through a comparison of RE, Italy and the EYFS, England. *Global Studies of Childhood,* 1-19. https://doi.org/10.1177/20436106211068041

Edwards, G., Gandini, L. &FoREan, G., (2016). *RE: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Πατάκη.

Eninger, L., Ferrer-Wreder, L., Eichas, K., Olsson, T. M., Hau, H. G., Allodi, M. W., ... & Herkner, B. (2021). A cluster randomized trial of Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) with Swedish preschool children. *FrontiersinPsychology*, 2866.

Goleman, D., (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη.* Ελληνικά Γράμματα.

Gürle, N. Ş. (2018). Enhancing the awareness of emotions through art and drama among crisis-affected Syrian refugee children in southeast Turkey. *Intervention*, *16*(2),164-169.

Hertzog, N. B. (2001, Spring). Reflections and impressions from Reggio: "It's not about art!" *On-line Early Childhood Research and Practice*. *3*(1). http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/hertzog.html.

Konstantinou, E. (2017). *Emerging Literacy in Pre-School Education Centers in the City of Reggio Emilia. Pedagogical Principles and Educational Practices.*http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3095647

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence 27*(4), 267-298 https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160289699000161?via%3Dihub

Reggio Emilia Approach (n.d.). *100 Languages: No way, the hundred is there.* Retrieved from https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/

Soltani, L., Jafari, E. M., & Abedi, M. R. (2017). Improving Emotional Intelligence in Children: Early Childhood Emotional Curriculum. *JournalofEducationandHumanDevelopment*, *6*(3), 153-165.

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης

Ξανθοπούλου Βασιλική

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία της Παράλληλης Στήριξης και της συνεκπαίδευσης, γενικότερα. Παρόλο που η Παράλληλη Στήριξη έχει στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εκπαίδευσης προσβάσιμου για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, ανεξαρτήτως αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η πρακτική εφαρμογή της αντιμετωπίζει προκλήσεις. Η παρούσα μελέτη διερευνά τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 454 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε πλαίσιο συνδιδασκαλίας. Ως εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Ξανθοπούλου (2023), το οποίο είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Η ομαλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης αποδεικνύεται ως κλειδί για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος με γνώμονα την προώθηση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης όλων των μαθητών και μαθητριών, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες, πρακτικές και εμπειρίες. Η συνεχής επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι επίσης ουσιώδης για την αντιμετώπιση των ενδεχόμενων προκλήσεων.

Λέξεις Κλειδιά: Συνδιδασκαλία, Συνεκπαίδευση, Παράλληλη Στήριξη

Abstract

Effective collaboration between educators is a crucial factor for the success of Co-Teaching and inclusive education more broadly. Although the primary goal of Co-Teaching is to create an accessible learning environment for all students, regardless of disabilities or special educational needs, its practical implementation faces challenges. This study examines the relationship between general education teachers and those providing parallel support. The sample consisted of 454 teachers working within a co-teaching framework. The research tool used was Xanthopoulou's (2023) self-report questionnaire. The seamless cooperation between general education and parallel support teachers proves to be a key factor in establishing a supportive environment aimed at promoting both education and the social inclusion of all students. In such an environment, educators can exchange ideas, practices, and experiences. Continuous professional development and training for teachers are also essential in addressing potential challenges.

Keywords: Co-Teaching, Inclusive Education, Parallel Support

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική αναγνωρίζει την ανάγκη για συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που εξυπηρετούν όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από την αναπηρία ή τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η Παράλληλη Στήριξη αποτελεί μία από τις βασικές στρατηγικές για την επίτευξη αυτού του στόχου, προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής. Η επιτυχία αυτής της στρατηγικής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παρόλο που η Παράλληλη Στήριξη έχει ως στόχο να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, η πρακτική της εφαρμογή συχνά παρουσιάζει προκλήσεις που απαιτούν προσεκτική διαχείριση και συντονισμό (Mavropalias&Anastasiou, 2016). Η παρούσα μελέτη διερευνά τη δυναμική της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης, αναλύοντας τις εμπειρίες εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα συνδιδασκαλίας.

1.1.Η παρούσα μελέτη

Μέσα από την παρούσα μελέτη επιδιώκεται η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης, οι οποίοι εργάζονται σε ένα πλαίσιο συνδιδασκαλίας. Για να διερευνηθεί αυτή η σχέση ορίστηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

ΕΕ1: Ποια είναι η σχέση που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης του τμήματος;

ΕΕ2: Το ατομικό προφίλ των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη σχέση με τον/την συνδιδάσκαλό τους;

ΕΕ3: Ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια που προκύπτουν στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης;

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1.1. Συνδιδασκαλία

Η συνδιδασκαλία είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο αφορά στη συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μία ενιαία τάξη γενικής εκπαίδευσης. Στη περίπτωση αυτή δύο εκπαιδευτικοί, ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και ένας ειδικός παιδαγωγός, συνεργάζονται με στόχο τη διδασκαλία μίας ανομοιογενούς ομάδας μαθητών/τριών, ανταποκρινόμενοι στις διαφορετικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Friend&Cook, 2010).

Η συνεργατική διδασκαλία απαιτεί αναδιάρθρωση και αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας, όπου δύο ή περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί με διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες συνεργάζονται και συντονίζουν τις ενέργειές τους για να διδάξουν από κοινού σε ποικιλόμορφες ομάδες μαθητών/τριών μέσα στο περιβάλλον της γενικής τάξης (Bauwens&Hourcade, 1995).

2.2. Χαρακτηριστικά Συνδιδασκαλίας

Σύμφωνα με τους Friend&Cook (2003), έχουν προσδιοριστεί ορισμένα χαρακτηριστικά της συνδιδασκαλίας. Ένα από αυτά είναι η καθημερινή και σκόπιμη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης, οι οποίοι/ες οφείλουν να μοιράζονται τους ρόλους και τις ευθύνες και να δρουν ως ισότιμοι/ες εταίροι. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μεριμνούν για την εύρεση κοινού χρόνου προγραμματισμού και προετοιμασίας της διδασκαλίας, τόσο ατομικά όσο και συνεργατικά, επιδιώκοντας να ανταποκριθούν επιτυχώς στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών τους.

Εξίσου σημαντική είναι η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις ικανότητες των συνδιδασκάλων και η αποδοχή συμβουλών και προτάσεων, οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση του διδακτικού έργου. Οι συνδιδάσκαλοι θα πρέπει να θέτουν κοινούς στόχους και να είναι ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών/τριών τους (Friend&Cook, 2003).

2.3. Μοντέλα Συνδιδασκαλίας

Υπάρχουν έξι μοντέλα συνδιδασκαλίας (Friend&Cook, 2003 · Friend&Bursuck, 2012), εκ των οποίων κανένα δεν είναι πανομοιότυπο με το ελληνικό μοντέλο διδασκαλίας. Πιο κοντά στα ελληνικά δεδομένα υποστηρίχθηκε πως είναι το «Ένας διδάσκει, ένας υποστηρίζει» (Μαυροπαλιάς, 2013) και το μοντέλο της «Εναλλακτικής διδασκαλίας» (Παντελιάδου, Παπανικολάου &Γιαζιτζίδου, 2014).

Αναλυτικά, τα έξι μοντέλα συνδιδασκαλίας είναι τα εξής (Friend&Cook, 2003 · Friend&Bursuck, 2012):

- Ομαδική Διδασκαλία: οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν από κοινού σε ολόκληρο το τμήμα, μοιράζονται ισότιμα τις ευθύνες και τα καθήκοντα και συνεργάζονται καθόλη τη διάρκεια του σχεδιασμού, της παράδοσης και της αξιολόγησης της διδασκαλίας.
- Παράλληλη Διδασκαλία: το τμήμα χωρίζεται σε δύο ετερογενείς ομάδες, όπου οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν το ίδιο περιεχόμενο, την ίδια χρονική στιγμή, σε συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών.
- Εναλλακτική Διδασκαλία: ο/η ένας/μία εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να διδάξει σε μία μικρή ομάδα του τμήματος και ο/η άλλος/η εκπαιδευτικός διδάσκει σε όλη την τάξη.
- Σταθμοί Διδασκαλίας: το τμήμα χωρίζεται σε μικρές ομάδες, η κάθε μία εκ των οποίων ασχολείται με διαφορετικές δραστηριότητες, όπου οι

εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τη διδασκαλία σε έναν από αυτούς τους σταθμούς και οι μαθητές/τριες κυκλοφορούν από σταθμό σε σταθμό.
- Ένας διδάσκει ένας υποστηρίζει: ο/η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής διδάσκει, ο/η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής περιφέρεται και δρα υποστηρικτικά για τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί: ο/η εκπαιδευτικός της τάξης διδάσκει τα γνωστικά αντικείμενα, και ο/η δεύτερος/η εκπαιδευτικός κυκλοφορεί και συλλέγει δεδομένα.

2.4. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Άλλες μελέτες που έχουν ασχοληθεί, κατά καιρούς, με την σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης εντοπίζουν ορισμένες δυσκολίες και προκλήσεις, όπως η ανισοτιμία ρόλων και η άνιση αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης ως «βοηθούς» (Bouck, 2007 · Harbort, Gunter, Hull, &Wiley, 2007 · Scruggs, Mastropieri&McDuffie, 2007 · Bessette, 2008 · Santoli, Sachs, Romey&McClurg, 2008 · Leatherman, 2009 · Tannock, 2009 · Naraian, 2010 · Vannest&Hagan-Burke, 2010), η έλλειψη επαρκούς και αποτελεσματικής επικοινωνίας (Gately&Gately, 2001), οι διαφορετικές στάσεις και πεποιθήσεις, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης (Jang, 2006 · Brownell, Adams, Sindelar&Waldron, 2006 · Dugan&Letterman, 2008 · Schmidt, 2008 · Argyropoulos&Nikolaraizi, 2009 · Carter, Prater, Jackson&Marchant, 2009 · Leatherman, 2009 · Friend&Cook, 2010 · Καμπανέλλου, 2011 · Strogilos, Nikolaraizi&Tragoulia, 2012) και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα συνδιδασκαλίας και εξατομικευμένης μάθησης (Morfidi&Samaras, 2015).

3. Μεθοδολογία Έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποσοτική, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια για τη συλλογή δεδομένων. Η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογίας επιτρέπει τη συστηματική καταγραφή και ανάλυση των απαντήσεων, προσφέροντας αντικειμενικά και μετρήσιμα αποτελέσματα (Bryman, 2017). Η διάρκεια της μελέτης ήταν τρεις μήνες, ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο και ολοκληρώθηκε τον Νοέμβριο του 2023.

3.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης, οι οποίοι/ες βρίσκονται σε κάποιο πλαίσιο συνδιδασκαλίας. Συνολικά, συμμετείχαν 454 εκπαιδευτικοί, από την περιφέρεια Ηπείρου και Ιονίων Νήσων, οι οποίοι/ες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας.

3.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για την διεκπεραίωση της συγκεκριμένης μελέτης είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (Ξανθοπούλου, 2023), το οποίο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Οι 25 ερωτήσεις απευθύνονταν σε δημογραφικά και ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ενώ οι υπόλοιπες ερωτήσεις κάλυπταν θεματικές όπως τα εμπόδια στη σχέση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών (Noonan, McCormick&Heck, 2003) και τις συνθήκες που επικρατούν στη τάξη μεταξύ συνδιδασκάλων (Austin, 2001).

3.3. *Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων*

Τα ερωτηματολόγια που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκαν είτε ηλεκτρονικά, μέσω email, είτε διά ζώσης, ανάλογα με τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων. Τα ερωτηματολόγια περιείχαν κλειστές ερωτήσεις με τη μορφή κλίμακας Likert και οι απαντήσεις συλλέχθηκαν ανώνυμα για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με τη χρήση του λογισμικού SPSS (IBM Corp., 2021). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση για την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις, για να εξεταστούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και να εντοπιστούν τυχόν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης.

4. Αποτελέσματα

4.1. Περιγραφική Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 454 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 182 είναι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής και οι 272 εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης. Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, το 51,98% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 21-30 ετών, το 22,25% είναι μεταξύ 31-40 ετών, ενώ το 11,67% βρίσκεται στην ηλικιακή κατηγορία των 41-50 ετών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (96,26%) εργάζεται σε δημόσια σχολεία, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό απασχολείται σε ιδιωτικά σχολεία ή ιδιώτες/οικογένειες. Η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί (87,89%). Αναφορικά με την εμπειρία στη συνδιδασκαλία, το 56,83% των εκπαιδευτικών διαθέτει 1 έως 5 χρόνια εμπειρίας, ενώ το 33,04% βρίσκεται στον πρώτο χρόνο συνεργασίας με συνδιδάσκαλο. Επιπρόσθετα, το 74,89% ανέφερε σημαντική διαφορά ηλικίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης. Το 63% του δείγματος έχει 1 έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας με μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, ενώ το 77,45% δήλωσε ότι στο τμήμα τους υπάρχει μόνο ένας/μία εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης.

4.2. Επαγωγική Ανάλυση Αποτελεσμάτων

4.2.1. Ποια είναι η σχέση που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης του τμήματος;

Σε μέτρια επίπεδα κυμαίνεται η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης, όπως δείχνει η μέση τιμή (M=25,59). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η συνεργασία τους συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, βελτιώνοντας τις διδακτικές τους μεθόδους και παρέχοντας ηθική υποστήριξη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες κυρίως λόγω έλλειψης επαρκούς χρόνου συνεργασίας. Ακόμη, μολονότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή της συνεργασίας, η δυναμική μεταξύ τους δεν είναι πάντα ισότιμη. Παρατηρείται πως σημαντικό μέρος του πληθυσμού υποστηρίζει πως σε περίπτωση διαφωνίας θα πρέπει να επικρατήσει η γνώμη του/ης εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής.

4.2.2. Το ατομικό προφίλ των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη σχέση με τον/την συνδιδάσκαλό τους;

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το ατομικό προφίλ των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τη σχέση τους με τον/την συνδιδάσκαλο. Συγκεκριμένα, οι «Δάσκαλοι/ες» παρουσιάζονται ελαφρώς πιο πρόθυμοι/ες να συνεργαστούν (Μ=51,037) σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης (Μ=48,843). Αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες καταγράφουν καλύτερες σχέσεις συνεργασίας (Μ=50,078) σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Μ=49,466). Επιπλέον, η τάξη διδασκαλίας φαίνεται να επηρεάζει την σχέση συνεργασίας, με τους εκπαιδευτικούς της Δ' και Ε' τάξης να εμφανίζουν τα υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας (Μ=52,555 και Μ=51,636 αντίστοιχα).

Τα έτη συνδιδασκαλίας παίζουν επίσης καθοριστικό ρόλο, καθώς οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο πρώτο έτος συνδιδασκαλίας αναφέρουν σημαντικά καλύτερη συνεργασία (Μ=52,085) σε σύγκριση με εκείνους που έχουν περισσότερη εμπειρία, οι οποίοι καταγράφουν χαμηλότερο μέσο όρο (Μ=45,512). Τέλος, η διαφορά ηλικίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης επιδρά επίσης στη σχέση τους. Οι εκπαιδευτικοί με σημαντική διαφορά ηλικίας παρουσιάζουν καλύτερη συνεργασία (Μ=50,457) από εκείνους που είναι κοντά ηλικιακά (Μ=48,610).

4.2.3. Ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια που προκύπτουν στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης;

Τα σημαντικότερα εμπόδια που προκύπτουν στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης αφορούν κυρίως την έλλειψη ειδικών γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, η έλλειψη χρόνου συνεργασίας καθιστά δύσκολη τη συντονισμένη προσπάθεια για την ανάπτυξη κοινών διδακτικών στόχων.

Ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο είναι η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, κάτι που συχνά οδηγεί σε διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας. Επίσης, παρατηρείται το φαινόμενο όπου θεωρείται ότι δεν είναι απαραίτητο να αναφέρονται και τα δύο ονόματα των εκπαιδευτικών σε εργασίες ή στην πόρτα της αίθουσας, ενώ και ο εξοπλισμός των εκπαιδευτικών δεν κρίνεται αναγκαίο να είναι πλήρως εξοπλισμένος και για τους δύο. Αυτά τα ζητήματα δημιουργούν ένα κλίμα ανισότητας και έλλειψης αναγνώρισης της σημαντικότητας και των δύο ρόλων.

5. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, με αρκετές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Αν και η συνεργασία αναγνωρίζεται ως ωφέλιμη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, η έλλειψη χρόνου και ειδικών γνώσεων για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί σημαντικό εμπόδιο, γεγονός που έχει διαπιστωθεί και στη μελέτη του (Indelicato, 2014).

Το ατομικό προφίλ των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη σχέση τους με τον/την συνδιδάσκαλο, με τους/τις δασκάλους/ες να εμφανίζουν ελαφρώς καλύτερη συνεργασία από τους/τις εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης, ενώ οι γυναίκες

εκπαιδευτικοί καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας σε σχέση με τους άνδρες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο πρώτο έτος συνδιδασκαλίας φαίνεται να έχουν καλύτερη συνεργασία, γεγονός που δείχνει ότι η εμπειρία δεν είναι πάντα θετικός παράγοντας στη συνεργασία αυτή. Ωστόσο, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με αντίστοιχες μελέτες (Minkeetal., 1996 · Pancsofar&Petroff, 2013 ·Solisetal., 2012), στις οποίες καλύτερες σχέσεις συνεργασίας κατέγραψαν εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας με συνδιδάσκαλο.

Για να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης, είναι αναγκαίο να ενισχυθούν οι ευκαιρίες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεκπαίδευσης και να διατεθεί περισσότερος χρόνος για τον προγραμματισμό και τη συνεργασία. Επίσης, χρειάζεται να αναγνωριστεί ισότιμα ο ρόλος και των δύο εκπαιδευτικών, αποφεύγοντας πρακτικές που ενισχύουν την ανισότητα, όπως η μη αναγραφή των δύο ονομάτων στις εργασίες ή στις πόρτες των αιθουσών.

Συνολικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της διαρκούς συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, καθώς και την ανάγκη επίλυσης πρακτικών και δομικών ζητημάτων που εμποδίζουν την αποτελεσματική συνεργασία, για την καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ. Μελλοντικές έρευνες σε πανελλαδικό επίπεδο και με μεγαλύτερο δείγμα θα βοηθήσουν στη γενίκευση των ευρημάτων και στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που ενισχύουν ή εμποδίζουν τη σχέση αυτή.

6. Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα αντιμετωπίζει ορισμένους περιορισμούς που επηρεάζουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Το δείγμα είναι περιορισμένο, καθώς περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από δύο μόνο περιφέρειες, γεγονός που δεν επιτρέπει την γενίκευση των ευρημάτων σε διεθνές επίπεδο. Ακόμη, υπάρχει ανισότητα στα ποσοστά φύλων, με τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων να είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί, κάτι που ενδέχεται να επηρεάσει την ισορροπία των δεδομένων. Τέλος, η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς ενδέχεται να επηρεάσει την ακρίβεια των απαντήσεων, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες ενδέχεται να υπερβάλλουν ή να υποτιμούν τις εμπειρίες τους.

Σε μελλοντική έρευνα θα ήταν ωφέλιμο να πραγματοποιηθεί έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο με μεγαλύτερο δείγμα, προκειμένου να επιτευχθεί μια πιο αξιόπιστη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεκπαίδευσης μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας και να μειώσει τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν. Από τη μεριά της πολιτείας είναι σημαντικό να επιλυθούν κρίσιμα ζητήματα και εμπόδια που επηρεάζουν την ποιότητα της συνδιδασκαλίας και η διερεύνηση αυτών των παραγόντων μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καμπανέλλου, Π. (2011). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο

πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Master'sthesis). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής.

Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). Αξιολόγηση του προγράμματος Παράλληλης Στήριξης [Evaluation of the ParallelSupportprogram]. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης). Retrievedfrom http://hdl.handle.net/10442/hedi/30262

Παντελιάδου, Σ., Παπανικολάου, Γ., &Γιαζιτζίδου, Σ. (2014). Η εμπειρία του μοντέλου της παράλληλης στήριξης: Απόψεις των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών. Στο Πρακτικά του 18ου Διεθνούς Συνεδρίου Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Διαπολιτισμικότητας και Ειδικής Αγωγής (τομ. 2, σελ. 153-168). Πάτρα, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενόγλωσση

Argyropoulos, V. S., &Nikolaraizi, M. A. (2009). Developing Inclusive Practices through Collaborative Action Research. European Journal of Special Needs Education, 24, 139-153. https://doi.org/10.1080/08856250902793586

Austin, V. L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. Remedial and Special Education, 22(4), 245-255. https://doi.org/10.1177/074193250102200408

Bauwens, J., &Hourcade, J. J. (1995). Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students. Austin: Pro-Ed.

Bessette, H. J. (2008). Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. Teaching and Teacher Education, 24(5), 1376-1396. DOI: 10.1016/j.tate.2008.01.001

Bouck, E. C. (2007). Co-Teaching … Not Just a Textbook Term: Implications for Practice. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 51(2), 46–51. https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.46-51

Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P. T., & Waldron, N. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. Exceptional Children, 72(2), 169-185. DOI: 10.1177/001440290607200203

Bryman, A. (2017). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. Αϊδίνης, Α. (Επιμ.), Σακελλαρίου, Π. (Μτφ.). Gutenberg.

Carter, N., Prater, M. A., Jackson, A., & Marchant, M. (2009). Educators' Perceptions of Collaborative Planning Processes for Students with Disabilities. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54(1), 60–70. https://doi.org/10.3200/PSFL.54.1.60-70

Dugan, K. B., & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. College Teaching, 56(1), 11-15. DOI: 10.3200/CTCH.56.1.11-16

Friend, M., &Bursuck. W. D. (2012). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (6th ed) Upper Saddle River, NJ. Pearson Education Inc.

Friend, M., & Cook, L. (2003). Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Friend, M. & Cook, L. (2010). Interactions: Collaboration skills for school professionals (6th Ed.).

Gately, S. E., & Gately, F. J. (2001). Understanding Coteaching Components. TEACHING Exceptional Children, 33(4), 40-47. https://doi.org/10.1177/004005990103300406

Harbort, G. P., Gunter, P. L., Hull, K., & Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school. Teacher Education and Special Education, 30(1), 13-23. DOI: 10.1177/088840640703000102

IBM Corp. (2021). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 28.0). Armonk, NY: IBM Corp.

Indelicato, J. (2014). How to build an effective co-teaching relationship between teachers (M.S.Ed Thesis). Dominican University of California.

Jang, S. J. (2006). Research on the Effects of Team Teaching upon Two Secondary School Teachers. Educational Research, 48, 177-194. http://dx.doi.org/10.1080/00131880600732272

Leatherman, J. (2009). Teachers' voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. Teaching Education, 20(2), DOI: 10.1080/10476210902718104

Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). Mapping of the model of parallel support in the Greek educational system. Paper presented at the conference in Florina, 28-30.

Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' Experiences with Inclusive Classrooms: Implications for Special Education Reform. The Journal of Special Education, 30(2), 152-186. https://doi.org/10.1177/002246699603000203

Morfidi, E., & Samaras, A. P. (2015). Examining Greek Special Education Teachers' Individual and Collaborative Teaching Experiences. Teacher Education and Special Education, 38(4), 347-363. https://doi.org/10.1177/0888406415583137

Naraian, S. (2010). General, special and … inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. Teaching and Teacher Education, 26(8), 1677-1686. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.020

Noonan, M. J., McCormick, L., & Heck, R. H. (2003). The Co-Teacher Relationship Scale: Applications for Professional Development. Education and Training in Developmental Disabilities, 38(1), 113-120.

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional Development Experiences in Co-Teaching: Associations with Teacher Confidence, Interests, and Attitudes. Teacher Education and Special Education, 36(2), 83-96. https://doi.org/10.1177/0888406412474996

Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A., & McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support. RMLE Online: Research in Middle Level Education, 32(2), 1-13.

Schmidt, S. D. (2008). THE POWER OF COTEACHING: PREDICTORS OF ATTITUDES ON

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. Exceptional Children, 73(4), 392-416. https://doi.org/10.1177/001440290707300401

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. A., & McCulley, L. V. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. Psychology in the Schools, 49(5), 498-510. DOI: 10.1002/pits.21606

Strogilos, V., Nikolaraizi, M., &Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: The influence of school culture. European Journal of Special Needs Education, 27(2), 185-199. Routledge.

Tannock, M. T. (2009). Tangible and Intangible Elements of Collaborative Teaching. Intervention in School and Clinic, 44(3), 173-178. https://doi.org/10.1177/1053451208318682

Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher Time Use in Special Education. Remedial and Special Education, 31(2), 126-142. https://doi.org/10.1177/0741932508327459

Παίζοντας με την Τέχνη: Μία μεθοδολογική προσέγγιση του εικαστικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο

Τριάντου Ιωάννα

PhD, Μέλος Ε.ΔΙ.Π Σχολής Καλών Τεχνών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους του Νηπιαγωγείου είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αισθητικής αντίληψης των παιδιών. Η επαφή με την Τέχνη καθώς και η ανάδυση της δημιουργικότητας στο Νηπιαγωγείο, ως αναπόσπαστο κομμάτι της ολιστικής θεώρησης της σύγχρονης εκπαίδευσης, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτο-έκφρασης, της και της αυτο-εκτίμησης των παιδιών, καθώς και στην ανακάλυψη και την αποκωδικοποίηση του κόσμου γύρω τους. Το δημιουργικό εικαστικό παιχνίδι αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο έκφρασης και μάθησης για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου, ενισχύοντας μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες την απρόσκοπτη

συμμετοχή των παιδιών στην εικαστική διεργασία και την εξερεύνηση των διάφορων διαστάσεων της τέχνης και της δημιουργίας και ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη της φαντασίας και της αισθητικής τους αντίληψης. Επιπλέον, το εικαστικό παιχνίδι προωθεί τόσο την απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων, όπως ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου όσο και την κριτική σκέψη των παιδιών, καθιστώντας το ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την εκπαίδευσή τους, Μέσα από το εικαστικό παιχνίδι, τα παιδιά εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, αναπτύσσουν τη δεξιότητα της επικοινωνίας και εμπλουτίζουν τις εικόνες και τις απόψεις τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στη μεθοδολογική προσέγγιση του εικαστικού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα προσεγγίζεται ο τρόπος, ο χώρος, τα υλικά, οι διδακτικοί στόχοι και οι περιορισμοί που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σύμφωνα με την έρευνα και τη βιβλιογραφία για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει το εικαστικό παιχνίδι, παρέχοντας στα παιδιά ποικίλες υλικές και εργαστηριακές εμπειρίες.

Λέξεις-κλειδιά: Εικαστικό παιχνίδι, Νηπιαγωγείο, Εικαστικές Τέχνες

Abstract

The growth of children's creativity and aesthetic awareness is one of the main objectives of early childhood education. Children's self-expression and self-esteem are greatly enhanced by interaction with visual arts and the emergence of creativity, which are essential components of the holistic approach of modern education. These activities also help children learn about and make sense of their environment. Creative visual art game is a vital tool for early childhood education and expression. They foster children's unrestricted involvement in the artistic process and their exploration of the many facets of creation, all the while fostering the growth of their imagination and sense of aesthetics. Through visual art games, children express their thoughts and feelings, improve their communication skills, and expand their perceptions of the world around them. In addition, the games support the acquisition of skills, knowledge, and attitudes as defined by the curriculum, making them an effective tool for their education. The methodological approach of the visual art game in early childhood education is the main topic of this essay. In particular, how to approach the way, space, resources, teaching objectives, and limits that, based on research, must be taken into account to create an environment that fosters visual art play and gives kids a range of art experiences.

Keywords: Visual Art game, early childhood education, Visual Arts

1.Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου βρίσκεται αντιμέτωπη με την πρόκληση της σύγχρονης εποχής που χαρακτηρίζεται από την μεγάλη συσσώρευση γνώσεων και πληροφοριών καθώς και από την πρόσβαση όλων σε αυτές τις πληροφορίες. Σε αυτή την πραγματικότητα, ο κίνδυνος που διαφαίνεται είναι να υποβαθμιστεί η ενίσχυση εκείνων των δεξιοτήτων του παιδιού, που θα το καταστήσουν ικανό να επεξεργάζεται σε βάθος και να αξιολογεί τον όγκο των γνώσεων που του προσφέρεται, καθώς και να γίνεται το ίδιο δημιουργός αυτών των γνώσεων. Με αυτόν τον τρόπο είναι πιθανό να υποβαθμιστεί ένα από τα πιο αξιόλογα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης, η δημιουργικότητα, η οποία αποτελεί βασικό πυλώνα της ανάπτυξης του παιδιού και είναι δηλωτική ψυχικά ισορροπημένου ατόμου (Richards, 1999).

Έτσι λοιπόν, το σημερινό σχολείο καλείται περισσότερο από ποτέ να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του και να στραφεί σε ένα ολιστικό μοντέλο

εκπαίδευσης που θα βασίζεται σε μία προσωπική πορεία των μαθητών, μέσα από δραστηριότητες οι οποίες προωθούν την δημιουργικότητά τους, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το ήδη υπάρχον δημιουργικό τους δυναμικό και να αποκτήσουν τις δεξιότητες για μία πραγματικά παραγωγική και δημιουργική ζωή (Cropley, 1999; Παππάς, 2000).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτών των εκπαιδευτικών στόχων στο Νηπιαγωγείο είναι η μαθητοκεντρική προσέγγιση της αγωγής, καθώς και η ουσιαστική συνύπαρξη των τεχνών, του παιχνιδιού και της αγωγής μέσα στο σχολικό χώρο. Μέσα από αυτή τη συνύπαρξη επιδιώκεται τόσο η ενεργοποίηση του μαθητή όσο και η απελευθέρωση των εκφραστικών του ικανοτήτων (Κακανά, 1994). Η πολύ σημαντική θέση των Εικαστικών Τεχνών από την πρώτη στιγμή της ανθρωπότητας, καθώς και ο καθοριστικός τους ρόλος στον ανθρώπινο πολιτισμό, κατατάσσουν την εικαστική αγωγή σε ένα από τα πλέον πολύτιμα εργαλεία για κάθε παιδί σε μία εκπαιδευτική πορεία με τελικό στόχο την κατανόηση του κόσμου γύρω του, αλλά και της δικής του θέσης σε αυτόν τον κόσμο (Βάος, 2008).

Η εσωτερική ανάγκη για παιχνίδι υπάρχει στο παιδί από την πρώτη στιγμή της ύπαρξής του, το διασκεδάζει, το κινητοποιεί, το προτρέπει να εκφράζεται σε έναν φανταστικό κόσμο που δεν υπάρχουν όρια και με αυτό τον τρόπο το απορροφά απόλυτα. (Meckley, 2002; Γέρου, 1984). Στην περίπτωση που αυτές οι εκπαιδευτικές διεργασίες που έχουν σαν όχημά τους τις εικαστικές τέχνες συνδεθούν με το παιχνίδι προτρέποντας το παιδί σε μία παιχνιώδη διαδικασία εικαστικής δημιουργίας, σε ένα εικαστικό παιχνίδι, είναι βέβαιο ότι επιτυγχάνονται υψηλοί εκπαιδευτικοί στόχοι που συνδέονται αφενός με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών κα αφετέρου με την συναισθηματική τους ανάπτυξη. Μέσα από το εικαστικό παιχνίδι, η επαφή των παιδιών με τις εικαστικές τέχνες έχει σαν αποτέλεσμα τόσο τον σχηματισμό ιδεών, όσο και στην δημιουργία εικόνων που τα οδηγεί στο να δίνουν νόημα για τον κόσμο (Arnheim, 2007).

2.Σύνδεση του παιχνιδιού με την Τέχνη

Τόσο το παιχνίδι όσο και η Τέχνη έχουν την κοινή καταγωγή τους στην έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου να έρθει σε επαφή με την δημιουργικότητά του και τη φαντασία του. Από τη φύση του ο άνθρωπος παίζει με σκοπό να αποκωδικοποιήσει τον κόσμο του. Έτσι το παιχνίδι αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που πρυπήρχε κάθε μορφής τυπικής εκπαίδευσης, (Crawford, 1982). Η μεγάλη εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να εκπαιδεύονται και πραγματικά είναι δεκτικοί στη μάθηση αρκεί αυτή να συντελείται σε συνθήκες ελευθερίας και όχι καταναγκασμού. Επίσης βασική αρχή της μάθησης που εμπλέκεται άμεσα με το παιχνίδι είναι ότι τα παιδιά χρειάζονται «πραγματικές» εμπειρίες και εμπλοκή με τα υλικά που συγκροτούν τον κόσμο τους ώστε να ενεργοποιούνται προς μία πορεία μάθησης (Dewey, 1938). Μεγάλοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης αναγνωρίζουν το ρόλο που παίζει το παιχνίδι στη μάθηση καθώς, μέσα από μία διαδικασία απόλυτης χαράς, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη δημιουργικότητά τους, αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες και μέσα από τους δρόμους της φαντασία τους εξελίσσουν τις νοητικές τους ικανότητες (Henderson&Atencio, 2007). Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όταν αυτή έχει σαν αφετηρία της το παιχνίδι, τα μικρά παιδιά έχουν την ευκαιρία της αυτορρύθμισης σε σχέση με τα νέα ερεθίσματα που τους προσφέρει το περιβάλλον τους καθώς και σε σχέση με τις νέες γνώσεις που δέχονται από την εκπαίδευσή τους, συνθήκη πολύ

σημαντική δεδομένου ότι μόνο όταν το ίδιο το παιδί είναι ο πρωταγωνιστής της μαθησιακής διαδικασίας αυτή είναι αποτελεσματική (Piaget, 1983).

Οι ίδιες διεργασίες που συμβαίνουν στον άνθρωπο όταν παίζει, κινητοποιούνται και κατά την ενασχόλησή του με την Τέχνη, Έτσι σε μία κοινή εσωτερική διαδικασία, η Τέχνη, όπως και το παιχνίδι, κάνει τον άνθρωπο απόλυτα ευτυχισμένο, τον ταξιδεύει σε φανταστικούς κόσμους, μέσα από τους οποίους τον βοηθά να αποδεχθεί την πραγματικότητα, να συνυπάρξει με τους γύρω του, να εκφραστεί, να συγκινηθεί, να δημιουργήσει.Στο βιβλίο του «Ο άνθρωπος και το παιχνίδι» ο Ολλανδός φιλόσοφος JohannHouizinga υποστηρίζει ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός έχει την αρχή του στην αέναη ανάγκη του ανθρώπου για παιχνίδι, που είχε σαν αποτέλεσμα την εμπλοκή του και τον πειραματισμό του με ποικίλα υλικά και τη δημιουργία φανταστικών κόσμων και «μαγικών εικόνων» (Huizinga, 1989).

Η παρουσία της Τέχνης στο σχολείο αποτελεί όπως και το παιχνίδι ένα εργαλείο επίτευξης υψηλών εκπαιδευτικών στόχων. Όταν το παιδί παίρνει πρωταγωνιστικό ρόλο στη σχολική τάξη των μικρών μαθητών, στο πλαίσιο εικαστικών προγραμμάτων, βρίσκει την απαραίτητη ισορροπία ανάμεσα στον νοητικό κομφορμισμό του σχολικού περιβάλλοντος και την ανάγκη του για παιγνιώδη έκφραση και συνδυάζοντας τον ορθολογισμό και τη φαντασία, απελευθερώνει τους συνειρμούς των σκέψεων και τη λογική και γίνεται δεκτικό σε ποικίλες ιδέες. Ο HowardGardner ερευνώντας την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου αναφέρθηκε πρώτος στα πολλαπλά είδη νοημοσύνης που διαθέτει ο άνθρωπος και ισχυρίστηκε ότι μέσα από την παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να ενθαρρύνονται και να κινητοποιούνται όλα τα συμβολικά συστήματα που αντιστοιχούν σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης, ώστε να καταλήξει το κάθε άτομο να διαθέτει ένα σύστημα νοηματοδότησης των διαφορετικών εννοιών, ιδεών και γεγονότων.Ακόμη πιο σημαντικό φαίνεται να είναι, στις μικρότερες ηλικίες, το να διευρυνθεί η χρήση των συμβόλων ώστε να επιτευχθεί η δυνατότητα κατανόησης και έκφρασης όλο και περισσοτέρων νοημάτων αλλά και συναισθημάτων και καταστάσεων οι οποίες δεν φαίνεται να είναι εύκολο να προσεγγιστούν παρά μόνο μέσω μεθόδων έξω από τα ορθολογικά επιχειρήματα (Gardner, 1990). Την άποψη του Gardner τεκμηρίωσαν με έρευνές τους οι μελετητές της επικοινωνίας του PaloAlto, οι οποίοι απέδειξαν ότι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών προϋποθέτει εκτός από την καλλιέργεια της λογικής και την καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, των συναισθημάτων και της διαίσθησης δεξιότητες οι οποίες αποκτούνται αποκλειστικά μέσα από την επαφή του ατόμου με την τέχνη μέσω της οποίας ενεργοποιείται κατά κύριο λόγο το δεξί ημισφαίριο του ανθρώπινου εγκεφάλου που στην ουσία, με την ικανότητά του να συλλαμβάνει ολιστικά τις σύνθετες καταστάσεις, οδηγεί τον νου στην πραγματική, ολοκληρωμένη αντίληψη του κόσμου γύρω του (Watzlawicketal, 1967). Έτσι το παιχνίδι με αντικείμενο τις εικαστικές Τέχνες γίνεται μία πράξη σύμφυτη της μάθησης που συγκλίνει με απόλυτη συμβατότητα με αυτή της δημιουργικότητας (Νημά 2002).

Το εικαστικό Παιχνίδι προτείνοντας την σύνδεση των δύο αυτών πολύτιμων παιδαγωγικών διαδικασιών ενισχύει τη δυναμική τους προς όφελος της μαθητοκεντρικής και ταυτόχρονα δημιουργικής διαδικασίας μάθησης(Hallamaetal, 2016).

3.Το εικαστικό δημιουργικό παιχνίδι

Το εικαστικό παιχνίδι είναι μία δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία με αρχή, μέση και τέλος που συνυπάρχει με τη μαθησιακή διαδικασία και συγχρόνως με την εκπλήρωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων προσφέροντας άμεση προσωπική ευχαρίστηση στα παιδιά που συμμετέχουν. Κατά τη διάρκεια του εικαστικού παιχνιδιού τα παιδιά οικοδομούν τις γνώσεις τους για τον κόσμο, συμμετέχοντας σε μία δραστηριότητα κατά την οποία αλληλοεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους τους. (Αυγητίδου, 2001).Το εικαστικό παιχνίδι δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εμπλακούν με την εικαστική διαδικασία και κατ' επέκταση με τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την κατάκτηση της γνώσης. Συνδέοντας δύο πολύ σημαντικά για τη εκπαίδευση πεδία, την τέχνη και το παιχνίδι, δημιουργεί όλες τις προϋποθέσεις για την συμμετοχή των παιδιών σε μία δημιουργική πορεία μάθησης, όπου τα ίδια τα παιδιά αποκτούν την δεξιότητα να κατασκευάζουν τα δικά τους εργαλεία έκφρασης και δημιουργίας(Ντολιοπούλου, 2002)**.** Η έμφαση δίνεται περισσότερο στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα.(Hedges&Cullen, 2012).

Το εικαστικό δημιουργικό παιχνίδι μπορεί να είναι ένα αξιόλογο εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο εξυπηρετεί τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου στην ενότητα των Εικαστικών Τεχνών. Προσαρμοσμένο στους εκάστοτε στόχους του προγράμματος το εικαστικό παιχνίδι, προσφέρει στα παιδιά τις πρώτες γνώσεις τους για την εικαστική δημιουργία όπως είναι τα υλικά, το χρώμα, ο πηλός, οι επιφάνειες χάραξης, τα φυσικά υλικά και η άνεση να τα χρησιμοποιούν χωρίς όρια για να δημιουργήσουν με τη φαντασία τους τα δικά τους. Μπορούν επίσης να εννοήσουν σε ένα πρωτόλειο επίπεδο τη σημασία της φόρμας και του θέματος στην εικαστική Τέχνη και να αντιληφθούν ότι στην ουσία, όλα αυτά είναι εργαλεία με τα οποία μπορούν να απεικονίσουν αντικείμενα και γεγονότα του κόσμου τους αλλά και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.(Μαγουλιώτης, 2002).Εξίσου σημαντική είναι η ενίσχυση της απόκτησης δεξιοτήτων όπως ο πειραματισμός με χρώματα και υλικά, η ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων, εφόσον στην Εικαστική Τέχνη όλα μπορούν να γίνουν και να ερμηνευτούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, η σύνθεση, αλλά και η περιγραφή ενός έργου, η διατύπωση προτάσεων αλλά και η περιγραφή του εικαστικού αποτελέσματος που κάνει κάθε φορά θεατή και δημιουργό να μετέχουν ενεργητικά στο φαινόμενο της δημιουργίας.(Efland, 2002).

Επίσης μέσα από το εικαστικό παιχνίδι το παιδί καλλιεργεί στάσεις και απόψεις πολύτιμες για την ολιστική του ανάπτυξη. Συμμετέχοντας στο εικαστικό παιχνίδι μαθαίνει να συνεργάζεται σε ομαδικές διαδικασίες προκειμένου να έχει τα προσδοκώμενα καλλιτεχνικά αποτελέσματα και ταυτόχρονα να σέβεται τις διαφορετικές απόψεις και αποτελέσματα. Μέσα από μία διαδικασία στην οποία συμμετέχει αβίαστα και του προσφέρει ευχαρίστηση, μπορεί να έρθει σε επαφή με μεγάλα έργα της πολιτιστικής του κληρονομιάς καθώς και της παγκόσμιας Τέχνης και να αντιληφθεί την ύπαρξη διαφορετικών κόσμων και κυρίως να κατανοήσει ότι ο άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας του συμμετέχει είτε ως δημιουργός είτε ως θεατής στο φαινόμενο της εικαστικής Τέχνης (Gloton, 1976).

4.Οι μεθοδολογικές αρχές του Εικαστικού Παιχνιδιού

Προκειμένου το εικαστικό παιχνίδι να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις που θα διαφυλάττουν από την αρχή ως το τέλος τον πρωταρχικό του στόχο, που είναι η απρόσκοπτη και ευχάριστη επαφή του παιδιού με την εικαστική δημιουργία.

Κατά την διάρκεια του εικαστικού παιχνιδιού ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός αφού εκείνος αναλαμβάνει να προσφέρει στα παιδιά τα κατάλληλα ερεθίσματα τα οποία θα ενεργοποιήσουν την φαντασία τους, θα κινητοποιήσουν την δημιουργικότητά τους, θα απελευθερώσουν τις δυνάμεις τους ώστε να ασχοληθούν με έναν νέο κόσμο ο οποίος θα απελευθερώσει τις εκφραστικές τους δυνατότητες, αναμένοντας, μέσα απ' αυτό, παιδιά ευνοημένα σε κάθε μαθησιακό πεδίο (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) και σε κάθε τομέα ανάπτυξης (κοινωνικός, ψυχοκινητικός, συναισθηματικός, νοητικός) παιδιά με έναν πιο ευέλικτο νου έτοιμο να επιδοθεί πιο αποτελεσματικά στην αναζήτηση της γνώσης. (Αρντουέν 2000 , Τριάντου 2016)

Μία σημαντική αρχή που διέπει τη διαδικασία του εικαστικού παιχνιδιού είναι ότι η αίσθηση των μορφοπλαστικών στοιχείων των Εικαστικών Τεχνών (χρώμα, φως, αναλογίες κ.λπ.) είναι έμφυτα σε όλα τα παιδιά και είναι σημαντικό να αφεθούν να τα χρησιμοποιούν όποτε χρειάζεται, για να εκφραστούν και όχι πάντα στο πλαίσιο μίας κατευθυνόμενης διαδικασίας (Thompson, 2002).

Εξίσου σημαντική παραδοχή, που ορίζει την ουσία του Εικαστικού Παιχνιδιού είναι, ότι το κάθε παιδί έχει τον προσωπικό τρόπο έκφρασής του και αν δοθεί ο απαραίτητος χώρος σε αυτή το εικαστικό αποτέλεσμα θα περιέχει πολλές εκδοχές του ίδιου θέματος, όλες μοναδικές. Η παραδοχή αυτή της μοναδικότητας της έκφρασης συμπίπτει με τις πολλαπλές ερμηνείες της Τέχνης και δημιουργεί τις συνθήκες για τη συμμετοχή των παιδιών όχι αδιάφορα ή παθητικά απέναντί της, αλλά μέσα από ενέργειες και δραστηριοποίηση στο πλαίσιο μίας αλληλεπίδρασης, ώστε να αποκτήσουν τη δεξιότητα να αποκωδικοποιούν και εν τέλει να κατακτήσουν και να απολαμβάνουν την καλλιτεχνική δημιουργία και να είναι σε θέση να δημιουργούν τη δική τους «απάντηση» σε αυτή τη διαδικασία αλληλεπίδρασης. (Cassirrer, 1994).

Επίσης, εκτιμά ότι η οπτική αντίληψη αποτελεί την προϋπόθεση για την ανάγκη έκφρασης του ανθρώπου και ότι η συμμετοχή του παιδιού στο Εικαστικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αναπτύξει τις ικανότητές του μέσω της παρατήρησης, να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στο περιβάλλον του, να καλλιεργήσει τις αισθήσεις του, να «εκπαιδευτεί» στην έκφραση των συναισθημάτων του και μέσα από αυτούς τους δρόμους να απελευθερώσει τις δημιουργικές του ικανότητες (Ντολιοπούλου, 2002).

Μεθοδολογικά το εικαστικό παιχνίδι μπορεί να υπάρχει στο Νηπιαγωγείο με δύο μορφές. Στη μία περίπτωση ως ατομική πρωτοβουλία του παιδιού σε ένα ελεύθερο πλαίσιο πειραματισμού με υλικά και θέματα στη γωνιά δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου για τα εικαστικά. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα αυτού του είδους ενασχόλησης είναι να είναι η γωνιά αυτή εξοπλισμένη με τα απαραίτητα υλικά, επιλεγμένα και τοποθετημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγούν το παιδί στους δρόμους του πειραματισμού που το ίδιο θα επιλέξει. Πολύ σημαντικό είναι επίσης να περιλαμβάνονται εκεί υλικά που θα φέρουν το παιδί σε επαφή με όλα τα είδη Τέχνης. Σε μία άλλη περίπτωση το εικαστικό παιχνίδι μπορεί να είναι μία ομαδική δραστηριότητα με αρχή- μέση και τέλος, προσαρμοσμένη σε συγκεκριμένους μαθησιακούς και εικαστικούς στόχους κατά την οποία τα παιδιά μέσα από μαθητοκεντρικές διαδικασίες όπως είναι η μέθοδος project Κατά τη μέθοδο πρότζεκτ οι μαθητές ερευνούν σε βάθος ένα εικαστικό θέμα, ανταλλάσσοντας απόψεις και διερευνώντας υλικά και τεχνικές, καθώς μελετούν τις διάφορες πλευρές του. Παράλληλα σημαντικό ρόλο παίζει και η συνεργατική μάθηση, αφού οι μαθητές εμπλέκονται στο εικαστικό παιχνίδι καθ' ομάδες ή κατά

ζεύγη. και προχωρούν στην δημιουργία της δικής τους εικαστικής πρότασης.(Κολιάδης, 2002).

5.Το δημιουργικό εικαστικό παιχνίδι- Περιορισμοί

Το δημιουργικό εικαστικό παιχνίδι αποτελεί μία μαθητοκεντρική εκπαιδευτική διαδικασία και ως τέτοια, πρέπει να διεξάγεται σε ένα παιδαγωγικό κλίμα που ενθαρρύνει την προσωπική έκφραση των παιδιών και την ελεύθερη δημιουργία. Είναι αλήθεια ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν οι ίδιοι σαν μαθητές βιώματα μοντέλων ελεύθερης έκφρασης μέσω της Τέχνης, παρασύρονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές προσκολλημένες στο αποτέλεσμα (το οποίο συχνά αναμένουν να είναι το ίδιο για όλους) και εμμένουν σε συνεχείς οδηγίες που θα οδηγήσουν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα με δεδομένα αισθητικά κριτήρια. Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής δε νιώθει ψυχική ασφάλεια, παρά μόνο διακατέχεται από άγχος μήπως κάνει λάθος, όταν φοβάται ότι μπορεί να αποτύχει και φανεί ανόητο και γελοίο στους άλλους, τότε επιδιώκει το ασφαλές και το σίγουρο, τότε η θετική ενέργεια και η φαντασία του αδυνατούν να το οδηγήσουν σε δρόμους δημιουργίας και ανακάλυψης. Η απόλυτη κυριαρχία της λογικής, ο φόβος σφαλμάτων και οι κοινωνικές πιέσεις για συμμόρφωση είναι οι σημαντικότεροι ανασταλτικοί παράγοντες σε οποιαδήποτε δημιουργική πράξη (Παρασκευόπουλος, 2004). Στην πραγματικότητα το μόνο που πρέπει να εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός είναι ότι τα παιδιά θα παρασυρθούν σε αυτή τη μαγική διαδικασία και θα ακολουθήσουν αυτό το παιχνίδι με χαρά και ενθουσιασμό (Μουζάκης, 2005).

Μία σημαντική προϋπόθεση για να είναι το εικαστικό παιχνίδι ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο, είναι να είναι ενταγμένο στους παιδαγωγικούς στόχους του Νηπιαγωγείου, οι οποίοι είναι η επαφή του παιδιού με τις εικαστικές Τέχνες και η ενίσχυση της οικοδόμησης γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, που παίζουν σημαντικό ρόλο για τη μελλοντική του ανάπτυξη, καθώς και να βασίζεται στις εμπειρίες των παιδιών. Συχνά οι εκπαιδευτικοί επιμένουν σε ένα είδος τέχνης, περιορίζοντας την επαφή των παιδιών με όλες τις πτυχές του εικαστικού φαινομένου. Επίσης στο στάδιο του σχεδιασμού του εικαστικού παιχνιδιού συμβαίνει ενίοτε να είναι πολύ απλοποιημένος ο σχεδιασμός των εικαστικών εφαρμογών μέσα από ένα σκεπτικό της επίτευξης του αναμενόμενου αποτελέσματος, ή να είναι πολύπλοκος, προσαρμοσμένος σε αμιγώς εικαστικούς στόχους. Οποιαδήποτε τέτοια αστοχία στερεί από τη διαδικασία του παιχνιδιού την φαντασία, τον ενθουσιασμό και τον αυθορμητισμό, απαραίτητα στοιχεία για να γίνει το εικαστικό παιχνίδι μία πολύτιμη εμπειρία (Eisner, 2002).

6. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Το εικαστικό δημιουργικό παιχνίδι λειτουργώντας ως κίνητρο στην παιδαγωγική διαδικασία του Νηπιαγωγείου δημιουργεί τις προϋποθέσεις για εξερεύνηση και πειραματισμό. Η παρακίνηση από την εικαστική διαδικασία με πραγματικά κίνητρα, δηλαδή το ενδιαφέρον για τη διαδικασία, η ευχαρίστηση από τη δουλειά, και η αγάπη γι' αυτό που κάνουμε, κάνουν μια δραστηριότητα ικανή να οδηγήσει τα παιδιά σε ανακάλυψη. Η εικαστική δημιουργία, μέσα από μία αβίαστη και παιγνιώδη διαδικασία που έχει ως στόχο την αναπαράσταση της μοναδικής οπτικής και των συναισθημάτων για τον κόσμο του κάθε παιδιού, ενθουσιάζει τα παιδιά γιατί τους προσφέρει ένα νέο τρόπο έκφρασης. Έτσι σε αντίθεση με παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις τα παιδιά δεν προσκολλώνται στο

αποτέλεσμα, απορροφούνται στην διαδικασία και δε νοιώθουν ανία ή κούραση. Σύμφωνα με τον Dirnhof, 1992, κατά την μαθησιακή διαδικασία τα παιδιά συγκρατούν κατά 10% αυτό που διαβάζουν, κατά 20% αυτό που ακούν, κατά 30% αυτό που βλέπουν, κατά 50% αυτό που ακούν και βλέπουν, κατά 70% αυτό που καταφέρνουν να εκφράσουν και κατά 90% αυτό που τα ίδια είδαν, άκουσαν και πραγματοποίησαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Dirnhof συνδέουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στους μαθητές με την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Δερβίσης, 1998). Στο ίδιο μήκος κύματος, στην θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ο HowardGardner ορίζει σαν στοιχεία που μπορούν να επιδράσουν καθοριστικά σε μια δημιουργική εκπαίδευση, την εκπαίδευση που είναι μαθητοκεντρική, και σεβόμενη τους τρόπους μάθησης κάθε ατόμου προσφέρει πολλούς εναλλακτικούς και διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, την σύνδεση των γνωστικών στόχων με την επίτευξη άλλων εκπαιδευτικών στόχων, όπως είναι η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα, αλλά και την προσέγγιση των παιδαγωγικών στόχων με διαδικασίες οι οποίες ερευνούν από πολλές πλευρές κάθε θέμα εμπλέκοντας στη μαθησιακή διαδικασία και τις Τέχνες (Gardner, 1983).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρντουέν, Ι. (2000) *Η Καλλιτεχνική Αγωγή στο Σχολείο,* L' educationartistique a I' ecole. Καρρά, Μ. (μτφ.) Νεφέλη.

Arnheim, R. (2007).*Οπτική σκέψη.* Ποταμιάνος, Ι., & Βρυώνη, Γ. (μτφ.). University StudioPress.

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το Παιχνίδι, Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις. Τυπωθήτω.*

Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα της διδακτικής των εικαστικών τεχνών*. Τόπος.

Cassirrer, E. (1994). *Η παιδευτική αξία της Τέχνης.* Λυκιαρδόπουλος. Γ. (μτφ.). Έρασμος.

Γέρου, Θ. (1984). *Το συμβολικό και δημιουργικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο.* Δίπτυχο.

Gloton, R. (1976). *Η Τέχνη στο Σχολείο.* Α. Σαφαρίκας& Η. Βιγγόπουλος (μτφ.). Νικόδημος.

Δερβίσης, Ν., Σ. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία.* Μαίανδρος.

Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι* (HomoLudens). Ροζάνης Στέφανος (μτφ). Γνώση.

Κακανά, Δ. (1994). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή.*

Αφοί Κυριακίδη.

Κολιάδης, Ε.(2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών.*

Μαγουλιώτης, Ν.,Α. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες μέσα από την παρατήρηση -Ιδέες -Σκέψεις -Προτάσεις δραστηριοτήτων.* Καστανιώτη.

Μουζάκης, Τ. (2005). *Η ζωγραφική στα σχολεία*. Βιβλία για Όλους.

Νημά , Ε.(2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών γυμνασίου*. Αφοί Κυριακίδη.

Ντολιοπούλου, Ε.(2002).*Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής.* Τυποθήτω.

Ντολιοπούλου, Ε.(2002). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τυπωθήτω.*

Παππάς, Α. (2000). *Σχολική Παιδαγωγική*. Ατραπός.

Παρασκευόπουλος, Ι.,Ν. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια.*

Τριάντου, Ι. (2016).*Κινούμενο σχέδιο και εκπαίδευση: η animation ως όχημα δημιουργικότητας και εργαλείο μάθησης στο νηπιαγωγείο*.(Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Ξενόγλωσση

Crawford, C. (1982). *The art of Computer Game Design.* McGraw-Hill.

Cropley, A, J. (1999). Education. In Runco, M. & Pritzker, S. (Eds) Encyclopedia *of creativity*, (pp.429-437). Academic press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Touchstone.

Efland, Arthur (2002). *Art and Cognition. Integrating Visual Arts in the Curriculum*. Teachers College, Columbia University.

Eisner, E. (2002) Arts *and the Creation of Mind.* Yale University Press.

Gardner, H. (1983) *Multiple Intelligences: New horizons.* Basic Books.

Gardner**,** H. (1990). *Art, Mind and Brain: a Cognitive Approach to Creativity*. Basic Books.

Hallama, J., Egana, S., & Kirkham, J. (2016). An investigation into the ways in which art is taught in an English Waldorf Steiner school. Thinking Skills and Creativity, 19, 136-145.

Henderson, T., Z. & Atencio, D., J. (2007). Integration of play, learning, and

experience: What museums afford young visitors. *Early Childhood Education*. *Journal*, 35, 245-251.

Hedges, H., & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care.* 182(7), 921-940.

Meckley, A. (2002/August/12). *Observing children's play: Mindful methods.* International Toy Research Association, London.

Piaget, J. (1983). *The child's concept of the world*. Helix Books, Rowan and Allend.

Richards, R. (1999). Everyday creativity. In Runco, M. & Pritzker, S. (Eds) *Encyclopedia of creativity*, (pp.683-693). Academic press.

Thompson, J. (2002). *Bread and Roses: Arts, Culture and Lifelong Learning.*Niace.

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. (1967*). Pragmatics of Human Communication.* WW Norton and Company.

Σχολικός εκφοβισμός σε παιδιά με οπτική αναπηρία που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, Τμημάτων Ένταξης των σχολείων γενικής εκπαίδευσης

Παπαζάνη Ουρανία

Ψυχολόγος

Κασσιανός Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός

Μπαμπάλης Θωμάς

Καθηγητής ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην μελέτη του σχολικού εκφοβισμού, ως ένα φαινόμενο που ταλανίζει τους μαθητές τόσο κατά την ενδοσχολική τους παρουσία όσο και στην εν γένει καθημερινότητά τους επικεντρώνοντας στην περίπτωση των μαθητών με οπτική αναπηρία που φοιτούν σε δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν τόσο σε τμήματα ένταξης όσο και σε σχολικά τμήματα γενικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης αναφορικά στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού εν γένει όσο και ειδικότερα έναντι μαθητών με οπτική αναπηρία (είτε ολική είτε μερική. Συμπερασματικά αναδείχθηκαν μια σειρά από ελλείμματα που αφορούν την ορθή εκπαιδευτική ενημερότητα και ετοιμότητα αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού καθώς και την ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών έναντι των περιστατικών εκφοβισμού. Κρίθηκε αναγκαία η διενέργεια προληπτικών δράσεων, που να φέρνουν όλους τους μαθητές σε επαφή καλλιεργώντας τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοκατανόηση. Απαραίτητη είναι η εμπλοκή της οικογένειας στην αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και η ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου προς μαθητές με οπτική αναπηρία ως ανάχωμα στην τακτικότητα εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού.

Λέξεις – Κλειδιά: αναπηρία, οπτική αναπηρία, σχολικός εκφοβισμός, εκπαιδευτικοί

Abstract

The present thesis aims to study school bullying, as a phenomenon that plagues students both during their intra-school presence and in their daily life in general, focusing on the case of students with visual disabilities who study in secondary education structures. The aim of this specific work is to investigate the attitudes and perceptions of teachers both in inclusion classes and in typical school sections of general schools of Secondary Education regarding the issue of school bullying in general and in particular towards students with visual impairment (whether total or partial).In conclusion, a series of deficits emerged regarding proper educational awareness and readiness to deal with incidents of school bullying as well as the neutral attitude of teachers towards incidents of bullying. It was deemed necessary to carry out preventive actions, to bring all the students in contact by cultivating mutual respect and mutual understanding. The involvement of the family in dealing with school bullying phenomena and the existence of a support network for students with visual disabilities is necessary as a barrier to the regularity of bullying incidents.

Key-Words: bullying, disability, visual disability, teachers

1.Εισαγωγή

Οι ιδιαιτερότητες ενός σχολικού περιβάλλοντος είναι ορατές όχι μόνο στους ίδιους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους αλλά και στους γονείς των μαθητών. Το σχολείο, άλλωστε, αποτελεί μια αμιγή μικρογραφία της κοινωνίας εντός της οποίας ενσωματώνεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών. Στο μικροπλαίσιο αυτό πέρα από τις θετικές εμπειρίες ενυπάρχουν και στοιχεία σαφώς αρνητικά, όπως είναι για παράδειγμα η ύπαρξη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού που οδηγεί τα θύματα αυτού τις περισσότερες φορές σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Εάν στο πρίσμα αυτό προστεθεί μια συνθήκη ακόμη που έχει να κάνει με τη συνύπαρξη αναπηρίας σε μια μερίδα μαθητών τότε η θυματοποίηση γίνεται ακόμη πιο εύκολη για τους θύτες και οι επιπτώσεις ακόμη πιο μεγάλες για τα θύματα. Αυτές ακριβώς τις συνθήκες που οδηγούν τους θύτες να διαπράττουν εκφοβισμό σε μαθητές με αναπηρίες και δη σε μαθητές με οπτική αναπηρία αλλά και οι επιπτώσεις που έχουν στους μαθητές με οπτική αναπηρία αποτέλεσαν και τον αμιγή σκοπό / στόχο της γράφουσας.

2.Ορισμός του Σχολικού Εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying), αναμφίβολα, δεν είναι ένα φαινόμενο καινοφανές. Συνόδευε πάντοτε την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια, δίνεται στο φαινόμενο αυτό μεγάλη σημασία, παγκοσμίως, εξαιτίας των σημαντικών επιπτώσεων που επιφέρει στην ακαδημαϊκή, συναισθηματική, ψυχολογική και σωματική λειτουργία όσων εμπλέκονται σ' αυτό είτε ως θύματα είτε ως θύτες (Mishna, Pepler, Cook, Craig&Wiener, 2010).

Είναι αξιοσημείωτο ότι για τον εκφοβισμό έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί, εκ των οποίων ορισμένοι επικεντρώνονται σε κάποιες πλευρές, αποδίδοντας μικρότερη σημασία σε κάποιες άλλες.

Ο πρώτος διεθνώς αναγνωρισμένος μελετητής, που ασχολήθηκε σε βάθος με το φαινόμενο του εκφοβισμού, ήταν ο καθηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Bergen της Νορβηγίας, DanOlweus τη δεκαετία του 1970. Ο ορισμός, που δίνει ο Olweus για τον εκφοβισμό το 1986, είναι ο ακόλουθος: «ένας μαθητής υφίσταται εκφοβισμό ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται κατ' επανάληψη και για μικρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές συμπεριφορές, που προέρχονται από ένα ή περισσότερους συμμαθητές του». Για τον ίδιο μια συμπεριφορά θεωρείται αρνητική, όταν κάποιος βλάπτει σκόπιμα ή επιχειρεί να προκαλέσει βλάβη ή δυσφορία σε κάποιον τρίτο (Olweus, 2003). Ως παραδείγματα τέτοιων αρνητικών ενεργειών μπορούν να λογιστούν: α) η σωματική επαφή (σπρωξίματα, κλωτσιές, κ.α.), β) οι λεκτικές συμπεριφορές (κοροϊδία, πειράγματα, απειλές), γ) ο εσκεμμένος αποκλεισμός από την ομάδα και δ) η διάδοση κακοήθων φημών (Olweus, 2010).

Η ύπαρξη ποικιλίας ορισμών στη βιβλιογραφία φανερώνει τη δυσκολία εύρεσης ενός ενιαία αποδεκτού ορισμού, που να δίνει μια σαφή περιγραφή του φαινομένου. Αυτό, πιθανόν, να οφείλεται στα διαφορετικά πολιτικά, πολιτισμικά, ιστορικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν μια χώρα και που αναπόφευκτα επηρεάζουν το σχολικό πλαίσιο.

Με βάση τους ορισμούς που δημιουργήθηκαν με τα χρόνια, θα μπορούσαν να προσδιοριστούν τα ακόλουθα κριτήρια τα οποία καθιστούν δυνατή τη διάκριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού:

- Ανισότητα στη δύναμη ή την εξουσία μεταξύ θύτη και θύματος. Αυτή η ασυμμετρία, σύμφωνα με τους Φαίδωνος & Γεωργίου (2011), μπορεί να σχετίζεται με τη σωματική δύναμη, το μέγεθος ή την κοινωνική θέση του παιδιού.
- Η εκφοβιστική πράξη θα πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενη
- Η πράξη του εκφοβισμού μπορεί να διακρίνεται σε άμεση και έμμεση
- Το θύμα νιώθει ενόχληση και καταπιέζεται
- Τα άτομα, που διαπράττουν την πράξη, μπορεί να είναι ένα άτομο ή ομάδα ατόμων
- Ο δράστης ευχαριστιέται από την πράξη του
- Η πρόθεση του επιτιθέμενου είναι να βλάψει σκόπιμα

3.Σχολικός Εκφοβισμός και Κοινωνικός Αποκλεισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός λειτουργεί ως προστάδιο του κοινωνικού αποκλεισμού. Μέσω της συστηματικής εκφοβιστικής συμπεριφοράς το θύμα αποκλείεται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή αποσύρεται για να αποφύγει τη θυματοποίηση και τα αρνητικά συναισθήματα, που αυτή συνεπάγεται. Έτσι, ο κοινωνικός αποκλεισμός λειτουργεί προσαρμοστικά για το θύμα, προκειμένου να μην έρχεται σε επαφή με τον θύτη, περιορίζοντας τις αλληλεπιδράσεις του εντός του εκπαιδευτικού αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Χατζηχρήστου, 2004).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός όμως αφορά και στους θύτες του σχολικού εκφοβισμού. Το άγχος του κοινωνικού αποκλεισμού φαίνεται ότι αποτελεί έναν παράγοντα, ο οποίος πυροδοτεί σε πρώτη φάση την ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ο εκφοβισμός συνιστά επομένως μία αμυντική απόκριση από πλευράς του θύτη έναντι του άγχους κοινωνικού αποκλεισμού, λόγος άλλωστε για τον οποίο συχνά ο εκφοβισμός ασκείται από θύτες με αρκετά υποτιμημένη κοινωνική ταυτότητα (Søndergaard, 2012). Σε επόμενο ωστόσο στάδιο, ο εκφοβισμός οδηγεί με τη σειρά του σε περαιτέρω κοινωνικό αποκλεισμό για το θύτη, οδηγώντας δηλαδή σε έναν φαύλο κύκλο καθώς και σε μία διαρκώς ανατροφοδοτούμενη σχέση (Wenar&Kerig, 2008).

4.Σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με οπτική αναπηρία

Διάφορες έρευνες έχουν επιχειρήσει να μελετήσουν το σχολικό εκφοβισμό σε μαθητές με οπτική αναπηρία. Ένα βασικό εξεταζόμενο ζήτημα έχει να κάνει με την ενδεχόμενη διαφοροποίηση στη συχνότητα του μεταξύ των μαθητών με και χωρίς οπτική αναπηρία. Σε μία σχετική μελέτη στη Γερμανία συγκρίθηκαν 98 έφηβοι με προβλήματα όρασης, και ενός δείγματος 98 εφήβων χωρίς οπτική αναπηρία. Επιπλέον, στην έρευνα αυτή μελετήθηκαν και τα επίπεδα αντιλαμβανόμενης κοινωνικής υποστήριξης από πλευράς των συνομηλίκων. Η συγκεκριμένη μελέτη οδήγησε στη διαπίστωση πως αφενός ο σχολικός εκφοβισμός συναντάται σε πιο υψηλές συχνότητες σε μαθητές με μερική και όχι ολική απουσία όρασης, αφετέρου πως οι μηχανισμοί υποστήριξης από πλευράς του κοινωνικού περιβάλλοντος έχουν μία διαφορετική επίδραση μεταξύ των μαθητών αυτών των δύο ομάδων (Pinquart&Pfeiffer, 2011).

Σε μία άλλη αναδρομική μελέτη σε ενήλικες εξετάστηκαν οι εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού, που είχαν ως μαθητές. Η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες και συμμετείχαν 11 ενήλικες ηλικίας 20 έως 35 ετών με προβλήματα όρασης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση συνεντεύξεων. Μία πρώτη διαπίστωση, που προέκυψε μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, έχει να κάνει με τα σημεία στα οποία λαμβάνει χώρα ο σχολικός εκφοβισμός. Όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες, συχνά ο σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα σε σημεία στα οποία δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί ώστε να τον σταματήσουν. Για παράδειγμα, οι διάδρομοι του σχολείου αποτελούσαν ένα σημείο στο οποίο συχνά λάμβανε χώρα η θυματοποίηση των μαθητών με οπτική αναπηρία. Μία δεύτερη διαπίστωση της έρευνας είχε να κάνει με το είδος του εκφοβισμού, που υλοποιούνταν εις βάρος των ατόμων με οπτική αναπηρία. Ειδικότερα, η πιο

συχνή μορφή κακοποίησης ήταν η λεκτική κακοποίηση και αρκετά σπανιότερα η σωματική.

5. Η έρευνα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με οπτική ανεπάρκεια, μέσω των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και τμήμα ένταξης) των σχολείων Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης της Νομού Αττικής, όπου φοιτούν τα συγκεκριμένα παιδιά.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της παρούσας έρευνας καθώς και οι επιμέρους στόχοι, τέθηκαν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ύπαρξη ή μη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με οπτική αναπηρία;
- Πώς διαμορφώνονται οι απόψεις εκπαιδευτικών και συμμαθητών σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών με οπτική αναπηρία στα γενικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Οι μαθητές με οπτική αναπηρία αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους δίχως αναπηρία εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;

5.1 Το δείγμα

Το δείγμα για την παρούσα έρευνα αναζητήθηκε μεταξύ των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που φοιτούν μαθητές με οπτική αναπηρία καθώς οι εκπαιδευτικοί τους θεωρήθηκαν τα καταλληλότερα άτομα, που θα μπορούσαν να παράσχουν τις απαιτούμενες πληροφορίες για τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Θεωρήθηκε ότι η καθημερινή συναναστροφή τους με τα παιδιά τους, βοηθά να διαμορφώσουν μια πλήρη εικόνα για τις συνθήκες φοίτησής τους καθώς και τις κοινωνικές επαφές τους με το σχολικό περίγυρο.

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, συμμετείχαν 16 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονται με μαθητές με ολική ή μερική απώλεια όρασης. Οι 5 εξ αυτών εργάζονται ως εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης και οι υπόλοιποι 11 ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Λύκεια) στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια της Αττικής και πιο συγκεκριμένα στο βόρειο, δυτικό και νότιο τομέα.

5.2 Η ερευνητική μέθοδος

Επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος προκειμένου να ερευνηθούν σε βάθος στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Για την παρούσα έρευνα κρίθηκε αναγκαία η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης ως μέσο συλλογής δεδομένων. Η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο σχετικά προκαθορισμένων ερωτήσεων, που στόχο έχουν να απαντήσουν στα εκάστοτε

ερευνητικά ερωτήματα. Οι ερωτήσεις αυτού του είδους δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να απαντήσει με δικούς του όρους, να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις του δίνοντας περισσότερες πληροφορίες στα θέματα, που του ζητούνται (Κυριαζή, 2011).

5.3 Ερευνητικά αποτελέσματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μελετάει το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα θα αναλυθεί σε δύο άξονες αφενός πώς οι συνεντευξιαζόμενοι-εκπαιδευτικοί αποτιμούν το επίπεδο των ικανοτήτων τους να διαχειρίζονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και αφετέρου ποιους θεωρούν τους καταλληλότερους τρόπους διαχείρισης των εν λόγω περιστατικών όταν προκύπτουν.

Αναφορικά στον πρώτο άξονα οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν σχετικά με την κατάλληλη εκπαίδευση, που οι ίδιοι θεωρούν ότι έχουν, σχετικά με την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων φαίνεται να παρουσιάζεται ανέτοιμο να διαχειριστεί περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον σε επίπεδο, που αυτά κρίνονται ως σοβαρότερα.

«[…] Νομίζω ότι κανείς μας δεν είναι σωστά εκπαιδευμένος[…]».
«Όχι, να σας πω, δεν είμαι και πολύ … με την έννοια της απειρίας, όχι ότι δεν έχω τη διάθεση ή ότι δεν θα προσπαθούσα να βρω τρόπους να προσεγγίσω είτε το θύμα είτε τους θύτες με έναν συγκεκριμένο τρόπο και να δράσουμε. Αλλά νομίζω δεν είμαι πολύ εκπαιδευμένη, δηλαδή εξειδικευμένη».

Ένας αριθμός των συμμετεχόντων συσχέτισε την ικανότητά του στην αντιμετώπιση των περιστατικών τόσο με την εμπειρία που χρειάζεται κάποιος σε περιστατικά, όσο και με την επιμόρφωση, που ενισχύει τον χειρισμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Έτσι μία συνεντευξιαζόμενη αναφέρει:
«Μέχρι ενός σημείου. Δεν ξέρω αν είναι θέμα εκπαίδευσης ή θέμα εμπειρίας. Δεν μπορώ δηλαδή να διαχωρίσω ποια τα όρια».

Ωστόσο υπάρχει και μία μειοψηφία εκπαιδευτικών, που θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν αντίστοιχα περιστατικά.

«Ναι. Πιστεύω ότι μπορώ. Δε νομίζω ότι… ναι μπορώ».

«Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με την εμπειρία μου 12 ετών θεωρώ ότι είναι, απ' αυτά που έχω δει κιόλας στην πράξη, είναι αρκετά, είναι προετοιμασμένοι και είναι καταρτισμένοι για να βοηθήσουν ένα τέτοιο παιδί. Ε… και οι εκπαιδευτικοί γενικής θα έλεγα και οι υπόλοιποι συνάδελφοι το κάνουν αυτό».

Ολοκληρώνοντας με τον πρώτο άξονα, εκφράστηκε και η άποψη από μία εκπαιδευτικό ότι η σχετική επιμόρφωση, που έλαβε, την κατέστησε ικανότερη να αντιμετωπίζει περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο.

«Σχετικά. Δεν ξέρω πώς αξιολογείται το κατάλληλα. Θεωρώ ότι με βάση το σεμινάριο που είχα κάνει, έχω μάθει αρκετά πράγματα γιατί έμαθα να αναγνωρίζω κατά βάση. Τώρα, δεν μπορώ να το αξιολογήσω».

Ξεκινώντας την ανάλυση του δεύτερου άξονα, που εξετάζει την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τους κατάλληλους τρόπους διαχείρισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, οι ερωτηθέντες επικεντρώθηκαν σε τέσσερις τρόπους. Μεγάλα ποσοστά συγκέντρωσε η άποψη ότι η συνεργασία με διάφορους φορείς/θεσμούς θα μπορούσε να καταστεί ένας από τους προσφορότερους τρόπους αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Η συνεργασία με ψυχολόγο θεωρήθηκε σημαντική στη διαχείριση των εφήβων, που θυματοποιούν ή θυματοποιούνται.

«[…]ε… ίσως να ερχόταν κάποιος σύμβουλος ψυχικής υγείας ή κάποιος ψυχολόγος, ε… σε τακτική βάση και να έβλεπε παιδιά που έχουν κάποια συμπεριφορά διαφορετική […]».

Η συνεργασία, επίσης, με άλλους αρμόδιους φορείς αλλά και η συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων μεταξύ τους και με την διεύθυνση του σχολείου αξιολογήθηκε ως σημαντικός παράγοντας διαχείρισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Η ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας και συμβούλου-καθηγητή αναφέρθηκε ως ιδιάζουσας σημασίας.

«[…] ε… οπότε νομίζω χρειάζεται μία ομάδα όλο αυτό… […] Το ΚΕΔΑΣΥ θα μπορούσε να βοηθήσει, ψυχολόγοι, σύμβουλοι, κοινωνικοί λειτουργοί και για το θύτη και για το θύμα, πόσο μάλλον όταν μιλάμε για παιδί με αναπηρία, οποιαδήποτε και αν είναι αυτή».

«[…] Ε… σίγουρα θα πρέπει να είναι η δράση από όλους τους εκπαιδευτικούς, γιατί καμιά φορά στο σχολείο εμείς οι εκπαιδευτικοί ασχολούμαστε μόνο με το τι συμβαίνει εντός του σχολικού πλαισίου […]».

Ένα δεύτερος παράγοντας, που μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά κυρίως στην πρόληψη και την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, που αναφέρθηκε από το ήμισυ των ερωτηθέντων, είναι η διοργάνωση δράσεων στο σχολικό χώρο. Οργάνωση ομιλιών, επικοινωνία με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους και διοργάνωση παρεμβάσεων, που θα βοηθούσαν τους μαθητές να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους.

«[…]Ε… σίγουρα σχέδια δράσης σίγουρα και οι άλλοι συμμαθητές, οι συμμαθητές δηλαδή να λειτουργήσουν σαν ασπίδα ας πούμε και να προσπαθήσουν να υπερασπιστούνε το παιδί που είναι το θύμα».

«[…] Με δράσεις κυρίως στους μαθητές. Δηλαδή να βρεθούν οι τρόποι αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς αλλά πρέπει να γίνει βίωμα και των μαθητών το πώς… ότι δεν πρέπει να…, να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση στα παιδιά. Να καταλάβουν αυτό το πράγμα, αλλά αυτό δεν μπορεί να γίνει μέσα σ' ένα σχολικό έτος. Πρέπει να γίνει μέσα σε αρκετά σχολικά έτη μέχρι να γίνει βίωμα».

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι μία εκπαιδευτικός επικεντρώθηκε και διαχώρισε την συμπεριφορά, που θα πρέπει να έχει το σχολείο απέναντι στο θύτη σε σχέση με τις γενικότερες δράσεις, που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο προκειμένου να αποφευχθεί ο σχολικός εκφοβισμός. Έτσι ανέφερε:

«Κοιτάχτε, κατά την γνώμη μου, ο πρώτος τρόπος είναι καυτηριασμός της συμπεριφοράς και προσωποποίηση του ατόμου. Δηλαδή να καταφερθούμε

ενάντια του ατόμου ή των ατόμων που το έκαναν. Αυτό είναι το πρώτο βήμα που θα πρέπει να γίνει. Ας ακούγεται σκληρό. Εάν θέλουμε να μειώσουμε τον σχολικό εκφοβισμό, αυτό συμβαίνει σε όλα τα παιδιά, όλων των βαθμίδων και των περιοχών της Ελλάδος, δεν είναι μόνο στα παιδιά με προβλήματα όρασης, είναι να χτυπήσουμε το πρόβλημα στην ρίζα του. […]».

Μια μικρή μειοψηφία των ερωτηθέντων αναφέρθηκε και στην ανάγκη εμπλοκής της οικογένειας υπό την έννοια της ενημέρωσης και συνεργασίας σχολείου-γονέων προκειμένου να διαχειριστούν τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού που προκύπτουν.

«[…] Είναι σημαντικό να ενημερώνονται οι γονείς και εάν δεν είναι πρόθυμοι να μπαίνει ψυχολόγος […]».

«Οι εκπαιδευτικοί να παρεμβαίνουν και να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς μετά, έξω από το σχολείο ώστε να πλαισιώνεται όλοαυτό. Δηλαδή δεν μπορεί ένας μόνος του να το αντιμετωπίσει. Πρώτα οι εκπαιδευτικοί, μετά συνεργασία με γονείς, κουβέντα στα παιδιά και επιτήρηση. Αυτό».

Ολοκληρώνοντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ερωτήθηκε η άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης του προσωπικού στο χειρισμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Αρκετοί από τους ερωτηθέντες στήριξαν την άποψη ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης και ενημέρωσης συνολικά της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα από κάποιους επισημάνθηκε η ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης στα θέματα αυτά και όχι μια απλή ενημερωτική δράση.

«Γενικά πρέπει να υπάρχει γιατί δεν υπάρχει κάποια ενημέρωση. Εγώ προσωπικά είχα παρακολουθήσει κάποια στιγμή διαδικτυακά ένα σεμινάριο για τον σχολικό εκφοβισμό αλλά αυτό ήταν από δική μου ανάγκη να κάνω κάτι τέτοιο. Δεν είχα δηλαδή από την διεύθυνση, από κάποιον κάποια βοήθεια. Ήταν ν' αναζητήσω εγώ πληροφορίες».

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί να διερευνήσει τους παράγοντες, που επηρεάζουν την ύπαρξη ή μη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με οπτική αναπηρία. Σημαντικό στοιχείο, που θεωρείται απαραίτητο να αναφερθεί πριν την ανάλυση των παραγόντων, που διαφάνηκαν μέσα από την ερευνητική διαδικασία, είναι ότι στην πλειοψηφία τους οι ερωτώμενοι δεν αντιλήφθηκαν περιστατικά κατά τα οποία οι μαθητές τους με οπτική αναπηρία εκφοβίζονται. Μόνο δύο από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς εντόπισαν περιστατικό λεκτικού «εκφοβισμού» υπό τη μορφή πειραγμάτων, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από τους ίδιους, και μάλιστα σε μικρή συχνότητα. Με βάση το δεδομένο ανυπαρξίας περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στο εργασιακό τους περιβάλλον ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αποτιμήσουν την ύπαρξη καθηγητή παράλληλης στήριξης ως παράγοντα αποτροπής παρόμοιων φαινομένων προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Οι συνεντευξιαζόμενοι θεώρησαν ότι ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης λειτουργεί ως υποστηρικτής και συμπαραστάτης του μαθητή και όχι ως ασπίδα προστασίας ή άμυνά του απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αφού διακριτικά τον παρακολουθεί και έχει την δυνατότητα να τα προλάβει εν τη γενέσει τους.

«Μμμμ… γενικά ίσως… δεν το γνωρίζω. Στο σχολείο μου δεν ευθύνεται αυτό γιατί στο διάλειμμα το παιδί δεν έχει κάποιον από πάνω του. Και συνήθως ο σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα την ώρα του διαλείμματος δηλαδή εκεί είναι πιο έντονος. Υπάρχει λίγη επιτήρηση και είναι πιο δύσκολο, πιο κρυμμένο, επειδή στα διαλείμματα είναι μόνος του κάποιος ήταν εύκολο να τον κοροϊδέψει ή να τους κοροϊδέψει και τα υπόλοιπα παιδιά θα ήταν εύκολο, γιατί είναι μόνα τους».

«… ναι γιατί ίσως επειδή έχουν κάποιον σύμβουλο κοντά τους, ναι, θα μπορούσε».

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι οι μαθητές με οπτική αναπηρία δεν υφίστανται σχολικό εκφοβισμό. Ιδιαίτερη αξία δόθηκε από τους εκπαιδευτικούς στη συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία ως παράγοντα αποφυγής περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Η καλλιέργεια κλίματος αποδοχής και η προσπάθεια από πλευράς του διδακτικού προσωπικού για δραστηριότητες από κοινού, η συνύπαρξη των συμμαθητών από μικρότερη ηλικία στον ίδιο σχολικό χώρο καθώς και η έδρα των σχολείων στην περιοχή, που εδρεύει το Κέντρο Αποκατάστασης και Εκπαίδευσης Τυφλών (ΚΕΑΤ), με αποτέλεσμα την εξοικείωση με την «εικόνα» των ανθρώπων με οπτική αναπηρία στην καθημερινότητα φαίνεται να καθορίζουν σημαντικά την αποτροπή του φαινομένου.

«[…] Θέλω να πιστεύω ότι τουλάχιστον στο συγκεκριμένο πλαίσιο επειδή είναι παιδιά τα οποία συνυπάρχουν από το Γυμνάσιο και τώρα είναι αισίως Β΄ και Γ΄ γυμνασίου, ότι είναι παιδιά τα οποία έχουν μάθει να συνυπάρχουν… αν μη τι άλλο… όχι να το αποδέχονται αλλά να το σέβονται. Θέλω να πιστεύω τουλάχιστον».

«Λόγω του περιβάλλοντος που είναι υποστηρικτικό και λόγω του ότι έχουν πλήρως ενταχθεί στο σύνολο της τάξης».

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε αντίθεση με άλλους εκπαιδευτικούς, ένας συνεντευξιαζόμενος εξέφρασε την άποψη ότι δεν παρατηρούνται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στα παιδιά με οπτική αναπηρία, εξαιτίας του οίκτου και της συμπόνιας, που αισθάνονται οι συμμαθητές τους για τα παιδιά με οπτική αναπηρία.

«Υπάρχει το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας που το λυπάται. Υπάρχει ας πούμε οίκτος πρώτα απ' ολα. [...] Ε... κυρίως φόβος προς το καημένο το ανάπηρο»

Ολοκληρώνοντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι και ο χαρακτήρας των μαθητών με οπτική αναπηρία αποτέλεσε παράγοντα αποφυγής εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, τα παιδιά, που εξωτερικεύουν μια εικόνα δυναμισμού και ανεξαρτησίας, αποτρέπουν την προσέλκυση αντίστοιχων φαινομένων.

«…θεωρώ ότι βοήθησε πάρα πολύ η προσωπικότητά του. Έχει μια δυναμική προσωπικότητα, είναι πολύ δυναμικός και ο ίδιος πολλές φορές με λεκτικό τρόπο αφομοιωνόταν με την παρέα, δεν ένιωθε δηλαδή ότι ξεχωρίζει. Έκανε παρόμοια πράγματα με τα παιδιά που καθόταν και ήταν και παρέα και

μπορούσε και ο ίδιος να… είναι αρκετά ενδυναμωμένος, έχει αυτοπεποίθηση, οπότε μπορούσε και ο ίδιος να καταφέρει να κάνει πράγματα».

«[…] Είναι ένα πολύ ανεξάρτητο πλάσμα το οποίο κινείται, δηλαδή η κινητικότητά, ο προσανατολισμός του είναι σε πάρα πολύ καλό σημείο. Έχει κάνει πολύ καλή δουλειά και είναι όσο το δυνατόν ανεξάρτητος στον χώρο. Δεν ζητάει υποστήριξη δηλαδή. Οπότε αυτό τον έχει βοηθήσει πάρα πολύ στο κοινωνικό κομμάτι. Δεν μπορεί βέβαια να ακολουθήσει αλλά εάν μιλάμε για bulling δεν έχει υποστεί».

Τέλος στο τελευταίο παράδειγμα δόθηκε έμφαση - εκτός του στοιχείου της εξοικείωσης με την εικόνα της αναπηρίας - και στην ηλικία των μαθητών καθώς αυτή διαφοροποιείται σε ένα νυχτερινό σχολείο, όπου κατά κανόνα φοιτούν ενήλικοι:

«Πραγματικά πιστεύω έχει να κάνει με το πλαίσιο και με την ίδια την τάξη και πόσο εξοικειωμένα είναι τα παιδιά με το όλο θέμα της αναπηρίας. Στο δικό μας το σχολείο επειδή και οι άνθρωποι ηλικίας 30 και άνω, με συγκεκριμένη αντίληψη των πραγμάτων που δεν την έχουν τα δεκαπεντάχρονα… […]. Στο δικό μας σχολείο επειδή είναι νυχτερινό […]».

Με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκεται να διερευνηθούν οι απόψεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι σχετικά με την φοίτηση των μαθητών με οπτική αναπηρία στα γενικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέθηκε στους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, το ερώτημα αν οι μαθητές με οπτική αναπηρία θα πρέπει να υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστήριξε, ότι είναι θεμιτή η ύπαρξη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στους μαθητές με οπτική αναπηρία με κριτήριο, όμως, όχι αυτή καθ' αυτή την αναπηρία αλλά ως υποστηρικτικό προσωπικό σε μαθησιακό επίπεδο λόγω των εξειδικευμένων γνώσεων, που διαθέτουν στη χρήση του κώδικα γραφής Braille. Και αυτό λαμβάνοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν υποχρεούνται να γνωρίζουν Braille, λόγω της έλλειψης χρόνου και επειδή θα πρέπει να διαθέσουν επιπρόσθετο μαθησιακό χρόνο στους μαθητές με οπτική αναπηρία. Επιπρόσθετα, αναφέρθηκε και η μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης, που χρειάζεται να παρέχεται από ειδικευμένο προσωπικό σε μαθητές, που εκτός από την οπτική αναπηρία, παρουσιάζεται και κάποια συννοσηρότητα.

«Πιστεύω πώς καλό θα ήταν γιατί για παράδειγμα εμένα η πρόσληψή μου έγινε λόγω Braille.[…] Ένας εκπαιδευτικός γενικής δεν ξέρω αν έχει παρόμοια εμπειρία. Ε… είμαστε πιο εξειδικευμένοι και από την ψυχολογία ενός ατόμου, ενός παιδιού που μπορεί να έχει ένα πρόβλημα υγείας, κάποια δυσκολία. Οπότε θεωρώ πως ναι».

«Αλλά σε κάποιες περιπτώσεις είναι αναγκαία. Αν μη τι άλλο, διευκόλυνση σε περίπτωση που ο αμβλύωπας έχει μεγαλογράμματη γραφή για τις φωτοτυπίες, οτιδήποτε έχει να κάνει, κοινωνικοποίηση του παιδιού με τους συμμαθητές του, είναι πολλά που κάνουμε στην παράλληλη στήριξη. Τώρα για την ένταξη είναι ένα άλλο κομμάτι».

Με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκεται να μελετηθούν τα επίπεδα αλληλεπίδρασης των μαθητών με οπτική αναπηρία, που φοιτούν στα

σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τους συμμαθητές τους τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωσχολικό πλαίσιο. Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι δεν προέκυψαν σημαντικά ερευνητικά ευρήματα για τον τρόπο αλληλεπίδρασης των μαθητών στο εξωσχολικό περιβάλλον μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Μόνο τρεις εκ των συμμετεχόντων φάνηκε να γνωρίζουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης των μαθητών στο εκτός σχολείου περιβάλλον. Από τις απαντήσεις των καθηγητών του φάνηκε ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών με οπτική αναπηρία με τους συμμαθητές τους είναι από μηδαμινή έως ανύπαρκτη σε εξωσχολικά πλαίσια. Μάλιστα αναφέρθηκε ότι οι συμμαθητές των παιδιών με οπτική αναπηρία αλληλεπιδρούν σε διαφορετικό βαθμό μεταξύ τους.

«Ναι, αυτό το έμαθα. Στα γενέθλια του φέτος είχε καλέσει παιδάκια και… δεν ξέρω πόσα κάλεσε άλλα 4-5 πήγανε επομένως είχε τέτοια επαφή. Δεν ήταν πάρα πολλά, είναι δύσκολο να πάνε όλα, γιατί δυστυχώς στο υποσυνείδητο πολλών παιδιών δεν θέλουν να κάνουν παρέα. Κάποια πήγανε, εάν πήγανε και τέσσερα, είναι καλό αριθμός».

«Έχω την εντύπωση ότι δεν έχουν τέτοια επαφή. Εκτός βέβαια του σχολικού πλαισίου δηλαδή υπάρχει μια τέτοια επικοινωνία αλλά όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό όσο θα υπήρχε σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης μεταξύ τους».

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε να μελετηθεί αν οι μαθητές με οπτική αναπηρία αναπτύσσουν στενή φιλία με τους συμμαθητές τους. Στο σημείο αυτό μπορούμε να πούμε ότι εκφράστηκαν πολλές διαφορετικές οπτικές. Από τις αναφορές τους φάνηκε ότι οι μαθητές με οπτική αναπηρία αναπτύσσουν σχέσεις με τους δίχως αναπηρία συμμαθητές τους αλλά ως επί το πλείστον όχι στο επίπεδο της στενής φιλικής σχέσης.

«Έχω περίπτωση κοριτσιού που βέβαια δεν έχει οπτική αναπηρία 100%. Δηλαδή ανήκει στους βλεπόντων. Ε.. ναι έχει φίλες. Τώρα το άλλο κοριτσάκι όμως όχι».

«Παρέα…ναι θα ανταλλάξουν κάποιες κουβέντες αλλά όλα αυτά τα παιδιά πηγαίνουν στο ΚΕΑΤ και διαβάζουν οπότε βρίσκονται εκεί μεταξύ τους. Όχι όμως ότι είναι φίλοι που λέμε.»

Η ταυτόχρονη ύπαρξη συνοδών προβλημάτων φαίνεται να επηρεάζει την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών μεταξύ των παιδιών.

«Δεν βλέπω να … έχουν, το αντίθετο. Τα βλέπω μόνα τους. Όλα. Αυτά τα παιδιά που έχουμε όμως έχουν και αυτισμό. Οπότε είναι και αυτό επιπλέον. Κάποια άλλα παιδιά τα οποία έχουν προβλήματα όρασης δηλαδή βλέπουν μόνο μέχρι το 1 μέτρο και μετά δεν βλέπουνε, είναι αμβλύωπες, είναι επίσης μόνα τους. Ναι μεν δεν υφίστανται σχολικό εκφοβισμό αλλά είναι ας τα πούμε έτσι… τα παιδιά φαντάσματα. Δεν τα κοροϊδεύουμε, δεν ασχολούμαστε μαζί τους, δεν τους έχουμε φίλους σίγουρα. Είναι αόρατα».

Επίσης, η ηλικία που επιφέρει και διαφοροποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών φαίνεται να επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις καθώς τα παιδιά με οπτική αναπηρία πολλές φορές δεν έχουν την δυνατότητα να ακολουθήσουν την τάση της ηλικίας τους.

Μια ακόμα παράμετρος, που τονίστηκε από τους ερωτώμενους, και φαίνεται σύμφωνα με τα λεγόμενά τους να επιδρά στον τρόπο συναναστροφής τους με τους συνομήλικούς τους, είναι η ύπαρξη συνοδών προβλημάτων. Έτσι οι μαθητές με οπτική αναπηρία, που έχουν και συνοδά προβλήματα (κινητική αναπηρία, αυτισμός) διαπιστώνεται ότι είτε δεν έχουν αρκετές συναναστροφές καθώς η συννοσηρότητα τα εμποδίζει να ακολουθήσουν τις δραστηριότητες των ομηλίκων τους ή πολλές φορές συναναστρέφονται με άλλους συμμαθητές τους, που παρουσιάζουν κάποιας μορφής αναπηρία.

Από τα στοιχεία που αναφέρθηκαν σαφώς δεν προκύπτει αυξημένη πιθανότητα οι μαθητές με οπτική αναπηρία να αντιμετωπιστούν με συμπεριφορά που ενέχει στοιχεία εκφοβισμού αποκλειστικά από συμμαθητές τους (στην περίπτωση αυτή ο εκφοβισμός είναι και ευθύς / άμεσος και ηθελημένος).

Η εκ μέρους των συμμαθητών εκφοβιστική συμπεριφορά που ενδέχεται να εκδηλωθεί συνδέεται με μια σειρά παραγόντων που εκκινούν από τις ίδιες τις χαρακτηριακές αλλά και σωματικές αδυναμίες που είναι πολλές φορές εμφανείς στους μαθητές με οπτική αναπηρία και τους καθιστούν ευάλωτους και «εύκολα θύματα» στους θύτες του σχολικού εκφοβισμού και καταλήγουν ακόμη και στην παθητική στάση των υπευθύνων της εκάστοτε σχολικής μονάδας έναντι των φαινομένων αυτών, που εκδηλώνεται υπό τη μορφή διακριτικής ή και μη απουσίας / αδιαφορίας.

6. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα αυτά αναδεικνύουν με σαφήνεια μια σειρά από ελλείμματα στον τρόπο με τον οποίο διαρθρώνεται η γενική σχολική μονάδα αλλά και το βαθμό ετοιμότητάς της στο να εντάξει (και όχι απλά αριθμητικά) και μάλιστα ποιοτικά με όρους ισότιμης ένταξης τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Επί αυτών των ελλειμμάτων θα εστιαστούν και οι προτάσεις μελλοντικής αναδιάρθρωσης που ακολουθούν ευθύς αμέσως.

Μια πρώτη σημαντική πρόταση έχει να κάνει με την εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των γενικών σχολικών μονάδων σε ζητήματα αναπηρίας εν γένει αλλά και ειδικότερα οπτικής αναπηρίας ούτως ώστε να είναι επιστημονικά ενήμεροι για τις ιδιαιτερότητες των εν λόγω μαθητών που πιθανόν να έχουν στις τάξεις τους αλλά και για τον τρόπο διδακτικής τους προσέγγισης. Μια τέτοια εξέλιξη θα μπορούσε ξεκάθαρα να ενισχύσει τους δεσμούς ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές με οπτική αναπηρία και να σπάσει τον κύκλο είτε της ουδετερότητας είτε της αδιαφορίας όταν ξεσπούν φαινόμενα από συμμαθητές προς μαθητές με οπτική αναπηρία που περιέρχονται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών. Από την επιμόρφωση αυτή να τονιστεί στο σημείο αυτό πως δεν θα πρέπει να εξαιρούνται οι διευθυντές των γενικών σχολείων.

Μια δεύτερη πρόταση έχει να κάνει με την τακτική συνεργασία που θα πρέπει να έχουν οι σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούν μαθητές με οπτική αναπηρία με ειδικούς σε θέματα όρασης προκειμένου να υλοποιούνται όλες οι απαραίτητες κτιριακές και λειτουργικές αλλαγές που θα κάνουν πιο προσβάσιμη τη σχολική μονάδα σε παιδιά με οπτική αναπηρία. Η συνεργασία αυτή θα πρέπει να επεκτείνεται και στην πλαισίωση της διδακτικής πράξης με

τεχνολογικά βοηθήματα ικανά να παράξουν υψηλό επίπεδο αφομοίωσης της νέας γνώσης στους μαθητές με αναπηρία. Μια τέτοια εξέλιξη συνδέεται άμεσα και καταλυτικά με το επίπεδο αυτοπεποίθησης των μαθητών με οπτική αναπηρία που τα βοηθά να ισχυροποιούνται έναντι δυνητικών απειλών και εκφοβισμού.

Μια ακόμη κρίσιμη πρόταση έχει να κάνει με την επαύξηση του ενημερωτικού πλαισίου παρεμβάσεων με στόχο αυτή τη φορά όλους τους μαθητές των σχολικών μονάδων που φιλοξενούν μαθητές με οπτική αναπηρία ως προς το τι συνιστά σχολικός εκφοβισμός (καθώς γίνεται αντιληπτό πως το εν λόγω φαινόμενο δεν αποτελεί στοιχείο που αφορά αποκλειστικά τους μαθητές με οπτική αναπηρία αλλά αφορά στο σύνολο των μαθητών που μπορεί να το βιώσουν ανά πάσα ώρα και στιγμή) αλλά παράλληλα και ως προς το τι συνιστά οπτική αναπηρία και ποιες οι ιδιαιτερότητες που βιώνουν στην καθημερινότητά τους οι συμμαθητές τους με οπτική αναπηρία. Η επαύξηση της συνειδητοποίησης των προβλημάτων των μαθητών με οπτική αναπηρία από πλευράς των συνομήλικων τους μπορεί να γίνει με διοργάνωση επίσκεψης σε δομές εκπαίδευσης ατόμων με οπτική αναπηρία.

Τέλος, επειδή μια καλυτέρευση στη ζωή (σχολική και εξωσχολική) των ατόμων με αναπηρία δεν μπορεί να αποτελεί έναν στόχο του ενός αλλά των πολλών θα πρέπει να δημιουργούνται τακτικές επισκέψεις και συμπράξεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες τόσο των παιδιών με όσο και χωρίς αναπηρία για να δημιουργείται ένα θετικό κλίμα στο σπίτι που θα μεταφέρεται στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Κυριαζή, Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mishna F., Pepler, D., Cook, C., Craig, W., &Wiener, J. (2010).The Ongoing Problem of Bullying in Canada: A Ten-Year Perspective. Canadian Social Work, 12(2), 43-59.

Olweus, D. (2010). Bullying in schools. Facts and intervention. Kriminalistik, 64(6), 1–29.

Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. British Journal of Sociology of Education, 33(3), 355-372.

Wenar, C., &Kerig. P.K. (2008). Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Επιστημονική επιμέλεια Δ. Μαρκουλής – Ε. Γεωργάκα. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenber.g

Εισαγωγή στον Οπτικό Προγραμματισμό μέσω ScratchJr: εκπαιδευτικό σενάριο για μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας

Παπάζογλου Θεοδώρα

Διδάκτορας Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παπάζογλου Μαγδαληνή

Διδάκτορας Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Πρεβέντας Ευθύμιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον Προγραμματισμό έχει θετικά αποτελέσματα στο μαθησιακό-γνωστικό, ψυχο-συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Τονίζεται, επίσης, η άμεση σχέση των εργαλείων Οπτικού Προγραμματισμού με την υπολογιστική σκέψη, τις επιστήμες STEM, τον Ψηφιακό Γραμματισμό καθώς και τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Η παρούσα εργασία περιγράφει μία σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην εισαγωγή εννοιών Οπτικού Προγραμματισμού σε μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας. Το εργαλείο που αξιοποιείται είναι το ScratchJunior, το οποίο αποτελεί μία εισαγωγική γλώσσα Προγραμματισμού που βασίζεται στην επιλογή και σύνθεση μπλοκ εντολών με μορφή εικονιδίων-πλακιδίων. Παρέχει την δυνατότητα στους/ις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν τα δικά τους ψηφιακά παιχνίδια ή/και ιστορίες κινούμενων εικόνων ενώ τους φέρνει σε επαφή με βασικές διαδικασίες Οπτικού Προγραμματισμού. Η διάρκεια του προτεινόμενου εκπαιδευτικού σεναρίου είναι 4 εβδομάδες. Η κάθε συνάντηση διαρκεί 40-45 λεπτά. Οι δραστηριότητες προτείνεται να πραγματοποιηθούν με την χρήση tablet και οι μαθητές/τριες στις περισσότερες να εργάζονται σε ζευγάρια. Σε κάθε εβδομάδα προτείνεται να υλοποιηθεί αρχικά κάποια εισαγωγική δραστηριότητα εξοικείωσης με το ζητούμενο και στη συνέχεια οι μαθητές/τριες να λειτουργήσουν αυτόνομα με τη καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Εν συντομία, στην πρώτη εβδομάδα θα γίνει εξοικείωση των μαθητών με το περιβάλλον. Αρχικά, θα κάνουν υποθέσεις για τη σημασία των εντολών-κουμπιών. Στην συνέχεια, θα κληθούν να αναγνωρίσουν, να εντοπίσουν και να αντιστοιχίσουν κάρτες με τις εντολές με το αντίστοιχο στοιχείο στο ψηφιακό περιβάλλον. Στην δεύτερη εβδομάδα, θα εξοικειωθούν με βασικές λειτουργίες όπως δημιουργία-αποθήκευση σεναρίου, εισαγωγή-διαγραφή χαρακτήρα και υπόβαθρου αλλά και βασικές εντολές κίνησης των χαρακτήρων. Στην τρίτη και τέταρτη εβδομάδα τους τίθεται μία συγκεκριμένη «αποστολή» να δημιουργήσουν ένα παιχνίδι στο οποίο ένας χαρακτήρας ακουμπάει άλλους χαρακτήρες και όταν τους ακουμπάει εκείνοι εξαφανίζονται. Δίνεται ελευθερία στους/ις μαθητές/τριες όσον αφορά την επιλογή των χαρακτήρων και του υποβάθρου. Μόλις ολοκληρώσουν το παιχνίδι πραγματοποιείται παρουσίαση στην ολομέλεια με την καθοδήγηση του/ης εκπαιδευτικού. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο έχει αναπτυχθεί και εφαρμοστεί με μαθητές/τριες ηλικίας 5-7 ετών με θετικά αποτελέσματα στο στην κινητοποίηση και στον γνωστικό τομέα. Επιπλέον, το ScratchJunior είναι ένα εργαλείο εύχρηστο και εύκολο στη χρήση με το οποίο

ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες μπορούν να εξοικειωθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Παράλληλα είναι ευχάριστο αφού παρέχει ένα διαδραστικό και παιγνιώδες περιβάλλον. Τέλος, είναι δωρεάν και συμβατό με φορητές συσκευές ενώ υπάρχει διαθέσιμη προσομοίωση για ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Λέξεις κλειδιά: Προγραμματισμός, Προσχολική Εκπαίδευση, ScratchJunior

Abstract

According to literature, familiarization of students with Programming has positive effects on the cognitive, psycho-emotional and social domain. Emphasis is also given on the relationship of Visual Programming tools with computational thinking, STEM sciences, Digital Literacy and 21st-century skills. This paper describes a series of educational activities for the introduction of Visual Programming concepts to pre-school students. The tool used is Scratch Junior, which is an introductory Programming language based on blocks of commands in the form of icons. It enables students to create their own digital games and/or animation stories while bringing them into contact with basic Visual Programming concepts. The duration of the proposed educational scenario is 4 weeks. Each meeting lasts 40-45 minutes. Activities are suggested to take place using tablet and students work in pairs during most of the activities. In each week it is suggested that an introductory activity of familiarization with the subject should be implemented and that the pupils/students should then function autonomously with the teacher's guidance. During the first week students will get familiar with the environment. First, they're going to guess the meaning of button commands. Then they will be asked to identify and match printed cards with commands with the correct icon in the digital environment. In the second week, they will get familiar with basic functions in order to create and save a story, insert-delete a character and background as well as basic movement commands of characters. In their third and fourth weeks there is a specific "mission" to create a game in which a character touches other characters and when the first one touches them they disappear. Students are given freedom in choosing the characters and background. Once the game is completed, students can present their work to others with the guidance of the teacher. This educational scenario has been developed and implemented with students aged 5-7 with positive results in motivation and cognitive domain. Moreover, Scratch Junior is an easy-to-use tool with which the teacher and the students can get familiar with in a short period of time. At the same time, it is pleasant as it provides an interactive and playful environment. Finally, it is free and compatible with mobile devices while a simulation for computers is also available.

Keywords: Programming, Preschool Education, Scratch Junior

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερο δημοφιλή στην Εκπαίδευση έχουν γίνει τα εργαλεία Εκπαιδευτικής Ρομποτικής (ΕΡ) και Προγραμματισμού. Σύμφωνα με μελέτες η αξιοποίηση τέτοιων εργαλείων μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Eteokleous&Ktoridou, 2014). Αναδεικνύεται θετική η επίδραση της κατάλληλης αξιοποίησης των εργαλείων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και Προγραμματισμού όχι μόνο στο μαθησιακό-γνωστικό τομέα αλλά παράλληλα και στον ψυχο-συναισθηματικό αλλά και κοινωνικό τομέα.

Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με εργαλεία Προγραμματισμού από μικρή ηλικία μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων Υπολογιστικής Σκέψης που

αποτελεί βασική στόχευση των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών (Papadakisetal., 2016). Παράλληλα, άμεση είναι και σχέση των εργαλείων αυτών με έννοιες των επιστημών STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) που γνωρίζουν ιδιαίτερη διάδοση τα τελευταία χρόνια (Sapounidis&Alimisis, 2020). Έχει αποδειχθεί πως μέσα από την ενασχόληση των μαθητών με εργαλεία προγραμματισμού δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με βασικές διαδικασίες και έννοιες όπως είναι η αποσύνθεση, η αναγνώριση μοτίβου, η αφαίρεση, ο αλγόριθμος και η αποσφαλμάτωση (Stamatios, 2024).

Επιπλέον, ο Προγραμματισμός βοηθά στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με δεξιότητες 21ου αιώνα μεταξύ των οποίων είναι η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλήματος, η συνεργασία, η καινοτομία και η δημιουργικότητα (Delacruz, 2020). Η ενασχόληση με τον Προγραμματισμό από μικρή ηλικία μπορεί να καλλιεργήσει και τον ψηφιακό γραμματισμό που σχετίζεται ένα τεράστιο πλήθος από ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχει ο χρήστης ώστε να αναζητά, να διαχειρίζεται, να οργανώνει, να αναλύει, να αξιολογεί και να κατανοεί τις πληροφορίες ψηφιακού περιεχομένου, αλλά και τις διαδικασίες δημιουργίας, ανάπτυξης και συγγραφής αυτών των περιεχομένων (Eguchi, 2014;Kanbul&Uzunboylu, 2017).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η εξοικείωση με έννοιες Προγραμματισμού μπορεί να βοηθήσει τους/ις μαθητές/τριες να κατανοήσουν έννοιες διάφορων γνωστικών αντικειμένων για παράδειγμα μέσω της απτικοποίησης αφηρημένων εννοιών των Μαθηματικών (Serpe, 2019). Βέβαια, δεν πρέπει να παραλειφθεί πως συμβάλει στην ενίσχυση της κινητοποίησης, της συμμετοχής αλλά και της συγκέντρωσης των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού αποτελεί ευχάριστη και διαδραστική δραστηριότητα.

Λόγω των πολλών θετικών στοιχείων που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία έχουν αναδειχθεί για την Εκπαιδευτική Ρομποτική και τον Προγραμματισμό, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί ποικίλα ψηφιακά εργαλεία (Papadakisetal., 2016). Ένα από τα πιο δημοφιλή εργαλεία εισαγωγής των εννοιών Προγραμματισμού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία είναι οπτική γλώσσα προγραμματισμού Scratch (Zhang&Nouri, 2019). Τα τελευταία χρόνια διάδοση γνωρίζει και το ScratchJunior (ScratchJr), το οποίο απευθύνεται σε μαθητές/τριες ηλικίας 5-7 ετών (Havlaskovaetal., 2021).

Ειδικότερα, σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί με συμμετέχοντες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (Kalogiannakis&Papadakis, 2017), το ScratchJr φαίνεται εύχρηστο αλλά και χρήσιμο προκειμένου να εμπλακούν οι μαθητές/τριες σε διαδικασίες και να εξοικειωθούν με βασικές έννοιες προγραμματισμού από μικρή ηλικία (Stamatios, 2024).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου όπου αξιοποιείται το εργαλείο ScratchJr για την εξοικείωση μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας με έννοιες Οπτικού Προγραμματισμού.

2. Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου

2.1 Εκπαιδευτική διαδικασία

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει ως βασικό στόχο την εξοικείωση των μαθητών/τριών με διαδικασίες και έννοιες οπτικού Προγραμματισμού. Προτείνεται για μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας. Η διάρκεια

του προτεινόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι 4 εβδομάδες. Η κάθε συνάντηση έχει διάρκεια 40-45 λεπτά περίπου και είναι μία κάθε εβδομάδα.

Το εργαλείο που αξιοποιείται είναι το ScratchJunior. Συγκεκριμένα, θα χρειαστούν tablet με την εφαρμογή ScratchJr ή υπολογιστές με την αντίστοιχη προσομοίωση. Επίσης, ως βοηθητικό εποπτικό υλικό θα αξιοποιηθούν εκτυπωμένες κάρτες με εντολές. Καλό θα ήταν να υπάρχει στην τάξη προτζέκτορας προκειμένου να μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να δείξει το εργαλείο στην ολομέλεια. Κάποιες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος θα υλοποιηθούν στην ολομέλεια της τάξης ενώ σε άλλες οι μαθητές/τριες θα χωριστούν σε ζευγάρια.

Οι δραστηριότητες προτείνεται να πραγματοποιηθούν με τη χρήση tablet στη σχολική τάξη. Εφόσον οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και δεν υπάρχει η δυνατότητα για φορητές συσκευές τάμπλετ, οι δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν και στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου μέσω αντίστοιχης προσομοίωσης της εφαρμογής.

Σε κάθε εβδομάδα προτείνεται να υλοποιηθεί αρχικά κάποια εισαγωγική δραστηριότητα εξοικείωσης με το ζητούμενο και στη συνέχεια οι μαθητές/τριες να λειτουργήσουν αυτόνομα με τη καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Καλό είναι στην αρχή να υπάρχει κάποια εισαγωγική δραστηριότητα εξοικείωσης με το ψηφιακό υλικό και τις νέες εντολές, την οποία να επαναλαμβάνουν οι μαθητές/τριες. Στην συνέχεια, να πραγματοποιείται από τους μαθητές μία δραστηριότητα όπου καλούνται συνδυάζοντας και γνώσεις από προηγούμενες συναντήσεις αλλά και νέες προκειμένου να υλοποιήσουν ένα συγκεκριμένο σενάριο στη συγκεκριμένη εφαρμογή. Προτείνεται οι δραστηριότητες να πραγματοποιούνται σε ζευγάρια μαθητών/τριών και να παρέχεται βοηθητικό υλικό σε αυτούς όπως κάρτες με τις βασικές εντολές και την σημασία τους. Το εποπτικό – βοηθητικό υλικό και οι κάρτες μπορούν να δοθούν εκτυπωμένες σε κάθε ζευγάρι μαθητών/τριών ή να βρίσκονται αναρτημένες σε εμφανές σημείο στην τάξη.

2.2 Εκπαιδευτικό εργαλείο ScratchJr

Η ScratchJunior (ScratchJr: http://scratchjr.org/) είναι μια οπτική, εισαγωγική γλώσσα προγραμματισμούπου η οποία βασίζεται στην επιλογή και σύνθεση μπλοκ εντολών με μορφή εικονιδίων. Είχε αρχικά σχεδιαστεί για μαθητές/τριες προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (ηλικίας 5-7 ετών), αλλά με τις κατάλληλες προσαρμογές μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για μαθητές/τριες μεγαλύτερης ηλικίας.

Έχει ως στόχο την εξοικείωση και εισαγωγή των μαθητών/τριών με βασικές έννοιες και δεξιότητες προγραμματισμού. Διατίθεται ως δωρεάν εφαρμογή για φορητές συσκευές αλλά διατίθεται δωρεάν και προσομοίωση συμβατή με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Έχει ένα εύχρηστο και απλό στη χρήση του προγραμματιστικό περιβάλλον. Διαθέτει πολλές κατηγορίες διαφορετικών εντολών, οι οποίες έχουν τη μορφή εικονιδίων-πλακιδίων και συνδέονται μεταξύ τους σαν τουβλάκια/κομμάτια πάζλ. Βοηθητικό αποτελεί το γεγονός πως υπάρχει και αναλυτικός οδηγός διαθέσιμος στο διαδίκτυο που μπορούν να συμβουλευτούν οι εκπαιδευτικοί ή/και οι μαθητές/τριες.

Μέσω της συγκεκριμένης εφαρμογής οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να φτιάξουν τα δικά τους ψηφιακά παιχνίδια και ψηφιακές ιστορίες κινουμένων σχεδίων (animation) χρησιμοποιώντας με ευκολία τις εντολές και τους συνδυασμούς τους

(Goschnick, 2015). Μέσα από την ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο εργαλείο οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με βασικές διαδικασίες και έννοιες οπτικού προγραμματισμού που μπορεί να φανούν χρήσιμες στο μέλλον.

2.3 Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και δραστηριότητες

Οι γενικοί εκπαιδευτικοί σκοποί του εκπαιδευτικού σεναρίου αφορούν την εξοικείωση με βασικές έννοιες οπτικού Προγραμματισμού (εντολές, αλληλουχία/σειροθέτηση εντολών, έναρξη/τερματισμός, ρύθμιση παραμέτρων, δομή επανάληψης) αλλά και με διαδικασίες εκσφαλμάτωσης/διόρθωσης προγραμμάτων.

Οι δραστηριότητες της πρώτης εβδομάδας στοχεύουν στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με το περιβάλλον (interface). Πιο συγκεκριμένα, μετά το πέρας της πρώτης εβδομάδας οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να:

1. Διακρίνουν και να εντοπίζουν τα βασικά στοιχεία του ψηφιακού περιβάλλοντος (το έργο, τη σκηνή, τον χαρακτήρα καθώς και την περιοχή προγραμματισμού).

2. Αντιλαμβάνονται και να αναφέρουν τη σημασία των χρωματικών διαχωρισμών των κατηγοριών διαφορετικών εντολών.

3. Αναφέρουν τη σημασία κάποιων βασικών εντολών κάθε κατηγορίας.

4. Αντιστοιχίζουν βασικές εντολές σε κάρτες με τις αντίστοιχες στο ψηφιακό περιβάλλον.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι κατά την πρώτη εβδομάδα αρχικά ο/η εκπαιδευτικός προβάλει στον προτζέκτορα της τάξης το περιβάλλον και τα βασικά στοιχεία του όπως είναι το έργο, η σκηνή, ο χαρακτήρας καθώς και η περιοχή προγραμματισμού. Στην συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός δείχνει στην ολομέλεια της τάξης κάποια από τα βασικά κουμπιά-εντολών κάθε κατηγορίας και καλεί τους/τις μαθητές/τριες να υποθέσουν την σημασία κάποιων εντολών. Μόλις εκφραστούν αρκετές απόψεις, μπορεί να εκτελέσει τις εντολές πάλι στην ολομέλεια της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες μπορούν να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν τις υποθέσεις τους. Τέλος, προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να διαπιστώσει αν οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να εντοπίζουν στο ψηφιακό περιβάλλον τις βασικές εντολές πραγματοποιούν ένα παιχνίδι με κάρτες – εντολών. Αρχικά, δείχνει μία κάρτα-εντολών και καλούνται να εντοπίσουν την αντίστοιχη εντολή στο ψηφιακό περιβάλλον. Το παιχνίδι αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί στην ολομέλεια αλλά και σε ζευγάρια. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού οι μαθητές/τριες συλλέγουν πόντους και κερδίζει το ζευγάρι ή ο μαθητής/τρια που έλαβε τους περισσότερους πόντους.

Οι δραστηριότητες της δεύτερης εβδομάδας έχουν ως στόχο την εξοικείωση των μαθητών/τριών με βασικές λειτουργίες και εντολές της εφαρμογής. Συγκεκριμένα, με τις λειτουργίες αποθήκευση σεναρίου, εισαγωγή-διαγραφή χαρακτήρα και υπόβαθρου και τις βασικές εντολές κίνησης των χαρακτήρων μπροστά – πίσω. Πιο συγκεκριμένα, μετά το πέρας της δεύτερης εβδομάδας οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να:

1. Δημιουργούν και να αποθηκεύουν το έργο τους βάζοντας στο όνομα του έναν αριθμό.
2. Εισάγουν ένα από τα διαθέσιμα υπόβαθρα.
3. Διαγράφουν ένα χαρακτήρα και εισάγουν δύο νέους χαρακτήρες από τους διαθέσιμους.
4. Βάζουν τις κατάλληλες εντολές ώστε οι χαρακτήρες να διασχίσουν την σκηνή και να επιστρέψουν στην αρχική θέση (βήματα μπροστά - πίσω).
5. Να χρησιμοποιούν το βοηθητικό πλέγμα.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι αρχικά ο/η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί κάποια ενδεικτικά παραδείγματα και εξηγεί με βήματα



αλλά και εικόνες τις βασικές λειτουργίες και διαδικασίες της εφαρμογής. Στην συνέχεια, ακολουθεί η δραστηριότητα-σενάριο της δεύτερης εβδομάδας, την οποία πραγματοποιούν σε ζευγάρια. Οι μαθητές/τριες αρχικά αποθηκεύουν το έργο τους βάζοντας ως όνομα έναν αριθμό. Στην συνέχεια, επιλέγουν και εισάγουν ένα από τα διαθέσιμα υπόβαθρο. Έπειτα, διαγράφουν τους χαρακτήρες που υπάρχουν ήδη και προσθέτουν δύο χαρακτήρες της επιλογής τους (Εικόνα 1). Αυτό που καλούνται να κάνουν είναι να βάλουν τις κατάλληλες εντολές σε κάθε χαρακτήρα ώστε να κινηθούν από τη μία άκρη της σκηνής στην άλλη και να επιστρέψουν στην αρχική τους θέση. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές/τριες πειραματίζονται ώστε να καταλήξουν στις κατάλληλες εντολές και στον σωστό αριθμό βημάτων (μπροστά - πίσω). Σε αυτό το σημείο μπορεί να φανεί βοηθητικό για τους μαθητές/τριες να εμφανίσουν και το πλέγμα της εφαρμογής.

Εικόνα 1. Παράδειγμα δραστηριότητας δεύτερης εβδομάδας

Οι δραστηριότητες της τρίτης και της τέταρτης εβδομάδας έχουν ως στόχο την εξοικείωση με πιο περίπλοκες εντολές που αφορούν την αλληλεπίδραση χαρακτήρων και εναλλακτικούς τρόπους εκκίνησης σεναρίων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες καλούνται να φτιάξουν ένα παιχνίδι με τίτλο «Πιάσε τις πεταλούδες!». Θα πρέπει,

δηλαδή, να δημιουργήσουν ένα παιχνίδι στο οποίο όταν ένας χαρακτήρας «κυνηγός» ακουμπάει άλλους χαρακτήρες (πεταλούδες) που βρίσκονται τοποθετημένοι μπροστά του, εκείνοι εξαφανίζονται. Καλό θα ήταν να δοθεί ελευθερία στους/ις μαθητές/τριες όσον αφορά την επιλογή των χαρακτήρων και του υποβάθρου. Μόλις ολοκληρώσουν το παιχνίδι πραγματοποιείται παρουσίαση στην ολομέλεια με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού.



Προκειμένου να δημιουργηθεί το συγκεκριμένο παιχνίδι οι δραστηριότητες χωρίζονται σε δύο στάδια. Συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο μετά το πέρας της τρίτης εβδομάδας οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να:

1. Ρυθμίζουν στο σενάριο ώστε ο πρώτος χαρακτήρας («κυνηγός») να ξεκινά όταν γίνεται πάτημα «κλικ» πάνω του.

2. Αντιλαμβάνονται την σημασία της εντολή της επανάληψης και να τοποθετούν τον κατάλληλο αριθμό σε αυτήν ώστε ο χαρακτήρας να κινηθεί όπως θέλουν.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι οι μαθητές/τριες αρχικά επιλέγουν τους χαρακτήρες και τους τοποθετούν σε μία σειρά στην οθόνη ώστε ο ένας να βρίσκεται μπροστά από τον άλλο. Ο χαρακτήρας «κυνηγός» τοποθετείται στην αρχή της σειράς και ακολουθούν οι υπόλοιποι. Ως εντολή ενεργοποίησης τοποθετούν την εντολή «ξεκίνα με το πάτημα». Στην συνέχεια, προκειμένου ο χαρακτήρας «κυνηγός» να κινηθεί μπροστά τοποθετούν την εντολή «1 βήμα μπροστά» και τοποθετούν την εντολή κίνησης σε επανάληψη. Έπειτα, καλούνται να σκεφτούν και βάλουν τον κατάλληλο αριθμό στην επανάληψη ώστε με ένα πάτημα (κλικ) ο χαρακτήρας να κινηθεί πάνω από όλες τις πεταλούδες (Εικόνα 2).

Εικόνα 2. Παράδειγμα δραστηριότητας τρίτης εβδομάδας

Στο δεύτερο στάδιο κατά την διάρκεια, δηλαδή, της τέταρτης εβδομάδας οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να:

1. Ρυθμίζουν στο σενάριο ώστε το σενάριο για τους υπόλοιπους χαρακτήρες (πεταλούδες) να ξεκινά «με την επαφή» με τον πρώτο χαρακτήρα «κυνηγό».
2. Τοποθετούν την εντολή εξαφάνισης των χαρακτήρων μόλις τους ακουμπήσει ο χαρακτήρας κυνηγός.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι οι μαθητές/τριες αρχικά βάζουν στους χαρακτήρες πεταλούδες ως εντολή ενεργοποίησης την εντολή «Ξεκίνα με την επαφή». Στην συνέχεια καλούνται να τοποθετήσουν την εντολή όψεων «Εξαφανίσου», ώστε μόλις ο πρώτος χαρακτήρας «κυνηγός» ακουμπήσει την πρώτη πεταλούδα αυτή να εξαφανιστεί. Έπειτα, εισάγουν και άλλους χαρακτήρες – πεταλούδες (μπορούν να αλλάξουν τα χρώματα). Βάζουν τις ίδιες εντολές με την πρώτη πεταλούδα και δοκιμάζουν το σενάριο (Εικόνα 3).

Εικόνα 3. Παράδειγμα δραστηριότητας τέταρτης εβδομάδας

Μετά την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων πραγματοποιείται παρουσίαση του παιχνιδιού στην ολομέλεια με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Ακολουθεί και συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με τι τους άρεσε στην διαδικασία και τι τους δυσκόλεψε. Παρέχεται σε αυτό το σημείο η δυνατότητα στους/ις μαθητές/τριες να εκφράσουν ιδέες για αντίστοιχα παιχνίδια τα οποία μπορούν να δημιουργηθούν στο μέλλον. Στη συνέχεια, ζωγραφίζουν μία εικόνα εμπνευσμένοι από την ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο εργαλείο και τα έργα των μαθητών/τριών αναρτώνται στην τάξη. Αξίζει να επισημανθεί πως καθ' όλη την διάρκεια της δραστηριότητας ο/η εκπαιδευτικός κινείται στην αίθουσα καθοδηγώντας και ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες.

3. Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο αποτελεί μία προτεινόμενη διδακτική αξιοποίηση του εργαλείου Προγραμματισμού ScratchJr σε μαθητές/τριες προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (5 έως 7 ετών). Μπορούμε να υποστηρίξουμε πως το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να αξιοποιηθεί σε εκπαιδευτικά πλαίσια με θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, αποτελεί ένα εργαλείο εύχρηστο και εύκολο με το οποίο ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες μπορούν να εξοικειωθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η απλή διεπαφή χρήστη καθώς και η δυνατότητα τοποθέτησης των εντολών με drag&drop κινήσεις το καθιστά κατάλληλο για μαθητές/τριες μικρότερων ηλικιών που δεν είναι ακόμη εξοικειωμένοι σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση πληκτρολογίου και ποντικιού.



Παράλληλα, είναι κατάλληλο για χρήση με στόχο την Εξοικείωση με εισαγωγικές έννοιες οπτικού προγραμματισμού όπως σειροθέτηση εντολών, αποσφαλμάτωση/εκσφαλμάτωση. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της κινητοποίησης και της επιθυμίας για συμμετοχή αφού

είναι ευχάριστο και προσφέρει ένα διαδραστικό και παιγνιώδες περιβάλλον. Επιπλέον, το συγκεκριμένο εργαλείο είναι διαθέσιμο χωρίς κόστος και συμβατό με φορητές συσκευές αλλά και σε Η/Υ μέσω προσομοίωσης που υπάρχει διαθέσιμη επίσης δωρεάν.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα και με μελέτες στο ελληνικό και διεθνή χώρο, η κατάλληλη αξιοποίηση του ScratchJr μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων, όπως είναι η επίλυση προβλήματος καθώς και στην εξοικείωση με (προ)μαθηματικές έννοιες, έννοιες προγραμματισμού και άλλες εξίσου σημαντικές για τους μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας.

Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί πως χρειάζεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες μελέτες σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου και της αποτελεσματικότητάς του. Θα ήταν χρήσιμο στο μέλλον να δημιουργηθεί σειρά αντίστοιχων εκπαιδευτικών σεναρίων προς αξιοποίηση για μαθητές/τριες πρώτης σχολικής ηλικίας, τα οποία θα είναι διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς. Προτείνεται, επίσης, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή έρευνας σε μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας για διερεύνηση επίδρασης του συγκεκριμένου εργαλείου σε συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί επέκταση και προσαρμογή των εκπαιδευτικών σεναρίων για αξιοποίηση σε πλαίσια Ενιαίας/ Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης με έμφαση τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

Delacruz, S. (2020). Starting from Scratch (Jr.): Integrating code literacy in the primary grades. *The Reading Teacher*, *73*(6), 805-812.

Eguchi, A. (2014). Educational robotics for promoting 21st century skills. *Journal of Automation, Mobile Robotics and Intelligent Systems*, 5-11.

Eteokleous, N. &Ktoridou, D. (2014, April). Educational robotics as learning tools within the teaching and learning practice. In *2014 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1055-1058). IEEE.

Goschnick, S. (2015). App review: ScratchJr (Scratch Junior). *International Journal of People-Oriented Programming (IJPOP)*, *4*(1), 50-55.

Havlaskova, T., Javorcik, T., &Kostolanyova, K. (2021). Scratch Junior App in Preschool Education. In *International Conferences on Mobile Learning 2021 and Educational Technologies 2021* (p. 194). Interface Guide. https://www.scratchjr.org/learn/interface

Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2017, August). Pre-service kindergarten teacher's acceptance of "ScratchJr" as a tool for learning and teaching computational thinking and Science education. In *Proceedings of the 12th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), Research, practice and collaboration in science education* (pp. 21-25). Dublin: Dublin City University and the University of Limerick.

Kanbul, S., &Uzunboylu, H. (2017). Importance of Coding Education and Robotic Applications for Achieving 21st-Century Skills in North Cyprus. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *12*(1).

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., &Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in preschool education: a case study. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, *10*(3), 187-202.

Sapounidis, T., &Alimisis, D. (2020). Educational robotics for STEM: A review of technologies and some educational considerations. In *Science and mathematics education for 21st century citizens: Challenges and ways forward* (167-190). Hauppauge, NY, USA: Nova Science Publishers.

Serpe, A. (2019). Programming with scratchjr to create interactive maths-experiences in preschool. In *INTED2019 Proceedings* (pp. 2007-2016). IATED. https://library.iated.org/view/SERPE2019PRO

Stamatios, P. (2024). Can preschoolers learn computational thinking and coding skills with ScratchJr? A systematic literature review. *International Journal of Educational Reform*, *33*(1), 28-61.

Zhang, L., & Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. *Computers&Education*, *141*, 103607.

«ΤΟ ΠΑΡΚΟ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ»

Ένα παιχνίδι σοβαρού σκοπού για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά

Παπουτσή Χαρά

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Σκορδούλης Κωνσταντίνος

Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α.

Δρίγκας Αθανάσιος

Διευθυντής Ερευνών, Ι.Π.Τ. ΕΚΕΦΕ «Δημόκριτος

Σκιάνης Χαράλαμπος

Καθηγητής, Μ.Π.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η δυνατότητα των ψηφιακών παιχνιδιών να ενισχύσουν τη μάθηση σε διάφορους τομείς της παιδικής ανάπτυξης έχει προσελκύσει αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη συναισθηματική ευεξία και την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση των παιδιών. Το παρόν ψηφιακό παιχνίδι σοβαρού σκοπού (seriousgame-SG) με την ονομασία «Το Πάρκο των Συναισθημάτων» βασίστηκε σε ένα καινούριο θεωρητικό μοντέλο πυραμίδας εννέα επιπέδων της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ). Στόχος ήταν να αξιολογηθεί πειραματικά κατά πόσο το παιχνίδι «Το Πάρκο των Συναισθημάτων» βελτιώνει τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών μέσω μιας αυτοσχέδιας κλίμακας μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι προτάσεις-δηλώσεις της οποίας έχουν εννοιολογική συνάφεια με τις δραστηριότητες του παιχνιδιού και έχει ελεγχθεί ψυχομετρικά. Η μελέτη διεξήχθη σε μια ομάδα 436 παιδιών ηλικίας 9-10 ετών, Δ' δημοτικού σε 17 δημοτικά σχολεία της Αττικής. Για να εκτιμηθεί ο αντίκτυπος του προγράμματος, διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο προ-δοκιμαστικό στάδιο (pre-test), καθώς και ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA post-test). Τα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση επιβεβαίωσαν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων, καθώς οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα είχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου στη συνολική βαθμολογία συναισθηματικής νοημοσύνης και τις επιμέρους υποκλίμακες. Επιπλέον, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι η παρέμβαση είχε παρόμοια θετική επίδραση και για τα δύο φύλα. Κατά συνέπεια, αυτή η μελέτη επικυρώνει πειραματικά ένα αποτελεσματικό εργαλείο παρέμβασης, υπογραμμίζοντας τη σημασία της εφαρμογής ψηφιακών παιχνιδιών που στοχεύουν στη βελτίωση της ΣΝ.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματικές δεξιότητες, παιχνίδι σοβαρού σκοπού, παρέμβαση, παιδιά

Abstract

The potential of digital games to enhance learning in various areas of child development has attracted increasing interest in children's emotional well-being and social-emotional learning. The present digital game (serious game-SG) called "The Park of Emotions" was based on a new theoretical nine-level pyramid model of emotional intelligence. The aim was to experimentally assess whether the game "The Park of Emotions" improves children's emotional intelligence through an improvised emotional intelligence measurement scale, the sentences-statements of which have a conceptual relevance to the game activities and have been psychometrically tested. The study was conducted in a group of 436 children aged 9-10 years, in 4th grade in 17 primary schools in Attica. To assess the impact of the program, an analysis of variance (ANOVA) was conducted on the experimental group and the control group at the pre-test stage, as well as an analysis of covariance (ANCOVA post-test). Post-intervention results confirmed the existence of significant differences between groups, as participants in the experimental group had significantly higher scores compared to participants in the control group on the emotional intelligence total score and individual subscales. Furthermore, the results confirmed that the intervention had a similar positive effect for both sexes. Consequently, this study experimentally validates an effective intervention tool, highlighting the importance of implementing digital games aimed at improving EI.

Keywords: emotional intelligence; emotional skills; serious game; intervention; children

1. Εισαγωγή

Στις κοινωνικές δομές της σύγχρονης κοινωνίας, η έννοια της συναισθηματικής ανάπτυξης και η γενικότερη βελτίωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των ανθρώπων (παιδιά, έφηβοι, ενήλικες) είναι ύψιστης σημασίας. Η έρευνα καταδεικνύει τη σημασία της καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην παγκόσμια ψυχολογική και πνευματική σφαίρα (Chernyshenkoetal., 2018). Οι συναισθηματικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν ένα μεγάλο σύνολο στον τομέα των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, είναι ζωτικής σημασίας για την αυτο-ανάπτυξη του ατόμου και περιλαμβάνονται ως στόχοι σε πολλά προγράμματα σπουδών και πυλώνες της εκπαίδευσης (Channaetal., 2021).

Η καλλιέργεια της ΣΝ είναι πολύ σημαντική στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών και διαφορετικές συναισθηματικές δεξιότητες αναπτύσσονται σε διαφορετικά στάδια της παιδικής ηλικίας (Malik&Marwaha, 2020). Μεταξύ άλλων, περιλαμβάνουν την ικανότητα έκφρασης, αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης συναισθημάτων, την ικανότητα της ενσυναίσθησης και την ικανότητα της γενικής γνώσης για τα συναισθήματα. Όλες οι παραπάνω δεξιότητες συνεχίζουν να αναπτύσσονται στο ίδιο επίπεδο με άλλες θεμελιώδεις γνωστικές δεξιότητες, όπως οι εκτελεστικές λειτουργίες και η μεταγνώση (Cécillonetal., 2024).

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους μεγαλύτερους τομείς για την ανάπτυξη και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (Keeferetal., 2018). Τα οφέλη της συναισθηματικής ανάπτυξης στο σχολικό περιβάλλον είναι πολλαπλά: πιο θετική κοινωνική προσαρμογή, αυξημένη ακαδημαϊκή επιτυχία, ποιοτικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών, καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών, μείωση

προβληματικής συμπεριφοράς, ενεργοποίηση μάθησης, πρόληψη της βίας, αύξηση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, έλεγχος παρορμητικότητας και ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοελέγχου, καλύτερη διαχείριση αρνητικά φορτισμένων συναισθηματικών καταστάσεων, καλύτερη ψυχική υγεία, επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, ανάληψη ευθύνης κ.α. (PuertasMoleroetal., 2020).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, πέρα από τις στρατηγικές και τα διάφορα προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτελούν εξελισσόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές για την ανίχνευση, καλλιέργεια και αξιολόγηση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, υπογραμμίζοντας την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και των ερευνητών να βρουν τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία για την ανάπτυξή της (Toh&Kirschner, 2023).

Τα ψηφιακά παιχνίδια σοβαρού σκοπού θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ένα σημαντικό εργαλείο για την υποστήριξη της ανάπτυξης της ΣΝ, η οποία είναι απαραίτητη για να εξοπλίσει τους μαθητές με συναισθηματικές δεξιότητες για καλύτερη ποιότητα ζωής και να προσαρμοστούν επιτυχώς στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και του περιβάλλοντος (Romeroetal., 2015).

Έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία καταδεικνύουν προσπάθειες για τη δημιουργία SG που στοχεύουν στη βελτίωση της ΣΝ και των συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά και εφήβους με τυπική ανάπτυξη, αλλά ιδιαίτερα σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, με τη χρήση τους να αποδίδει θετικά αποτελέσματα (Hassanetal., 2021). Σοβαρά παιχνίδια έχουν χρησιμοποιηθεί ως απάντηση στην αυξανόμενη ανάγκη για ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση και αλλαγή απόψεων για σημαντικά κοινωνικά ζητήματα όπως ο πόλεμος, ο σχολικός εκφοβισμός, το περιβάλλον, η κακοποίηση, η μετανάστευση κλπ. (Papoutsi&Drigas, 2016). Υπάρχουν, επίσης, σοβαρά παιχνίδια που στοχεύουν στην καλλιέργεια ηθικών και συναισθηματικών αξιών στα παιδιά (Hodhodetal., 2009). Επιπλέον, έχουν δημιουργηθεί παιχνίδια σοβαρού σκοπού για άτομα με σοβαρά σωματικά και ψυχικά προβλήματα όπως καρκίνος, κατάθλιψη, τύφλωση και άνοια για την ενίσχυση των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων και τη βελτίωση της ευημερίας τους (Drigas&Papoutsi, 2016).

2. Υλικά και Μέθοδοι

Τα τελευταία χρόνια, ψηφιακές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί για την πρόληψη της αυτοκτονίας ή τη μείωση της κατάθλιψης και του άγχους λόγω σχολικού εκφοβισμού, αλλά λίγες εστιάζουν αποκλειστικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ικανότητας (de laBarreraetal., 2021) παρά την εγγενή τους δυνατότητα να προκαλούν συναισθήματα, να επηρεάζουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές συμπεριφορές και να δημιουργούν υψηλό επίπεδο θετικής συναισθηματικής εμπλοκής (Koivulaetal., 2017). Επιπλέον, ενώ ο αριθμός των ψηφιακών παιχνιδιών, εφαρμογών και άλλων τεχνολογιών που εστιάζουν στο συναίσθημα αυξάνεται σχεδόν καθημερινά στην αγορά, είναι δύσκολο να βρεθεί δημοσιευμένη εμπειρική έρευνα που να επικεντρώνεται, μέσω παρέμβασης ή αξιολόγησης, στην αποτελεσματικότητα των τεχνολογιών για την ενίσχυση της συναισθηματικής ικανότητας των παιδιών (D'Amico, 2018).

2.1. Στόχοι και υποθέσεις

Σε αυτό το πλαίσιο, στόχος αυτής της μελέτης ήταν να αξιολογήσει πειραματικά πώς το ψηφιακό παιχνίδι σοβαρού σκοπού που ονομάζεται «Το Πάρκο των Συναισθημάτων» επηρέασε την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και, ως εκ τούτου, είχε θετικό αντίκτυπο στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην παρούσα έρευνα προτάθηκαν δύο ερευνητικές υποθέσεις:

1. Η παρέμβαση θα βελτίωνε το μέτρο της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης.

2. Η παρέμβαση θα είχε παρόμοια επίδραση στα κορίτσια και στα αγόρια.

2.2 Το παιχνίδι της παρέμβασης

"Το Πάρκο των Συναισθημάτων" προδιαθέτει τους μαθητές στην ιδέα ότι όλα θα γίνουν σε ένα οικείο μέρος για αυτούς, το πάρκο (Σχήμα 1 και 2), όπου σίγουρα έχουν επισκεφτεί και βιώσει πολλά διαφορετικά συναισθήματα, θετικά και αρνητικά. Η ενσωμάτωση αυτών των κοινών εμπειριών μετάβασης στον κόσμο ενός χαρούμενου πάρκου χρησιμεύει για την εξισορρόπηση της φαντασίας και του ρεαλισμού, διατηρώντας τη δέσμευση και επιτρέποντας βαθύτερη μάθηση και μεταφορά δεξιοτήτων (Tan, 2013). Ο στόχος, που κοινοποιείται στο παιδί, είναι να μαζέψει όσα περισσότερα μπαλόνια γίνεται από κάθε πίστα, τα οποία θα απελευθερωθούν στο τέλος του παιχνιδιού για να σκορπίσουν τη χαρά και την ευτυχία σε όλο τον κόσμο με τη διαφάνεια να λειτουργεί θετικά στη δέσμευση των παικτών-μαθητών (Casermanetal., 2020).

Για τη δημιουργία του παιχνιδιού χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο UnityEngine και η γλώσσα προγραμματισμού C#. Η εφαρμογή κατασκευάστηκε εξ ολοκλήρου στη μηχανή παιχνιδιών Unity.

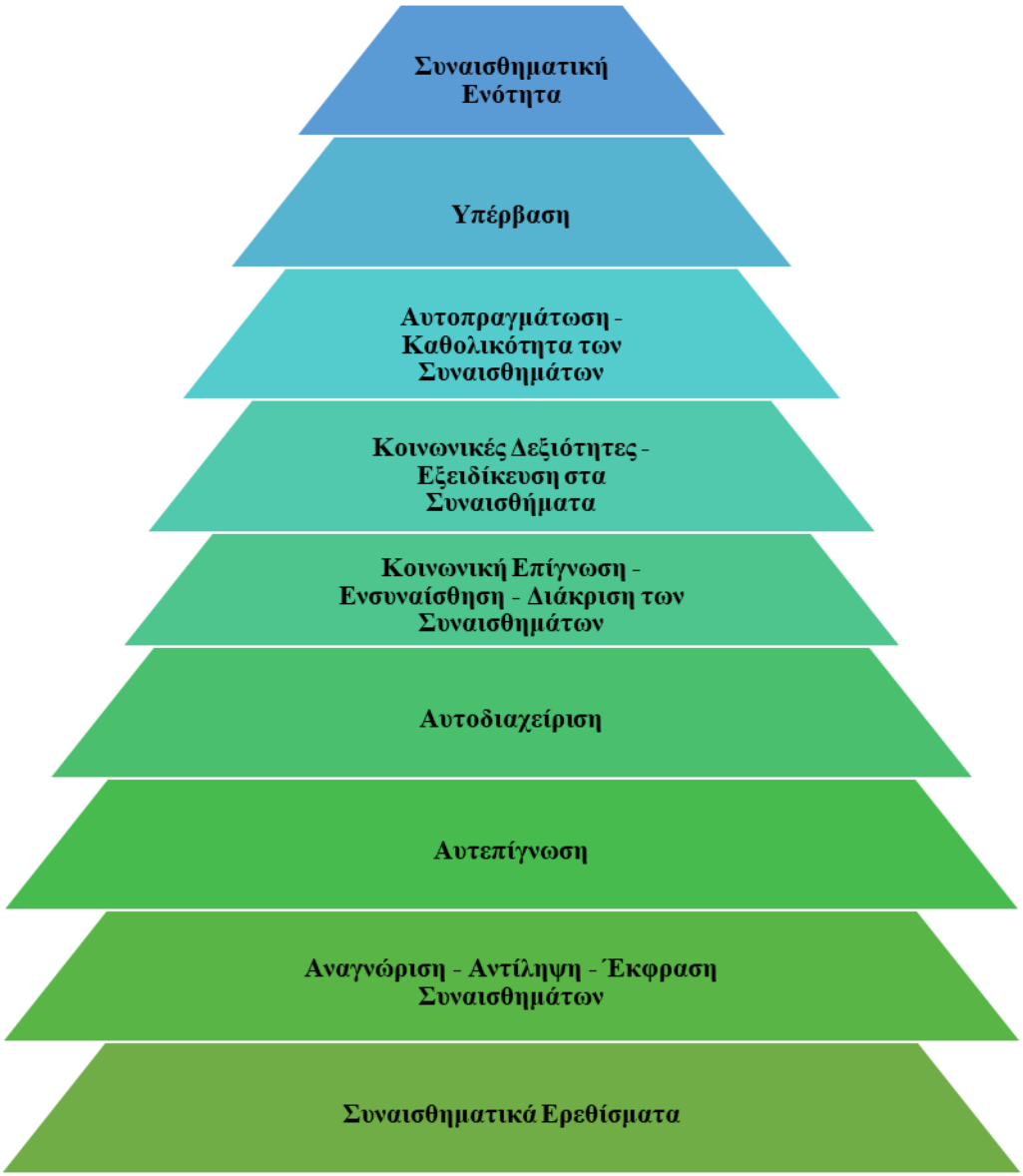


Σχήμα 1. Στιγμιότυπο από το Ξεκίνημα του Παιχνιδιού



Σχήμα 2. Στιγμιότυπο από τον Χάρτη του Πάρκου των Συναισθημάτων

Η κατασκευή του παιχνιδιού βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο πυραμίδας εννέα επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης (Drigas&Papoutsi, 2018) (Σχήμα 3). Τα επίπεδα αυτού του ιεραρχικού μοντέλου είναι διατεταγμένα ιεραρχικά. Κάθε επίπεδο, ξεκινώντας από τη βάση, περιλαμβάνει συγκεκριμένες δεξιότητες στις οποίες πρέπει να εστιάσει το άτομο για να καλλιεργήσει τη ΣΝ, να εξελιχθεί και να ανέβει επίπεδο προς την αυτοβελτίωση. Η μετάβαση μεταξύ των επιπέδων της πυραμίδας της ΣΝ οδηγεί στην ανάπτυξή της, την καθολικότητα των συναισθημάτων και τη συναισθηματική ενότητα. Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων παίζει η προσπάθεια που καταβάλλει ένα άτομο. Επειδή ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει πλαστικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια δεξιότητα που μπορεί να εκπαιδευτεί, η επαναλαμβανόμενη εξάσκηση οδηγεί στον αυτοματισμό και, κατά συνέπεια, οι μεταγνωστικές και μετασυναισθηματικές δεξιότητες γίνονται αυτόματες, απαιτώντας ελάχιστη προσπάθεια κάθε φορά (Hodzicetal., 2018).



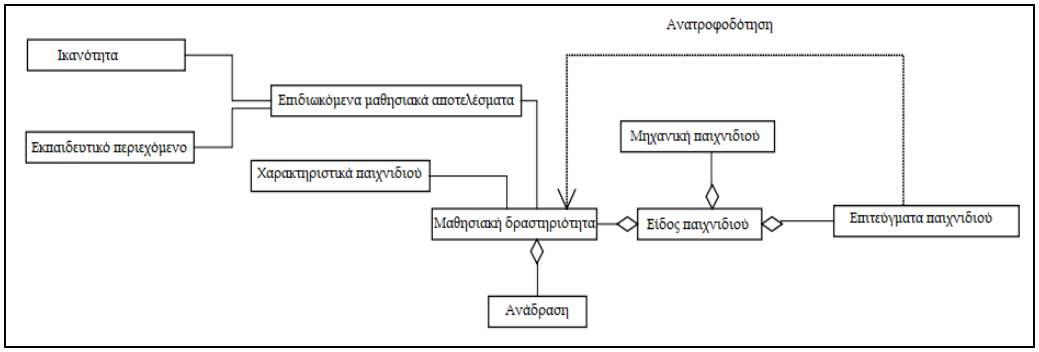
Σχήμα 3. Η Πυραμίδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Μοντέλο 9 Επιπέδων)

Η δημιουργία του παιχνιδιού «Το Πάρκο των Συναισθημάτων» έγινε μελετώντας τη βιβλιογραφία για SG που έχουν δημιουργηθεί για την ανάπτυξη της ΣΝ και των συναισθηματικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο της κατασκευής του εργαλείου παρέμβασης, δημιουργήθηκαν εννέα πίστες για την ανίχνευση και καλλιέργεια της ΣΝ μέσω της κλίμακας μέτρησης της ΣΝ για παιδιά. Οι πίστες είναι σε πλήρη εννοιολογική συνάφεια όσον αφορά τα συναισθήματα και τις συναισθηματικές δεξιότητες με το μοντέλο της πυραμίδας ΣΝ που έχει δημιουργηθεί (εννέα επίπεδα της πυραμίδας - εννέα πίστες), τις στρατηγικές (Drigasetal., 2021), αλλά και με τις προτάσεις–δηλώσεις της αυτοσχέδιας παιδικής κλίμακας μέτρησης ΣΝ (υπό έκδοση, Papoutsietal., 2024). Κάθε πίστα στοχεύει σε διαφορετικές συναισθηματικές δεξιότητες, όπως ακριβώς τα επίπεδα της πυραμίδας ΣΝ, και όλες οι πίστες μαζί στοχεύουν στην ολική ΣΝ (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Συνοπτικός Πίνακας με την Ονομασία Κάθε Πίστας και τον Παιδαγωγικό της Σκοπό

Πίστες – Επίπεδα Παιχνιδιού	**Ονομασία Πιστών**	**Παιδαγωγικός Σκοπός (Συναισθηματικές Δεξιότητες)**
1η	Το εισιτήριο για το Πάρκο των Συναισθημάτων	Συναισθηματικά Ερεθίσματα
2η	Τα βαγόνια τωνσυναισθημάτων	Αναγνώριση – Έκφραση Συναισθημάτων
3η	Το δωμάτιο με τους καθρέφτες	Αυτεπίγνωση
4η	Συγκρουόμενα…αλλά μόνο στα αυτοκινητάκια	Αυτοδιαχείριση – Έλεγχος ΠαρορμητικώνΣυμπεριφορών
5η	Ώρα για λαχταριστό Ποπκορν και παγωτό	Ενσυναίσθηση – Συναισθηματικη Κοινωνική Επίγνωση
6η	Ένα ξαφνικό γεγονός στο πάρκο	ΚοινωνικέςΔεξιότητες
7η	Ανεβαίνουμε ψηλά με τη ρόδα	Αυτοπραγμάτωση
8η	Επίσκεψηστοφοβερό κάστρο	Υπέρβαση τουΕγώ
9η	Ώρα για ξεκούραση στο όμορφο τοπίο του πάρκου	Συναισθηματική Ενότητα - Ευαισθητοποίηση

Κατά τη δημιουργία του παιχνιδιού, έγινε προσπάθεια να ακολουθηθεί ένα πλαίσιο σχεδιασμού παιχνιδιού που περιλαμβάνει δεξιότητες και εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις του παιχνιδιού και στοχεύει στη δημιουργία ενός εννοιολογικού μοντέλου για αποτελεσματική μάθηση (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Πλαίσιο Σχεδίασης για Παιχνίδια Σοβαρού Σκοπού (Yusoff et al., 2009)

Κάθε πίστα έχει πέντε δραστηριότητες που καλείται να ολοκληρώσει το παιδί. Το παιχνίδι παρουσιάζει πιθανές λύσεις για ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά συναισθηματικά σενάρια που μπορεί να συναντήσει ο παίκτης. Εναπόκειται στους μαθητές να επιλέξουν την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα στη δεδομένη κατάσταση. Υπάρχουν τρεις εναλλακτικές απαντήσεις για κάθε σενάριο. Περιλαμβάνει, επίσης, δραστηριότητες αντιστοίχισης επιλογών για την αναγνώριση συναισθημάτων και ερωτήσεις επίλυσης προβλημάτων με σύντομες υποθετικές κοινωνικές ιστορίες με εικόνες με απλούς διαλόγους για την καλλιέργεια

συναισθηματικών δεξιοτήτων, παίζοντας με το ποντίκι (σημείο και κλικ) όπου μαζί με τον βοηθό που θα επιλέξει ο παίκτης, θα πλοηγηθούν στα εννέα επίπεδα του παιχνιδιού. Όλοι οι χαρακτήρες είναι NPC (non-playercharacters). Το παιδί αντιμετωπίζει πολλά συναισθήματα και οικείες καθημερινές καταστάσεις που πρέπει να αναγνωρίσει, ώστε στο μέλλον, όλα αυτά να λειτουργήσουν θετικά και εποικοδομητικά με τον βοηθό να δίνει γενικές και ειδικές συμβουλές κάθε φορά που ολοκληρώνεται μια δραστηριότητα για προβληματισμό και να ανατροφοδοτεί. Οι ειδικοί στον τομέα του σχεδιασμού εκπαιδευτικών παιχνιδιών συμφωνούν ότι η συμπερίληψη ενσωματωμένων κοινωνικών παιδαγωγικών παραγόντων ενισχύει τα κίνητρα και τη δέσμευση των μαθητών και βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της διατήρησης και της μεταφοράς δεξιοτήτων (Chen&Chou, 2015).

2.3. Συμμετέχοντες

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική και τυχαιοποιημένη μελέτη με μια Ομάδα Ελέγχου που δεν έπαιξε το SG «Το Πάρκο των Συναισθημάτων» και μια Πειραματική Ομάδα που έπαιξε το παιχνίδι (Πίνακας 3). Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 436 μαθητές. Το δείγμα ήταν ισορροπημένο ως προς το φύλο, καθώς συμμετείχαν 219 (50,2%) αγόρια και 217 (49,8%) κορίτσια από 17 δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 9,18 έτη, με τυπική απόκλιση 0,39 έτη.

Πίνακας 3. Ομάδες Συμμετεχόντων ως προς το Φύλο (Πειραματική και Ομάδα Ελέγχου)

	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου	Σύνολο
Αγόρια	106	113	219
Κορίτσια	112	105	217
Σύνολο	218	218	436

2.4. Εργαλείο αξιολόγησης

Η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης για παιδιά ηλικίας 9–12 ετών (υπό έκδοση, Papoutsietal., 2024) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του αντίκτυπου του ψηφιακού σοβαρού παιχνιδιού «Το Πάρκο των Συναισθημάτων» στη ΣΝ. Στην έρευνα, συνήχθη το συμπέρασμα ότι η κλίμακα είναι ένα έγκυρο, αξιόπιστο εργαλείο με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Αποτελείται από 45 στοιχεία, οι απαντήσεις στα οποία αναφέρονται σε κλίμακα Likert 5 βαθμών. Η εννοιολογική ταύτιση μεταξύ της πυραμίδας της συναισθηματικής νοημοσύνης, των προτάσεων-δηλώσεων της κλίμακας και των ερωτήσεων-δραστηριοτήτων-κοινωνικών ιστοριών του παιχνιδιού έγινε για να υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ των συναισθηματικών δεξιοτήτων και των συναισθημάτων που εξετάστηκαν, έτσι ώστε τα αποτελέσματα που θα

προκύψουν από την έρευνα να έχουν μεγαλύτερη συνέπεια και σημασία. Για παράδειγμα: στην κλίμακα υπάρχει η ακόλουθη δήλωση: «Δύο άνθρωποι μπορεί να αισθάνονται το ίδιο συναίσθημα αλλά το εκφράζουν με διαφορετικό τρόπο», που έχει άμεση εννοιολογική συσχέτιση με την ακόλουθη δραστηριότητα στο παιχνίδι: «Ταίριαξε τις εικόνες που δείχνουν περίπου ή ακριβώς το ίδιο το συναίσθημα ως η πρώτη πρωτότυπη εικόνα» (Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Στιγμιότυπο από την 2η Πίστα – 3η Δραστηριότητα

2.5. Συλλογή Δεδομένων

Η πρώτη χορήγηση της κλίμακας ΣΝ (pre-test) έγινε τον Οκτώβριο – Νοέμβριο 2022, όπου συμμετείχαν 436 μαθητές (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου). Στην πρώτη χορήγηση της κλίμακας μέτρησης ΣΝ, αρχικά, έγινε μια μικρή συζήτηση με τα παιδιά και από τις δύο ομάδες για τα συναισθήματά μας. Στη συνέχεια, όταν η πειραματική ομάδα κλήθηκε να παίξει το παιχνίδι, ακολούθησε και πάλι μια συζήτηση για το σοβαρό παιχνίδι και ποιος είναι ο σκοπός. Η χορήγηση του SG έγινε τον Φεβρουάριο – Μάρτιο 2023, όπου συμμετείχαν τα 218 παιδιά της πειραματικής ομάδας. Τέλος, η επαναχορήγηση (post-test) της κλίμακας ΣΝ με το ίδιο σύνολο προτάσεων – δηλώσεων πραγματοποιήθηκε τους μήνες Απρίλιο – Μάιο 2023 και στους 436 μαθητές. Ο μέγιστος χρόνος απασχόλησης για κάθε παιδί με το παιχνίδι ήταν 45–50 λεπτά (μία διδακτική ώρα) αφού συνιστάται ένα παιχνίδι στην τάξη να μην διαρκεί περισσότερο από 50 λεπτά (Calvo-Morataetal., 2019). Κάθε παιδί κάθισε σε έναν υπολογιστή στην αίθουσα υπολογιστών και έπαιζε το παιχνίδι. Η ανωνυμία διατηρήθηκε σε όλη τη διάρκεια της κύριας έρευνας, καθώς τα δεδομένα από τους συμμετέχοντες δεν αποκάλυψαν με κανέναν τρόπο την ταυτότητά τους. Οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να συμμετάσχουν (ή όχι) στην έρευνα ή/και να αποχωρήσουν αφού πρώτα ενημερώθηκαν για την όλη διαδικασία. Υπήρχε και υπογεγραμμένο έντυπο συγκατάθεσης από τους γονείς, οι οποίοι δήλωναν αν θέλουν να λάβει μέρος το παιδί τους ή όχι.

3. Αποτελέσματα

Ο συντελεστής α του Cronbach ήταν 0.770 για τη χορήγηση της κλίμακας αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης πριν την παρέμβαση και 0.765 για τη χορήγηση μετά την παρέμβαση, υποδεικνύοντας επαρκή εσωτερική συνοχή και στις δύο περιπτώσεις.

Πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), για τη συνολική βαθμολογία, καθώς επίσης και για τη βαθμολογία για κάθε υποκλίμακα, προκειμένου να ανιχνευθούν πιθανές διαφορές στη μέση τιμή μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου στην pre-test φάση της έρευνας. Επιπλέον,

πραγματοποιήθηκε ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) προκειμένου να αξιολογηθεί η επίδραση της παρέμβασης, χρησιμοποιώντας τις βαθμολογίες των συμμετεχόντων στην post-test φάση της έρευνας ως εξαρτημένες μεταβλητές, τις βαθμολογίες στην pre-test φάση ως συμμεταβλητές (covariates) και την ομάδα στην οποία συμμετείχαν τα υποκείμενα (πειραματική ή ελέγχου) ως σταθερό παράγοντα.

Πραγματοποιήθηκε, επίσης, μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης και συνδιακύμανσης προκειμένου να βρεθούν πιθανές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις βαθμολογίες πριν την παρέμβαση, καθώς και για να επιβεβαιωθεί ότι τα αποτελέσματα μετά τη παρέμβαση υποδεικνύουν παρόμοια επίδραση και για τα δύο φύλα. Τέλος, υπολογίστηκε το μέγεθος επίδρασης (effectsize) με $\eta^2 = 0.01$ να θεωρείται ως μικρή, $\eta^2 = 0.06$ ως μεσαία και $\eta^2 = 0.14$ ως μεγάλη επίδραση (Cohen, 1988). Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν στο SPSS Statistics της IBM (έκδοση 28.0.1.1)

Το παιχνίδι «Το Πάρκο των Συναισθημάτων» έδειξε αποτελεσματικότητα στην προώθηση αλλαγών στη ΣΝ, και το μέγεθος των αποτελεσμάτων που βρέθηκαν μπορεί να θεωρηθεί συνεπές με προηγούμενη βιβλιογραφία (Durlaketal., 2011). Τα αποτελέσματα για τη μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης χρησιμοποιώντας δεδομένα από την pre-test φάση έδειξαν ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν από την παρέμβαση, σχετικά με τη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα με την ομάδα ελέγχου να σημειώνει παρόλα αυτά ελάχιστα υψηλότερη βαθμολογία. Τα ίδια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν για όλες τις υποκλίμακες πριν από την παρέμβαση με την ομάδα ελέγχου να σημειώνει ελάχιστα καλύτερες βαθμολογίες σχεδόν σε όλες τις υποκλίμακες, εκτός από τα Συναισθηματικά Ερεθίσματα και την Αυτοδιαχείριση.

Τα αποτελέσματα για την ANCOVA, μετά την παρέμβαση, επιβεβαίωσαν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων, καθώς οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα είχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου σε ότι αφορά τη συνολική βαθμολογία, καθώς και για όλες τις βαθμολογίες των υποκλιμάκων. Η μόνη εξαίρεση ήταν η υποκλίμακα της Υπέρβασης όπου εκεί παρατηρήθηκαν μικρές διαφορές με την πειραματική ομάδα να υπερτερεί. Η μεγαλύτερη θετική επίδραση από την παρέμβαση για τους συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα παρουσιάστηκε στις υποκλίμακες των Συναισθηματικών Ερεθισμάτων και της Κοινωνικής Επίγνωσης, της Ενσυναίσθησης και της Διάκρισης των Συναισθημάτων. Η ομάδα ελέγχου στις περισσότερες από τις υποκλίμακες σημείωσε μικρή πτώση σε ό,τι αφορά τις βαθμολογίες σε σχέση με αυτές που είχε σημειώσει πριν την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, πτώση σημειώθηκε στις υποκλίμακες της Αυτοδιαχείρισης, των Κοινωνικών Δεξιοτήτων και της Εξειδίκευσης στα Συναισθήματα, της Αυτοπραγμάτωσης, της Υπέρβασης και της Συναισθηματικής Ενότητας. Το εύρημα αυτό δείχνει την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού στην καλλιέργεια των επιμέρους συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και της ολικής ΣΝ.

Αυτά τα αποτελέσματα επικυρώνουν την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού σοβαρού σκοπού και επιβεβαιώνουν την πρώτη υπόθεση, οδηγώντας στην ίδια κατεύθυνση με άλλες μελέτες που έχουν δείξει την αποτελεσματικότητα της βελτίωσης/καλλιέργειας της ΣΝ και των επιμέρους συναισθηματικών δεξιοτήτων σε διαφορετικούς πληθυσμούς πριν και μετά την παρέμβαση έχοντας δύο ομάδες –

πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου- με τη χρήση ενός SG ως παρεμβατικού εργαλείου (Cejudoetal., 2019; D'Amico, 2018).

Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι δεν υπήρχαν, πριν την παρέμβαση, σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και στις δύο ομάδες με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες στη συνολική βαθμολογία της ΣΝ, καθώς και σε όλες τις υποκλίμακες έστω και με μικρή διαφορά σε ορισμένες από αυτές γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα ερευνών σε σχέση με τα δύο φύλα (Γιαννακοπούλου & Αντωνίου, 2015; Chandraetal., 2017). Η μόνη υποκλίμακα που τα αγόρια σημείωσαν λίγο υψηλότερη βαθμολογία ήταν στην πειραματική ομάδα στην υποκλίμακα της Υπέρβασης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της ANCOVA, μετά την παρέμβαση, επιβεβαίωσαν ότι η παρέμβαση είχε παρόμοια θετική επίδραση και για τα δύο φύλα. Τα ευρήματα αυτά σχετικά με τα δύο φύλα συνάδουν και με άλλες έρευνες όπου παρατηρήθηκαν τα ίδια αποτελέσματα (Cejudoetal., 2019; Garaigordobil&Peña-Sarrionandia, 2015).

Αν και τα αποτελέσματα δείχνουν παρόμοια αλλαγή και στα δύο φύλα, η υπόθεση επιβεβαιώθηκε εν μέρει, δεδομένου ότι τα αγόρια της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση, έστω και με μικρή διαφορά, σχεδόν σε όλες τις υποκλίμακες σε σύγκριση με τα κορίτσια εκτός από την υποκλίμακα της Κοινωνικής Επίγνωσης, της Ενσυναίσθησης και της Διάκρισης των Συναισθημάτων. Στην ομάδα ελέγχου τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες σε όλες τις υποκλίμακες και στην ολική ΣΝ σε σχέση με τα αγόρια και μετά την παρέμβαση. Μια πιθανή εξήγηση για αυτό το αποτέλεσμα θα μπορούσε να είναι το ισχυρότερο κίνητρο των αγοριών, που ίσως να εκδηλώθηκε κατά την έναρξη της συμμετοχής τους στο παιχνίδι σοβαρού σκοπού. Αυτό θα ήταν συνεπές με άλλες παρόμοιες μελέτες που χρησιμοποίησαν ψηφιακά παιχνίδια και που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια απολαμβάνουν αυτό το είδος δραστηριότητας περισσότερο από τα κορίτσια (Ruiz-Arizaetal., 2018).

4. Συζήτηση

Το SG «Το Πάρκο των Συναισθημάτων» είναι μια από τις πρώτες επίσημες ελληνικές προσπάθειες να δημιουργηθεί ένα παιχνίδι για την έννοια της ΣΝ και να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο παρέμβασης για την καλλιέργεια και βελτίωση της ΣΝ και των δεξιοτήτων της, αλλά και σε διεθνές επίπεδο, είναι μια αρκετά πρωτότυπη προσπάθεια, καθώς ελάχιστα σοβαρά παιχνίδια έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί ως παρεμβατικά εργαλεία στη σχολική εκπαίδευση της μέσης παιδικής ηλικίας.

Το «Πάρκο των Συναισθημάτων» χορηγήθηκε σε παιδιά ηλικίας 9–10 ετών, καθώς οι διαφορές των φύλων είναι σαφείς στην πρώιμη παιδική ηλικία υπέρ των θηλυκών παιδιών όσον αφορά τις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, αυτή η διαφορά μειώνεται μεταξύ 10 και 12 ετών λόγω της μεγαλύτερης αύξησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των αρσενικών παιδιών (Keeferetal., 2013). Επομένως, η ηλικία των 9-10 ετών είναι μια μέση περίοδος κατά την οποία τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια είναι περίπου ίσα όσον αφορά τις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, επομένως θα υπήρχε μια κοινή βάση. Επιπλέον, η ηλικία των 9-10 ετών είναι μια περίοδος κατά την οποία οι μεταγνωστικές και μετασυναισθηματικές δεξιότητες αρχίζουν να αναπτύσσονται σημαντικά (Coskunetal., 2017) και τα παιδιά σε αυτό το ηλικιακό εύρος μπορούν να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν πιο σύνθετες συναισθηματικές ορολογίες.

Η προσέγγιση μέσω του παιχνιδιού «Το Πάρκο των Συναισθημάτων» μπορεί να δημιουργήσει θετικά και ευχάριστα συναισθήματα στους μαθητές, τα οποία μπορούν να διευκολύνουν την εκμάθηση συναισθηματικών δεξιοτήτων και τη μάθηση γενικότερα, συμβάλλοντας θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε προγράμματα για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων θα μπορούσε να είναι το πρώτο βήμα προς την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα συναισθήματα. «Το Πάρκο των Συναισθημάτων» θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματικό εργαλείο των παραδοσιακών διδακτικών δραστηριοτήτων που προτείνονται εντός της διδακτικής ώρας στο χρονοδιάγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ένας από τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μη χορήγηση στους μαθητές μια κλίμακας για τη μέτρηση της απόλαυσης-εμβύθισης που πρόσφερε το παιχνίδι για να κατανοηθούν αποτελεσματικά τα δυνατά/αδύνατα σημεία του παιχνιδιού από την οπτική γωνία του μαθητή (Fangetal., 2013). Κατ' επέκταση, στο μέλλον, προτείνεται μια διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι παίκτες βιώνουν το παιχνίδι και πιθανώς να προηγηθεί μια διαμορφωτική αξιολόγηση από τους ίδιους τους δασκάλους.

Οι περιορισμοί περιλαμβάνουν επίσης τη χορήγησή του μόνο στην ηλικιακή ομάδα 9–10 ετών (Δ' τάξη). Προτείνεται να επαναληφθεί η μελέτη σε μεγαλύτερο δείγμα, αλλά και σε παιδιά ηλικίας 11–12 ετών για να αναλυθεί πόσο γενικό μπορεί να είναι αυτό το αποτέλεσμα, για να βελτιωθεί η ερμηνεία του αποτελέσματος και να ενισχυθεί τη χρήση του ως εργαλείο παρέμβασης (Vigueretal., 2017) για παιδιά ηλικίας 9–12 ετών. Παράλληλα, για την αξιολόγηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων του παιχνιδιού, προτείνεται να γίνει παρακολούθηση μετά από μερικούς μήνες (follow-up) με την κλίμακα μέτρησης ΣΝ. Ένας άλλος περιορισμός παρουσιάζεται στην τεχνική κατασκευή του παιχνιδιού με τη μελλοντική ενσωμάτωση τρισδιάστατων γραφικών, κίνησης, ηχητικής αφήγησης για να γίνει το παιχνίδι πιο ελκυστικό και πιο οπτικά εντυπωσιακό διατηρώντας παράλληλα τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα.

Τέλος, προτείνεται «Το Πάρκο των Συναισθημάτων» να εξελιχθεί ώστε ταυτόχρονα να κάνει και αξιολόγηση του επιπέδου ΣΝ ώστε με τις κατάλληλες στατιστικές μελέτες για διαβάθμιση του συναισθήματος και διαβάθμιση όλων των απαντήσεων να λειτουργεί και ως εργαλείο παρέμβασης και ως εργαλείο αξιολόγησης καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο την παρέμβαση και την αξιολόγηση μια πιο ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία για τα παιδιά.

5. Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παρέχουν προκαταρκτικά στοιχεία ότι το SG «Το Πάρκο των Συναισθημάτων» θα μπορούσε να είναι ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο παρέμβασης που έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τις συναισθηματικές δεξιότητες στα παιδιά. Αυτή η επίδραση ήταν λειτουργική και θετική τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, με την πειραματική ομάδα να έχει πολύ υψηλότερες βαθμολογίες από την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, αυτή η έρευνα παρέχει εμπειρικά στοιχεία ότι η ΣΝ μπορεί να εκπαιδευτεί μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων προγραμμάτων, στην παρούσα μελέτη παίζοντας το παιχνίδι «Το Πάρκο των Συναισθημάτων», και συνολικά, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της εφαρμογής σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών που εκπαιδεύουν τα παιδιά στη ΣΝ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιαννακοπούλου, & Αντωνίου (2015). Συσχέτιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Άγχους σε μαθητές Δημοτικού. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 364-372. https://doi.org/10.12681/edusc.194

Ξενόγλωσση

Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire-Morán, M., Martínez-Ortiz, I., &Fernández-Manjón, B. (2019). Game learning analytics, facilitating the use of serious games in the class. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje*, *14*(4), 168-176. https://doi.org/10.1109/RITA.2019.2952296

Caserman, P., Hoffmann, K., Müller, P., Schaub, M., Straßburg, K., Wiemeyer, J., Bruder, R. & Göbel, S. (2020). Quality criteria for serious games: serious part, game part, and balance. *JMIR serious games*, *8*(3), e19037. https://doi.org/10.2196/19037

Cécillon, F. X., Mermillod, M., Leys, C., Lachaux, J. P., Le Vigouroux, S., & Shankland, R. (2024). Trait Anxiety, Emotion Regulation, and Metacognitive Beliefs: An Observational Study Incorporating Separate Network and Correlation Analyses to Examine Associations with Executive Functions and Academic Achievement. *Children*, *11*(1), 123.

Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Losada, L. (2019). Effectiveness of the videogame "Spock" for the improvement of the emotional intelligence on psychosocial adjustment in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 101, 380-386. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.028

Chandra, A., Gayatri, A., & Devi, D. (2017). Assessment of emotional intelligence in first year medical graduates-A Questionnaire based study. *International Journal of Physiology*, 5, 124-126. http://dx.doi.org/10.5958/2320-608X.2017.00027.

Channa, F. R., Sarhandi, P. S. A., Bugti, F., & Pathan, H. (2021). Harnessing Artificial Intelligence in Education for Preparing Learners for the 21st Century. *Elementary Education Online*, *20*(5), 3186-3186.

Chen, C. H., & Chou, M. H. (2015). Enhancing middle school students' scientific learning and motivation through agent-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(5), 481-492. https://doi.org/10.1111/jcal.12094

Chernyshenko, O., M. Kankaraš and F. Drasgow (2018), "Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills", *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd Edition. Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Coskun, K., Oksuz, Y., & Yilmaz, H. B. (2017). Ten Years Emotional Intelligence Scale (TYEIS): Its development, validity and reliability. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4 (2), 122-133.

D'Amico, A. (2018). The Use of Technology in the Promotion of Children's Emotional Intelligence: The Multimedia Program" Developing Emotional Intelligence". *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 47-67.

de la Barrera, U., Mónaco, E., Postigo-Zegarra, S., Gil-Gómez, J. A., & Montoya-Castilla, I. (2021). EmoTIC: Impact of a game-based social-emotional programme on adolescents. *Plos one*, *16*(4), e0250384. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250384

Drigas, A. S., &Papoutsi, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral sciences*, *8*(5), 45. https://doi.org/10.3390/bs8050045

Drigas, A., &Papoutsi, C. (2016). Games for empathy for sensitive social groups. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT* (iJES), 4(3), 39-43. https://doi.org/10.3991/ijes.v4i3.5923

Drigas, A., Papoutsi, C., &Skianis, C. (2021). Metacognitive and Metaemotional Training Strategies through the Nine-layer Pyramid Model of Emotional Intelligence. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, *9*(4), 58-76. https://doi.org/10.3991/ijes.v9i4.26189

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fang, X., Zhang, J., & Chan, S. S. (2013). Development of an instrument for studying flow in computer game play. *International journal of human-computer interaction*, *29*(7), 456-470. https://doi.org/10.1080/10447318.2012.715991

Garaigordobil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology,* 6, 743. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00743

Hassan, A., Pinkwart, N., & Shafi, M. (2021). Serious games to improve social and emotional intelligence in children with autism. *Entertainment computing*, 38, 100417. https://doi.org/10.1016/j.entcom.2021.100417

Hodhod, R., Kudenko, D., & Cairns, P. (2009). Serious games to teach ethics. Adaptive and emergent behaviour and complex systems – In *Proceedings of the 23rd Convention of the Society for the Study of Artificial Intelligence and Simulation of Behaviour*, AISB 2009, Edinburgh, 6 April 2009, (pp. 43–52).

Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148. https://doi.org/10.1177/1754073917708613

Keefer, K. V., Holden, R. R., & Parker, J. D. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1255-1272. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033903

Keefer, K., Parker, J., &Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence in education. *Integrating research with practice*. Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1

Koivula, M., Huttunen, K., Mustola, M., Lipponen, S., Laakso, ML. (2017). The *Emotion Detectives* Game: Supporting the Social-emotional Competence of Young Children. In: Ma, M., Oikonomou, A. (eds) Serious Games and Edutainment Applications. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51645-5_2

Malik F., & Marwaha, R. (2020). Developmental stages of social emotional development in children. In: StatPearls. StatPearls Publishing. PMID: 30521240

Papoutsi, C., &Drigas, A. (2016). Games for Empathy for Social Impact. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, *6*(4), pp. 36–40. https://www.learntechlib.org/p/207301/

Papoutsi, C., Drigas, A., Skianis, C., & Pappas, M. (2024). A New Emotional Intelligence Scale for Children Aged 9–12 Years, Based on the 9-Layer Pyramid Model. Under publication.

Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Chacón Cuberos, R., Castro Sánchez, M., Ramírez Granizo, I. A., & Gonzalez Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: a meta-analysis. https://doi.org/10.6018/analesps.345901

Romero, M., Usart, M., & Ott, M. (2015). Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills?.*Games and culture*, 10(2), 148-177. https://doi.org/10.1177/1555412014548919

Tan, J. L., Goh, D. H. L., Ang, R. P., & Huan, V. S. (2013). Participatory evaluation of an educational game for social skills acquisition. *Computers & Education*, 64, 70-80. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.006

Toh, W., & Kirschner, D. (2023). Developing social-emotional concepts for learning with video games. *Computers & Education*, *194*, 104708. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104708

Viguer, P., Cantero, M. J., &Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences*, 113, 193-200. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.036

Yusoff, A., Crowder, R., Gilbert, L., & Wills, G. (2009). A conceptual framework for serious games. In *2009 Ninth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, Riga, Latvia, 15–17 July 2009 (pp. 21-23). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICALT.2009.19

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής: Εμπόδια, υφιστάμενες πρακτικές και καινοτόμα προγράμματα

Παππάς Μιχαήλ

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed.

Περίληψη

Οι σύγχρονες κοινωνίες του δυτικού κόσμου εξελίσσονται κάτω από ραγδαία κινητικότητα πολιτισμικών ομάδων, η οποία έχει δημιουργήσει έντονες ζυμώσεις στις Επιστήμες της Αγωγής και έχει προωθήσει την επιστημονική θεωρία και πράξη στον τομέα της Διαπολιτισμικής Αγωγής. Όπως σε όλο τον ευρωπαϊκό χώρο, έτσι και στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία με τον πλουραλισμό πολιτιστικών, γλωσσικών και θρησκευτικών χαρακτηριστικών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην δημιουργία πολιτών με ενσυναίσθηση και ευαισθητοποιημένων σε θέματα ισότητας και σεβασμού της ετερότητας. Αυτές οι αρχές αποτυπώνονται σε όλα τα διδασκόμενα σχολικά μαθήματα και κυρίως την Θρησκευτική Αγωγή, που αποτελεί ένα κατεξοχήν μάθημα ηθικής–κοινωνικής συμπεριφοράς, όπου η εφαρμογή τεχνικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης αυξάνει την αποδοτικότητα και την ειρηνική συνύπαρξη των μαθητών σε πλουραλιστικά σχολικά περιβάλλοντα. Η παρούσα εισήγηση εντάσσεται στην θεματική του συνεδρίου: «Α11.Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Προσφύγων και Μεταναστών» και έχει ως στόχο την ανάδειξη της υιοθέτησης στοιχείων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Θρησκευτική Αγωγή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σ’ αυτό το πλαίσιο, αναλύεται το Πρόγραμμα Σπουδών/ΠΣ της Θρησκευτικής Αγωγής μέσα από την κριτική παρουσίαση της εκπαιδευτικής διαδρομής μέχρι την κατάρτιση του σημερινού ΠΣ, εκτιμώνται οι πρακτικές και τα εμπόδια στο ελληνικό συγκείμενο και αξιολογούνται οι καινοτομίες που προτείνονται μέσω του ΠΣ αλλά και οι τεχνικές, που η επιστήμη έχει αποδείξει ότι αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους. Ως προς την μεθοδολογία, η παρούσα εισήγηση βασίζεται στην βιβλιογραφική έρευνα αξιοποιώντας τα κανονιστικά κείμενα του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία την σχετική με αυτό το μάθημα και την διαπολιτισμική προσέγγισή του. Από την ανασκόπηση αναφαίνεται ότι μετά την αφομοίωση και την ενσωμάτωση, υιοθετήθηκε το διαπολιτισμικό μοντέλο του σημερινού ΠΣ, το οποίο συνδυάζεται με σύγχρονες τεχνικές για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα. Στο ΠΣ έχει μεταβληθεί η φιλοσοφική, παιδαγωγική και θρησκειολογική του προσέγγιση με σκοπό να ενσωματωθούν τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής έρευνας, ενώ κατοχυρώνονται και πρακτικές που έχουν θεσπιστεί σε άλλες χώρες. Η σύνταξη του νέου ΠΣ με βάση τη φιλοσοφία του Κριτικού Ρεαλισμού εναρμονίζεται με το νομικό πλαίσιο και τις απαιτήσεις των ευρωπαϊκών και διεθνών αρχών, καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν την θρησκευτική τους ταυτότητα αλλά και τις δεξιότητες που συμβάλλουν στην αρμονική συνύπαρξη ανθρώπων διαφορετικών θρησκευτικών και πολιτισμικών υποβάθρων, ενώ συγχρόνως η διαρκής ανανέωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων στοχεύουν στην μετάπλαση του σχολείου σε χώρο κοινωνικού μετασχηματισμού και χειραφέτησης. Έτσι, η Θρησκευτική Αγωγή καθίσταται αποτελεσματική στην απόσβεση συγκρούσεων και φανατισμών και στην δημιουργία μελλοντικών ενεργών πολιτών με όραμα αλληλεγγύης και ειρήνης.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική αγωγή, Θρησκευτική Αγωγή, Ενσυναίσθηση, Αειφόρος συμπεριληπτικότητα, Πρόγραμμα σπουδών

Abstract

Modern societies in the Western world are evolving amidst the rapid mobility of cultural groups, which has led to significant transformations in the field of Educational Sciences and has advanced both theory and practice in Intercultural Education. In contemporary Greek society, much like the rest of Europe, with its pluralism of cultural, linguistic, and religious characteristics, intercultural education aims to cultivate citizens with empathy and awareness regarding equality and respect for diversity. These principles are embedded in all subjects taught in schools, especially in Religious Education, which is primarily a subject focused on moral and social behavior. The implementation of intercultural education and inclusion techniques enhances the effectiveness and peaceful coexistence of students in pluralistic school environments. This presentation falls under the conference theme: "A11. Intercultural Education and Training, Refugee and Migrant Education" and aims to highlight the adoption of elements of intercultural education in the Religious Education curriculum of the Greek educational system. In this context, the Religious Education Curriculum is analyzed through a critical overview of its educational evolution up to the current Curriculum. The practices and challenges within the Greek context are assessed, and the innovations proposed in the Curriculum, as well as the techniques proven by science to enhance their effectiveness, are evaluated. As for the methodology, this presentation is based on a literature review utilizing regulatory documents from the Ministry of Education, as well as Greek and international literature related to this subject and its intercultural approach. The review reveals that after the assimilation and integration phases, the intercultural model of the current Curriculum was adopted, which incorporates modern techniques for sustainable inclusivity. The philosophical, pedagogical, and theological approach of the Curriculum has shifted to integrate the results of pedagogical research, while practices established in other countries have also been adopted. The formulation of the new Curriculum, based on the philosophy of Critical Realism, aligns with the legal framework and the requirements of European and international standards. Students not only develop their religious identity but also the skills necessary for harmonious coexistence with people of different religious and cultural backgrounds. Furthermore, the continuous professional development of teachers through training programs aims to transform the school into a space for social transformation and empowerment. Thus, Religious Education becomes effective in resolving conflicts and fanaticism, while fostering future active citizens with a vision of solidarity and peace.

Keywords: Intercultural education, Religious Education, Empathy, Sustainable inclusivity, Curriculum

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται πολυπολιτισμικές λόγω των μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων, απαιτώντας την ανάπτυξη ενός ενεργού διαλόγου, μιας αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικότητα (Τσακαλούδη& Παλαιολόγου, 2021). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την παιδαγωγική προσέγγιση σε θέματα δια-πολιτισμικής φύσεως των σύγχρονων κοινωνιών, που χαρακτηρίζονται από έναν πλουραλισμό εθνικών, πολιτιστικών, γλωσσικών και θρησκευτικών χαρακτηριστικών (Καδιγιαννόπουλος, 2017). Έτσι, οι νέοι πολίτες μιας χώρας θα είναι ευαισθητοποιημένοι και ενήμεροι πάνω στα θέματα της ισότητας και του σεβασμού της ετερότητας, της ειρηνικής συνύπαρξης και του ενεργού διαλόγου. Μέσω αυτού του διαλόγου θα αναπτυχθεί ένας τρίτος χώρος μεταξύ γηγενών και μεταναστών με μία υβριδική πολιτισμική ταυτότητα (Βαλιαντή κ.ά., 2020). Βασικές αρχές της αποτελούν η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η εξάλειψη εθνικιστικών ιδεών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά αποκλειστικά ένα συγκεκριμένο σχολικό μάθημα, αλλά πρέπει

να τα διεμβολίζει όλα. Το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής, που αποτελεί ένα κατεξοχήν μάθημα εκπαίδευσης μιας ηθικής κοινωνικής συμπεριφοράς, είναι άμεσα σχετιζόμενο με τις ιδέες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχοντας κοινά πεδία μελέτης και κοινούς στόχους (Καδιγιαννόπουλος, 2017). Εφαρμόζοντας τις τεχνικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της συμπερίληψης αυξάνεται η αποδοτικότητα των μαθητών σε πλουραλιστικά σχολικά περιβάλλοντα (Σόρκος&Χατζησωτηρίου, 2021).

Στην παρούσα μελέτη αναλύονται ορισμένοι τομείς του σπουδαίου αυτού τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία της θρησκευτικής αγωγής και συγκεκριμένα η εκπαιδευτική διαδρομή της μέχρι την πολιτική της διαπολιτισμικότητας, οι υφιστάμενες πρακτικές και τα εμπόδια στο ελληνικό συγκείμενο, με έμφαση στις καινοτομίες που προτείνονται μέσω του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) αλλά τις τεχνικές που η έρευνα έχει αποδείξει ότι αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους.

2. Προσεγγίσεις της διδασκαλίας της θρησκευτικής αγωγής

Μέχρι να φτάσουμε στο πρόσφατο μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή το διαπολιτισμικό, εφαρμόστηκαν διάφορα μοντέλα, πρώτα το αφομοιωτικό, ακολούθως αυτό της ενσωμάτωσης και το αντιρατσιστικό, και πιο προσφάτως αυτό της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Τσακαλούδη& Παλαιολόγου, 2021).

Ήδη από το 1960 αρχίζει ο σκεπτικισμός γύρω από την ομολογιακή διδασκαλία του μαθήματος της θρησκευτικής αγωγής στη Μ. Βρετανία και στη Γερμανία. Οι πρώτες εναλλακτικές κινήσεις στράφηκαν προς την ανάδειξη των εμπειριών των μαθητών στο θέμα της θρησκείας. Στη δεκαετία του ’70 εμφανίζεται η φαινομενολογική προσέγγιση, η οποία ωθούσε τους μαθητές, μέσω της εξάσκησης της ενσυναίσθησης, να βιώσουν την αλήθεια που βιώνει ο άλλος, χωρίς να ασκούν κριτική. Στην επόμενη δεκαετία ο Grimmitt εισηγείται την ανάπτυξη μιας θρησκευτικής εκπαίδευσης, που θα συμβαδίζει με τον κόσμο των μαθητών, ώστε μέσω του εν λόγω μαθήματος οι μαθητές να αποκτούν γνώσεις πάνω στις θρησκευτικές αξίες και να οδηγούνται ανακαλυπτικά στις απαντήσεις των ερωτημάτων τους στα θέματα θρησκείας. Τη δεκαετία του ’90 η θρησκευτική αγωγή στην Ευρώπη προωθείται μέσω του ερμηνευτικού μοντέλου, που παρουσιάζει τις ερμηνείες των πιστών κάθε θρησκείας. Ακόμη μέσω της κριτικής προσέγγισης οι μαθητές αποκτούν τον απαραίτητο γραμματισμό, ώστε να μπορούν να συμβιώσουν με άλλες κουλτούρες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Τελικά εμφανίζεται και η κονστρουκτιβιστική θεώρηση, που παρακινεί τους μαθητές να διερευνήσουν τη θρησκευτική γνώση (Ισπυρίδης, 2017).

Στην Ελλάδα η θρησκευτική εκπαίδευση του 1977 εγκαθιδρύεται με ένα αμιγώς κατηχητικό μάθημα παρουσιάζοντας μονομερώς τον ορθόδοξο χριστιανισμό. Τη δεκαετία του ’90, μετά την έντονη μεταναστευτική κινητικότητα που παρατηρείται, αρχίζουν να αναπτύσσονται προτάσεις για μετατροπή του μαθήματος σε θρησκειολογικό. Από το 2011 το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής στοχεύει στη συνοχή της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, την αποτροπή των συγκρούσεων, την άρση των προκαταλήψεων και την ειρηνική συμβίωση των ανθρώπων. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να γίνουν πιο δεκτικοί στο διαφορετικό, προωθώντας τις διαπολιτισμικές σχέσεις (Ισπυρίδης, 2017).

Όπως καταγράφει η θεωρία, ένας λόγος για την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μέσω της οποίας έχουν πρόσβαση στο σχολείο και παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας, είναι η αγωνία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης λόγω του πλουραλισμού και της ανομοιογένειάς της. Ένας δεύτερος λόγος αφορά τη συναισθηματική υποστήριξη και την τόνωση της αυτοπεποίθησης παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας. Τρίτος δε λόγος αποτελεί η έμπρακτη έκφραση της αναγνώρισης και του σεβασμού της ετερότητας και της συμβολής της στην εξέλιξη της κοινωνίας (Κουτσιούρη, 2021).

3. Υφιστάμενες πρακτικές

Το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής ακολουθεί, όπως και τα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα, ένα εγκεκριμένο ΠΣ. Σύμφωνα με τα ΠΣ που ισχύουν από το έτος 2016-17, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναδείξει τον πνευματικό πλούτο και τη μορφωτική δυναμική του μαθήματος (Γιαγκάζογλου, 2018). Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη έκβαση της διδασκαλίας με σύγχρονες τεχνικές, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση ή η εκπαίδευση για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα, είναι η διαρκής ανανέωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων και η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία (Σόρκος&Χατζησωτηρίου, 2021). Μέσω επιμορφώσεων εξελίσσεται συνεχώς ο εκπαιδευτικός και επέρχεται η ανάπτυξη των ικανοτήτων του, να αναγνωρίζει την ανάγκη αναπροσαρμογής του στις νέες προκλήσεις (Φωτοπούλου, 2021).

Η θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό συγκείμενο έχει ως πυρήνα της την ορθόδοξη παράδοση, που αναμφισβήτητα έχει συνδεθεί με την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας, όμως δεν ακολουθεί κατηχητικό ή προσηλυτιστικό χαρακτήρα αλλά έναν πιο παιδαγωγικό και μορφωτικό. Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την θρησκευτική τους ταυτότητα και ταυτόχρονα, μέσω της συνδιαλλαγής με τις άλλες θρησκείες, να αναπτύξουν δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην αρμονική συνύπαρξη με ανθρώπους διαφορετικών θρησκευτικών και πολιτισμικών υποβάθρων. Έτσι, μπορούν να αποσβεστούν οι συγκρούσεις και οι φανατισμοί (Γιαγκάζογλου, 2018).

Η σύνταξη των ΠΣ εναρμονίζεται με το νομικό πλαίσιο και τις απαιτήσεις των διεθνών αρχών. Στην Ελλάδα και σε όλη την Ευρώπη οι κατευθυντήριες γραμμές των ΠΣ θρησκευτικής εκπαίδευσης προέρχονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και τον Οργανισμό για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη. Το πλαίσιο εφαρμογής τους είναι το διαπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο αναγνωρίζει ως προαπαιτούμενη μία ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και αλληλοαποδοχή (Χαρίσης, 2017). Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης – ΕΚ 2020, θέτει μεταξύ άλλων και τα εξής βασικά σημεία: την προαγωγή της ισοτιμίας, την κοινωνική συμμετοχή και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και στον διαπολιτισμικό διάλογο (Καπετανάκης, 2017).

Για τη σύνταξη των ΠΣ ελήφθησαν υπόψη οι θέσεις των θεολογικών σχολών, πανεπιστημιακών κλάδων που σχετίζονται με το αντικείμενο, της ΟΛΜΕ και εκπροσώπων της Εκκλησίας. Οι θεολογικές σχολές έκαναν λόγο για απαραίτητο άνοιγμα προς τη θρησκευτική ετερότητα που θα αναβαθμίσει το μάθημα. Το άνοιγμα μπορεί να εκφραστεί μέσω εισαγωγής θεματικών ενοτήτων που άπτονται της κοινωνικής ηθικής και της ιστορίας των θρησκειών. Με αυτόν τον τρόπο δεν αποκλείονται από τη διδασκαλία του μαθήματος ετερόθρησκοι μαθητές. Θα πρέπει όμως να διατηρείται μία ισορροπία μεταξύ ομολογιακής και θρησκειολογικής κατεύθυνσης. Έτσι, και θα αποφεύγεται ο θρησκευτικός αναλφαβητισμός και θα

αναπτύσσονται οι προϋποθέσεις ειρηνικής συνεργασίας με το διαφορετικό (Γιαγκάζογλου, 2018). Πλέον το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής έχει διαχωριστεί από την κατήχηση που αποτελεί δικαίωμα, καθήκον και αρμοδιότητα της Εκκλησίας (Γιαγκάζογλου, 2018). Οι διαδικασίες σύνταξης και εφαρμογής ενός νέου ΠΣ είναι πολύπλοκη και οι συνέπειές της ακόμη πιο δύσκολο να προβλεφθούν, ιδιαιτέρως μέσα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Κουτσιούρη, 2021).

Το ΠΣ του 2016-17 της θρησκευτικής αγωγής βασίζεται εν πολλοίς πάνω στις ίδιες κατευθυντήριες γραμμές με αυτές του προηγούμενου, όμως η προσέγγισή του έχει μεταβληθεί, ώστε να ανταποκρίνεται σε μία σύγχρονη παιδαγωγική λογική που ικανοποιεί τις προσδοκίες, τις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών. Καλύπτει τις όποιες θρησκευτικές αναζητήσεις τους χωρίς να απορρίπτει ή να αγνοεί την ετερότητα, στοχεύοντας σε μία πιο ανοιχτή, πλουραλιστική και διαλογική κατεύθυνση (Γιαγκάζογλου, 2018). Οι μαθητές διαφορετικών πολιτιστικών και θρησκευτικών καταβολών θα βρίσκονται σε διάλογο, με σκοπό τη σύνθεση μιας καινούργιας ταυτότητας του πολίτη του κόσμου (Καπετανάκης, 2017). Στην εκπαιδευτική ολοκλήρωση του σύγχρονου πολίτη διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο τα μαθήματα κοινωνικών σπουδών, μεταξύ των οποίων και η θρησκευτική αγωγή, ώστε να ασκεί κριτική στο κοινωνικό και πολιτικό κατεστημένο και να αναλαμβάνει δράση για να το βελτιώσει (Ιβρίντελη, 2021).

Το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής ως υποχρεωτικό οφείλουν να το παρακολουθούν και να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές. Υποχρεωτικότητα την οποία επιβεβαίωσε ρητώς η πολιτεία μετά τις επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν εκ μέρους της Εκκλησίας (Κουκουνάρας, 2018). Θεωρείται αυτονόητο ότι εκτός από την πληροφόρηση των μαθητών για την επικρατούσα θρησκεία πρέπει να γίνεται και ένα άνοιγμα στις άλλες θρησκείες, με σκοπό την κάλυψη αλλόδοξων μαθητών αλλά και γενικότερα στην διεύρυνση των μορφωτικών οριζόντων τους (Γιαγκάζογλου, 2018). Η θρησκευτική αγωγή στοχεύει στην προσφορά γνώσεων στους μαθητές, για να εξηγούν τον κόσμο και τις ιδιαιτερότητες των πιστών κάθε θρησκείας. Μέσω ολόπλευρης ενημέρωσης θα συμβάλει στην ανάπτυξη θρησκευτικής ταυτότητας σε κάθε μαθητή που είτε θα συγκλίνει προς μία θρησκεία είτε όχι, απόφαση που θα έχει επηρεαστεί από το ιδιαίτερο οικογενειακό και θρησκευτικό περιβάλλον του (Κουκουνάρας, 2018).

Το ΠΣ του Δημοτικού και του Γυμνασίου συντέθηκε με βάση τη φιλοσοφία του κριτικού ρεαλισμού, ώστε η γνώση συγκροτείται στο χρονικό και ιστορικό συγκείμενο εφαρμογής της διδασκαλίας, δηλαδή εξαρτάται από τον τόπο, το πολιτισμικό-οικογενειακό υπόβαθρο των συμμετεχόντων και το εκπαιδευτικό σύστημα (Κουκουνάρας, 2018). Η προσέγγιση των άλλων θρησκειών βασίζεται στην όψιμη ευρωπαϊκή φαινομενολογική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι θρησκείες παρουσιάζονται ως εμπειρίες ατόμων που το μάθημα προσκαλεί τους μαθητές να γνωρίσουν και να συνομιλήσουν (Κουκουνάρας, 2018).

4. Εμπόδια - Κριτικές

Το ΠΣ αντιμετωπίστηκε με δυσπιστία από ορισμένους κύκλους –όπως η Εκκλησία που ενδιαφέρεται άμεσα για την θρησκευτική αγωγή στα ελληνικά σχολεία– σχετικά με το αν το μάθημα θα ακολουθούσε έναν ομολογιακό, μη ομολογιακό ή πολυομολογιακό προσανατολισμό. Στο τελευταίο μοντέλο κάθε θρησκευτική κοινότητα αναλαμβάνει την επιμόρφωση των μελών-μαθητών της και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τις υπόλοιπες (Κουκουνάρας, 2018).

Υπάρχουν ακόμη φωνές που μιλούν ενάντια στην διαπολιτισμική προσέγγιση, καθώς θεωρούν ότι ενώπιον της περίφημης ισοτιμίας καταργούνται υφιστάμενες αξίες. Επίσης αντιδρούν στην παραμέριση ή κατάργηση εκφράσεων, συμβόλων, συνηθειών και εθίμων χάρη της ισότητας στα πλαίσια της αντιρατσιστικής πολιτικής. Ακόμη εκφράζουν την άποψη, ότι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου δεν σημαίνει ότι πρέπει να ενστερνίζονται οιαδήποτε άποψη, παρά μόνο αν αποδειχθεί ανώτερη από τις υπάρχουσες (Διαλεκτόπουλος, 2017).

Ένα εμπόδιο που παρατηρείται διαχρονικά στη διδασκαλία της θρησκευτικής αγωγής και των υπολοίπων μαθημάτων κοινωνικών σπουδών είναι το ανιαρό κλίμα, που διαπίστωσε η θεωρία ότι επικρατεί στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία του (Ιβρίντελη, 2021).

Μία κριτική αφορά την ποσότητα θρησκειολογικών αναφορών. Οι επικριτές το χαρακτηρίζουν ως θρησκειολογικό και συνεπώς αντισυνταγματικό. Αλλά τα θρησκειολογικά στοιχεία, που υπήρχαν ήδη ενσωματωμένα και σε παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια, έχουν ως σκοπό την ενημέρωση των μαθητών στα θέματα των διαφόρων θρησκειών με εγκυρότερο τρόπο από ό,τι μπορούν, εύκολα πια, να τα προσεγγίσουν μέσω άλλων καναλιών ενημέρωσης (Γιαγκάζογλου, 2018). Όμως διάφορα θρησκευτικά συμβούλια (μουσουλμάνων της Βρετανίας) ζητούν την απαλλαγή των μουσουλμάνων μαθητών από το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής, μαζί με άλλους αποκλεισμούς τους από διάφορες σχολικές δραστηριότητες, κίνηση η οποία έρχεται να απορρίψει την όποια προσπάθεια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεσμοθετείται στα οικεία σχολεία (Διαλεκτόπουλος, 2017).

Μια ακόμη κριτική αφορά την εισαγωγή της επονομαζόμενης πανθρησκείας, όμως η παρουσίαση των άλλων θρησκειών γίνεται με διακριτό τρόπο και δεν έχει σκοπό να προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές. Εξάλλου το ΠΣ αφήνει στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού να επιλέξει αν και με ποιες θρησκείες θα ασχοληθεί, αναλόγως του μαθητικού πληθυσμού και των ιδιαιτεροτήτων του. Ενισχύει παράλληλα την ισότιμη συμμετοχή όλων μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Γιαγκάζογλου, 2018), η οποία αποτελεί ένδειξη σεβασμού στη διαφορετικότητα (Βαλιαντή κ.ά., 2020).

Ένα προαπαιτούμενο της εφαρμογής του εκάστοτε νέου ΠΣ, είναι η έγκαιρη και έγκυρη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Κουκουνάρας, 2018), που συχνά στην Ελλάδα καθυστερεί ή δεν πραγματοποιείται με κατάλληλο τρόπο. Έτσι όμως μόνο θα μεταβιβαστεί το σκεπτικό της σύνθεσης του ΠΣ σε αυτούς που θα κληθούν να το εφαρμόσουν (Κουκουνάρας, 2018).

Η διδασκαλία της θρησκευτικής αγωγής δεν είναι ίδια με άλλων μαθημάτων. Κάθε μαθητής προσέρχεται στο μάθημα επηρεασμένος στο θέμα της θρησκείας τόσο από το οικογενειακό όσο και από το κοινωνικό του περιβάλλον. Μπορεί ήδη να έχει διαμορφώσει μία δική του κοσμοθεωρία βασισμένη στις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον ζωής του αλλά και τις ομάδες δραστηριοτήτων στις οποίες λαμβάνει μέρος (Κουκουνάρας, 2018).

Μία ακόμη ανησυχία αφορά το θρησκειοπαιδαγωγικό τομέα. Συγκεκριμένα αμφισβητείται η βιωματική προσέγγιση που επιχειρείται στη διδασκαλία του μαθήματος, καθώς προσφέρει θρησκευτικά βιώματα διαφόρων θρησκειών σε άτομα (τους μαθητές) που είτε δεν πιστεύουν είτε δεν έχουν δομήσει ακόμη τη θρησκευτική τους ταυτότητα. Όμως οι εμπειρίες που προσφέρονται από το σχολικό εγχειρίδιο ή από διηγήσεις μαθητών της τάξης (λόγω μεταναστευτικής βιογραφίας) αποτελούν την

αφετηρία μιας συζήτησης (Βαλιαντή κ.ά., 2020). Η συζήτηση δεν θα οδηγηθεί στην εξίσωση της ισότητας των θρησκειών αλλά σε μία σχετικοποίηση της ύπαρξης και άλλων αξιών, πλην αυτών του δεσπόζοντος ρεύματος (Κουκουνάρας, 2018).

Ένα εμπόδιο στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών πρακτικών, όχι μόνο στη θρησκευτική αγωγή αλλά ευρύτερα στην εκπαίδευση μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας, είναι η γλώσσα. Σε ένα συμπεριληπτικό και πολιτισμικά πλουραλιστικό σχολείο πρέπει βεβαίως να έχουν λόγο και οι γονείς. Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο καταγράφουν ως εμπόδιο τη διαφορετική μητρική γλώσσα των μαθητών και των γονέων τους και το συνακόλουθο πολιτισμικό τους προφίλ, αδυνατώντας να αναπτύξουν μια ενεργή συνεργασία μαζί τους. Όμως αυτό είναι μία έκφραση προκατάληψης των ίδιων έναντι των γονέων, καθώς υποθάλπεται μία υποτίμηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτιστικού υποβάθρου τους (Γιαννούση, 2021).

Οι διδακτικές τεχνικές που προτείνει το ΠΣ θέλοντας να ενισχύσει τη συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα και να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έρχονται αντιμέτωπες με τις συνήθεις τεχνικές μάθησης που ενισχύουν τον ατομικισμό και τον εγωκεντρισμό για την κατάκτηση της επιτυχίας. Όμως αυτή η επιτυχία δεν συσχετίζεται με τη βελτίωση της ποιο-τητας της ζωής των μαθητών (Καπετανάκης, 2017).

Για να επιτύχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρέπει να στοχεύει στην ανίχνευση ομοιοτήτων ή διαφορών για την ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης, να μελετά τις ανάγκες και τα προβλήματα των παιδιών, να ανιχνεύει τις αιτίες συγκρούσεων στο σχολείο και να ευθυγραμμίζεται προς τη μεταγνωστική ικανότητα (Παπανικολάου, 2017). Με αυτές τις κατευθύνσεις η θρησκευτική αγωγή θα οδηγήσει τους μαθητές να καταλάβουν ότι ο θρησκευτικός φανατισμός βρίσκεται σε αντίθεση με τη θρησκευτική πίστη και θα συμβάλει στην ανάπτυξη του διαθρησκειακού διαλόγου (Τσιρέβελος, 2017).

5. Καινοτομίες

Βασική καινοτομία στην εφαρμοζόμενη θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα αποτελεί ο τρόπος προσέγγισης του θέματος κατά τη συγγραφή του ΠΣ και όχι το ίδιο το περιεχόμενό του. Στο ΠΣ του 2016-17 έχει μεταβληθεί η φιλοσοφική, παιδαγωγική και θρησκειολογική του προσέγγιση με σκοπό να ενσωματωθούν τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής έρευνας (Κουκουνάρας, 2018).

Το ΠΣ στοχεύει σε μία θρησκευτική αγωγή που δείχνει σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή. Συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός εποικοδομητικού διαλόγου, ο οποίος όμως κρατά τις απαραίτητες ισορροπίες μεταξύ οικείου και έτερου, δίχως να μετατρέπεται σε θρησκειολογικός. Παράλληλα, υπερβαίνει τις παλιές πρακτικές ομολογιακής μονοφωνίας (Κόπτσης, 2017). Επίσης επιδιώκει τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων που προέρχονται από ομάδες διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων (Στράντζαλης, 2017), στάση η οποία έρχεται σε συμφωνία και με τη κοινωνιολογική θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, που αναγνωρίζει τη σχολική τάξη ως σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης όπου διαφορετικά άτομα που έχουν αναλάβει ρόλους έρχονται σε συντονισμό (Γραμματικοπούλου & Ελευθεράκης, 2021).

Ο κατάλογος της διδακτέας ύλης δεν είναι δεσμευτικός, αλλά αφήνει περιθώρια διαφοροποίησης στον εκπαιδευτικό. Σε κάθε θεματική ενότητα προτείνονται επιπλέον δραστηριότητες και διδακτικές προτάσεις, ώστε να επιλεγούν εκείνες που θα

καλύψουν με βέλτιστο τρόπο τις εκπαιδευτικές ανάγκες του ιδιαίτερου περιβάλλοντος κάθε τάξης (Γιαγκάζογλου, 2018). Η διδασκαλία οφείλει να είναι διαφοροποιημένη, καθώς οι σημερινές σχολικές αίθουσες δεν χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία, όπως επικρατούσε παλαιότερα, αλλά υπάρχει ένας μαθητικός πληθυσμός με πλήθος πολιτισμικών, ατομικών, κοινωνικών, γλωσσικών ετεροτήτων και διαφοροποιημένης ιεράρχησης στόχων (Στράντζαλης, 2017). Η διδασκαλία μπορεί να διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο, τις μαθησιακές δραστηριότητες, τους στόχους, τις πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδόσεις, καθώς και την αξιολόγησης του μαθησιακού περιβάλλοντος (Βαλιαντή κ.ά., 2020). Οι διαφοροποιημένοι στόχοι δεν σταματούν στην κατανόηση του θέματος διδασκαλίας, αλλά επεκτείνονται σε στάσεις και δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές: π.χ. μέσω της παραβολής του καλού Σαμαρείτη –πέραν της κατανόησης της έννοιας και της αξίας της οικουμενικής, υπερεθνικής και υπερφυλετικής αγάπης– μπορούν να διαμορφώσουν κριτική στάση έναντι του ρατσισμού, να γνωρίσουν τις μορφές που εκδηλώνεται στη σημερινή εποχή και να ασκηθούν στην επιχειρηματολογία έναντι του κοινωνικού-θρησκευτικού ρατσισμού και των διακρίσεων, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τη σημασία της διαφορετικότητας στον πολιτισμικό και θρησκευτικό αυτοπροσδιορισμό (Στράντζαλης, 2017). Στα σχολικά εγχειρίδια υπάρχουν αρκετά ακόμη σημεία τα οποία ενδείκνυνται για την ανάπτυξη βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καδιγιαννόπουλος, 2017). Η κυριότερη όμως συσχέτιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται στο επίπεδο της διαφοροποίησης λόγω πολιτισμικού και θρησκευτικού υποβάθρου. Μια τεχνική διδασκαλίας θα ήταν η ανάθεση φύλλων εργασίας σε ομάδες μαθητών που περιλαμβάνουν κείμενα από διάφορες θρησκευτικές ή πολιτισμικές παραδόσεις. Η επεξεργασία τους θα αποδείξει τις κοινές θεμελιώδεις αξίες που μοιράζονται οι θρησκείες (Στράντζαλης, 2017). Μέσω των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων ενισχύεται ο διαθρησκειακός διάλογος, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Καπετανάκης, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί του μαθήματος με εφόδιο τις γνώσεις τους μπορούν να αναλάβουν έναν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη αισθημάτων αλληλοσεβασμού και ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ ατόμων διαφορετικών θρησκευτικών αφετηριών, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να αναλύσουν με τους μαθητές έννοιες πανανθρώπινης αξίας, όπως είναι η ειρηνική συνύπαρξη, που πηγάζουν από την καρδιά της ορθόδοξης παράδοσης (Γιαγκάζογλου, 2018). Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αναπτύξουν ένα κλίμα διαλόγου, οφείλουν πρώτα οι ίδιοι να σέβονται τη διαφορετικότητα των μαθητών (Καπετανάκης, 2017). Λόγω του πλουραλισμού των τάξεων οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί στο πώς διδάσκουν τα στοιχεία άλλων θρησκειών, γιατί κάποιοι από τους μαθητές ενδεχομένως να είναι πιστοί τους, καθώς και να κρατούν ως αρχή, ότι η κοινωνική συνοχή μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συμπερίληψης και όχι μέσω του αποκλεισμού του διαφορετικού (Καδιγιαννόπουλος, 2017). Οι σύγχρονοι μαθητές έρχονται στο σχολείο έχοντας αποκτήσει νοοτροπίες διαφορετικές από αυτές των περασμένων γενεών, πράγμα που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον όπου μεγαλώνουν και στα αποτελέσματα της έμπρακτης διαπολιτισμικότητας στην καθημερινότητά τους (Στράντζαλης, 2017). Αν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιήσουν ότι έχουν μπροστά τους μία τάξη με προκαθορισμένες αντιλήψεις, θα είναι πιο εύκολο να αναπτύξουν αμοιβαίες υποστηρικτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, σεβόμενοι τις εμπειρίες και απόψεις τους (Γραμματικοπούλου & Ελευθεράκης, 2021).

Μία νέα πρόταση ενίσχυσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη θρησκευτική αγωγή αποτελεί και η χρήση της τέχνης. Οι μαθητές ενημερώνονται ή ερευνούν στοιχεία που σχετίζονται με την παραγόμενη τέχνη μιας θρησκευτικής κοινότητας και πώς αυτή εκφράζει την ίδια την πίστη, αλλά και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το έτερο. Έτσι μπορεί να ενισχυθεί και η διαθρησκειακή επικοινωνία εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Τσιρέβελος, 2017).

Η έρευνα για τη διδασκαλία του μαθήματος της θρησκευτικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέδειξε ότι η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας ενίσχυσε τη διαμαθητική επικοινωνία και τη συλλογική δράση. Μάλιστα ενισχύθηκαν και οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη (Βρίζα &Καραδημητρίου, 2020).

Μια μορφή επικοινωνίας με τους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας, η οποία αποδεδειγμένα μπορεί να ωφελήσει τα μέγιστα στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος, είναι η μη λεκτική επικοινωνία. Η αποδοτικότητά της εξαρτάται άμεσα από την εμπειρία των διδασκόντων σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές. Έτσι μπορούν να αποκωδικοποιήσουν καλύτερα τα μη λεκτικά σήματα που δέχονται από τους μαθητές τους αλλά και οι ίδιοι να διοχετεύσουν με καλύτερο τρόπο τα μηνύματα τους, δίνοντάς τους περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής (Γκορτσά, 2019).

6. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι αλλαγές στο ΠΣ του μαθήματος της θρησκευτικής αγωγής κρίνονται απαραίτητες, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στη νέα πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ακολουθώντας τις νοοτροπίες και απαιτήσεις της κοινωνίας, των ιδιαιτεροτήτων και αναγκών όλων των μαθητών και σύγχρονα καταρτισμένων και χειραφετημένων μελλοντικών πολιτών της χώρας, με ικανότητες παρατήρησης, ανάλυσης, σύνθεσης και κρίσης των πληροφοριών που λαμβάνουν (Κόπτσης, 2017). Η θρησκευτική αγωγή θα καταστεί πιο αποτελεσματική, όσο αναγνωρίζεται ο χώρος του σχολείου ως κατάλληλος για κοινωνικό μετασχηματισμό και χειραφέτηση (Γραμματικοπούλου & Ελευθεράκης, 2021). Επίσης θα ενισχυθεί μέσω της συμμετοχής καταρτισμένων και διαρκώς επιμορφούμενων εκπαιδευτικών πάνω στις έννοιες της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας, του γνωστικού τους υποβάθρου (Φωτοπούλου, 2021) και στις διαπολιτισμικές πρακτικές.

Επίσης μπορούν να υιοθετηθούν πρακτικές που έχουν θεσπιστεί σε άλλες χώρες όπως συμβαίνει με την περίπτωση της Κύπρου και του «Κώδικα συμπεριφοράς κατά του ρατσισμού & Οδηγού διαχείρισης και καταγραφής ρατσιστικών περιστατικών», ο οποίος έχει στόχο την υποστήριξη της ισότητας, την εξάλειψη των ρατσιστικών περιστατικών, τη στήριξη των θυμάτων, την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού και την ανάπτυξη αντιρατσιστικής κουλτούρας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου).

Έτσι, η θρησκευτική αγωγή καθίσταται αποτελεσματική στην απόσβεση συγκρούσεων και φανατισμών και στην δημιουργία μελλοντικών ενεργών πολιτών με όραμα αλληλεγγύης και ειρήνης.

Βιβλιογραφία

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ.&Χατζησωτηρίου Χ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής, Τόμ. 2020 Αρ. 1 (2020): Τεύχος 1 / 2020*, 129-148

Βρίζα, Χ. &Καραδημητρίου, Κ. (2020). Απόψεις εν Ενεργεία Εκπαιδευτικών για τα Οφέλη, τα Μειονεκτήματα και τους Περιορισμούς της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας και Μάθησης. Επιστήμες Αγωγής, Τόμ. 2020 Αρ. 1 (2020): Τεύχος 1 / 2020, 21-40

Γιαγκάζογλου, Σ. (2018). Πλουραλισμός ή ομολογιακή νοοτροπία στο μάθημα των Θρησκευτικών; Η εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά και οι επικρίσεις εναντίον τους. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, 20-21 Μαΐου 2017: Πρακτικά 1ος Τόμος, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Γιαννούση, Π. (2021). Σχέσεις Γονέων και Εκπαιδευτικών με Έμφαση στους Μετανάστες Γονείς και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών. Επιστήμες Αγωγής, Τόμ. 2021 Αρ. 2 (2021): Τεύχος 2 / 2021, 51-64

Γκορτσά, Μ. (2019). Μη Λεκτική Συμπεριφορά και Επικοινωνία Εκπαιδευτικού και Αλλοδαπών, Επιστήμες Αγωγής, Τόμ. 2019 Αρ. 2 (2019): Τεύχος 2 / 2019, 7-21

Γραμματικοπούλου, Ε. & Ελευθεράκης, Θ. (2021). Η Δημοκρατία και η Κοινωνική Συνοχή στη Σχολική Τάξη: Μια Έρευνα-δράση σε Σχολείο των Χανίων. Επιστήμες Αγωγής, Τόμ. 2021 Αρ. 3 (2021): Τεύχος 3 / 2021, 53-78

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2017). Πολυπολιτισμικότητα και "αντίστροφος θρησκευτικός ρατσισμός". 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, 20-21 Μαΐου 2017: Πρακτικά 1ος Τόμος, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Ιβρίντελη, Μ. (2021). Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αναφορικά με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών. Επιστήμες Αγωγής, Τόμ. 2021 Αρ. 3 (2021): Τεύχος 3 / 2021, 123-138

Ισπυρίδης, Δ. (2017). Τα νέα προγράμματα σπουδών του μαθήματος των θρησκευτικών στο Γυμνάσιο. Μια πρώτη συγκριτική προσέγγιση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, 20-21 Μαΐου 2017: Πρακτικά 1ος Τόμος, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2017). Διδάσκω Θρησκευτικά. Διδάσκω διαπολιτισμικά 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, 20-21 Μαΐου 2017: Πρακτικά 1ος Τόμος, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Καπετανάκης, Γ. (2017). Η θρησκειακήεγγραμματοσύνη και οι κοινωνικές δεξιότητες / ικανότητες των μαθητών: το παράδειγμα ενός σχολείου «αριστείας». 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των

Θρησκευτικών, 20-21 Μαΐου 2017: Πρακτικά 1ος Τόμος, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Κόπτσης, Α. (2017). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου: Από τη μάθηση στη διαδικασία μάθησης. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, 20-21 Μαΐου 2017: Πρακτικά 1ος Τόμος, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, 20-21 Μαΐου 2017: Πρακτικά 1ος Τόμος, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Κουτσιούρη, Σ. (2021). Συμπερίληψη και Γλωσσική Εκπαίδευση σε Μειονεκτικά Σχολικά Πλαίσια. Επιστήμες Αγωγής, Τόμ. 2021 Αρ. 2 (2021): Τεύχος 2 / 2021, 102-122

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (2016). Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού & Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Ανάκτηση από: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/antiratsistiki/kodikas_oct16.pdf

Παπανικολάου, Μ. (2017). Η αποδοχή του «Άλλου». 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, 20-21 Μαΐου 2017: Πρακτικά 1ος Τόμος, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Σόρκος, Γ. &Χατζησωτηρίου, Χ. (2021). «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Συμπεριληπτικότητα»: Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών στην Προώθηση του Θεωρητικού Μοντέλου. Επιστήμες Αγωγής, Τόμ. 2021 Αρ. 1 (2021): Τεύχος 1 / 2021, 7-27

Στράντζαλης, Π. (2017). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως βασική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, 20-21 Μαΐου 2017: Πρακτικά 1ος Τόμος, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Τσακαλούδη, Α. & Παλαιολόγου, Ν. (2021). Η πρακτική των Ευρωπαϊκών Σχολείων για τη Μητρική Γλώσσα και την Πολυγλωσσία: Καταγραφή Απόψεων Εκπαιδευτικών. Επιστήμες Αγωγής, Τόμ. 2021 Αρ. 3 (2021): Τεύχος 3 / 2021, 310-331

Τσιρέβελος, Ν. (2017). Ο διαθρησκειακός διάλογος της ζωής μέσα από το παράδειγμα της Μεσαιωνικής Πόλης της Ρόδου. Θεολογική θεμελίωση και διδασκαλία με τη χρήση ιστολογίου. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, 20-21 Μαΐου 2017: Πρακτικά 1ος Τόμος, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Φωτοπούλου, Β. (2021). Εννοιολογικές Προσεγγίσεις και Θεωρητικές Επισημάνσεις της Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού. Επιστήμες Αγωγής, Τόμ. 2021 Αρ. 3 (2021): Τεύχος 3 / 2021, 79-98

Χαρίσης, Α. (2017). Στόχοι του συναισθηματικού τομέα στο μάθημα των Θρησκευτικών: διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών, 20-21 Μαΐου 2017: Πρακτικά 1ος Τόμος, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα μέσα από μία ερευνητική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κεραμίδα Αρετή

Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ΠΕ06, υποψήφια διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Περίληψη

Η εκπαιδευτική έρευνα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας συχνά διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία, τη συχνότητα και το εύρος εφαρμογής της, καθώς επίσης και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που επιχειρούν να την εφαρμόσουν. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ένας επιπλέον στόχος της εργασίας αυτής είναι ο εντοπισμός πεδίων στις έρευνες τα οποία δεν έχουν διερευνηθεί διεξοδικά, και, συνεπώς, χρήζουν περισσότερης μελέτης.Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας αναγνωρίζουν, σε θεωρητικό επίπεδο, τη χρησιμότητα της αξιοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα δεδομένα των περισσότερων ερευνών, ωστόσο, παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν με συστηματικό τρόπο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις έρευνες αξιοποιούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποσπασματικά ή χρησιμοποιούν μόνο κάποιες πτυχές της, γεγονός που υπονομεύει την επιτυχή της εφαρμογή.Η μελέτη των εμπειρικών ερευνών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα παρέχει χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με συστηματικό τρόπο. Ο λόγος που αναφέρεται συχνότερα είναι η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία και οργάνωση του μαθήματος με βάση τη διαφοροποίηση. Ένας επιπλέον σημαντικός αποθαρρυντικός παράγοντας αποτελεί η έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση των σχολείων για την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, επίσης, ότι θα επιθυμούσαν τα επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία να εστιάζονται περισσότερο

στην πρακτική εφαρμογή της. Τέλος, ένα σημαντικό συμπέρασμα από τη μελέτη των ερευνών είναι ότι σε αυτές δεν διερευνώνται ισότιμα όλες οι παράμετροι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, σε σχέση με τις πτυχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν την προσοχή στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του αποτελέσματος, αλλά δεν διερευνούν συστηματικά τη διαφοροποίηση του περιβάλλοντος μάθησης. Οι σχετικές έρευνες δεν αποδίδουν την απαραίτητη σημασία στο κλίμα και την κουλτούρα της σχολικής τάξης μέσα στην οποία εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πρόκειται, για τη γνώμη μας, για μια σημαντική έλλειψη, καθώς όλες οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που αποσκοπούν στην βελτίωση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας χρειάζεται να υλοποιούνται σε ένα φιλικό, μη ανταγωνιστικό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, βιβλιογραφική ανασκόπηση

Abstract

Educational research into differentiated instruction in the teaching of English as a foreign language often investigates the teachers' attitudes toward differentiated instruction, the frequency and degree of its use in the classroom, as well as the difficulties faced by instructors who attempt to implement it. In this paper we present a short literature review of research conducted in Greece in relation to the views of English teachers on differentiated instruction. We also intend to locate areas in research that have not been adequately addressed and, thus, need to be investigated. Research findings show that the teachers of English acknowledge, on a theoretical level, the usefulness of differentiated instruction and its beneficial outcomes. However, the results also provide strong evidence that the teachers do not use differentiated instruction in a systematic manner. Most of the teachers who participated in the research do not make use of it systematically or utilise only some of its parameters, which does not allow them to exploit its full potential. The study of the results of research into differentiated instruction in the teaching of English as a foreign language in Greece also highlights the reasons underlying the teachers' unwillingness to implement it more extensively. The most often cited reason is the lack of time for the preparation and organization of lessons on the basis of the principles of differentiated instruction. A further reason relates to the lack of support from the school administration in relation to the implementation of innovative teaching methodologies such as the differentiated instruction. The teachers also mentioned that they prefer in-service training programmes with a stronger focus on the practical application of differentiated instruction. Finally, an important conclusion from the critical study of the literature review is that not all parameters of differentiated instruction are investigated to the same extent. More specifically, most research focuses on the differentiation of content, process and product, but often researchers fail to adequately address the differentiation of the learning environment. Thus, research generally does not attach great importance to the classroom climate and the school culture in which differentiated instruction is implemented. It is, in our view, a significant deficiency, because all teacher interventions that aim at improving the quality of the teaching and learning process need to take place in a friendly, non-threatening and supportive school and classroom environment.

Keywords: differentiated instruction, literature review

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης και η εκπαιδευτική έρευνα για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να βρίσκονται στο

επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και υποστηρίζουν τη βιωματική οικοδόμηση της γνώσης στο πλαίσιο του εποικοδομισμού (Καλδή&Κόνσολας, 2018). Οι θεωρητικές παραδοχές του εποικοδομισμού βρίσκονται πίσω από αρκετές διδακτικές μεθόδους, οι οποίες έχουν ως συνδετικό στοιχείο την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την παιδαγωγική αξιοποίηση των εμπειριών τους (Makgato, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, αναγνωρίζεται η ανάγκη για μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία θα σέβεται και θα λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα των μαθητών, σε ένα πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία είναι η μεθοδολογία που βασίζεται στην υπόθεση ότι η διδακτική πράξη χρειάζεται να διαφοροποιείται και προσαρμόζεται ανάλογα με τις εμπειρίες, τις ανάγκες, τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε τάξης (Tomlinson, 2014, 2017).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια συμπεριληπτική πρακτική διδασκαλίας που χρησιμοποιεί με παιδαγωγικά ορθούς τρόπους σκόπιμες (intentional) και συστηματικά σχεδιασμένες πρακτικές οι οποίες δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών σε ετερογενείς τάξεις, επιτρέποντάς τους με τον τρόπο αυτό να έχουν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Grahametal., 2021).Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προληπτικά, δηλαδή πριν να εμφανιστεί η ανάγκη, «τροποποιούν το πρόγραμμα σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους, τους πόρους, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τα προϊόντα των μαθητών» (Tomlinsonetal., 2003, 121) έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις διαφορετικές και ποικίλες ανάγκες των μαθητών και να μεγιστοποιήσουν τις ευκαιρίες για μάθηση για όλους τους μαθητές της τάξης (Bearne, 1996).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εδράζεται στην βασική αρχή ότι μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία δεν πραγματοποιείται σε ένα γενικό πλαίσιο, με ενιαίες διδακτικές πρακτικές και διαδικασίες οι οποίες δεν λαμβάνουν υπόψη τους το συγκεκριμένο πλαίσιο της διδασκαλίας (vanGeeletal., 2019). Η διδασκαλία που απευθύνεται στον «μέσο μαθητή» δεν είναι αποτελεσματική, επειδή δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός σημαντικού αριθμού μαθητών (Valiandes&Neophytou, 2017).

Για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαφοροποιούνται τέσσερις παράμετροι, οι οποίες αφορούν (Tomlinson&Imbeau, 2010): (α) το περιεχόμενο της μάθησης, (β) τη διαδικασία της μάθησης, (γ) το αποτέλεσμα της μάθησης και (δ) περιβάλλον της μάθησης. Οι παράγοντες αυτοί της διδακτικής πράξης διαφοροποιούνται για να ανταποκριθούν: (α) στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών/τριών (differentiationinrelationtoreadiness), (β) στα ενδιαφέροντά τους (interestdifferentiation) και (γ) στο μαθησιακό τους προφίλ (learningprofiledifferentiation).

Η εκπαιδευτική έρευνα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας συχνά διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία, τη συχνότητα και το εύρος εφαρμογής της, καθώς επίσης και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που επιχειρούν να την εφαρμόσουν. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε μια σύντομη ερευνητική βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας για τη

διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ένας επιπλέον στόχος της εργασίας αυτής είναι ο εντοπισμός πεδίων και παραμέτρων στις έρευνες οι οποίες δεν έχουν διερευνηθεί διεξοδικά, και, συνεπώς, χρήζουν περισσότερης μελέτης.

2. Διαφοροποιημένη διδασκαλία: σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Αρκετές έρευνες εστιάζονται στις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα στην Ελλάδα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι έρευνες αυτές επιχειρούν να διερευνήσουν αρκετές πτυχές της εφαρμογής της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, όπως, για παράδειγμα, τη συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή της, αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην επιτυχή της υλοποίηση μέσα στην τάξη.

Μια ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη συχνότητα χρήσης της (Psarianou, 2019). Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα αναγνωρίζουν και κατανοούν τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δεν την εφαρμόζουν συστηματικά. Ανάμεσα στους λόγους οι οποίοι δεν ενθαρρύνουν την οργανωμένη και συστηματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την έλλειψη χρόνου για τον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η έλλειψη χρόνου για την επαρκή προετοιμασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ως ένας παράγοντας που συχνά αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από τη συστηματική της εφαρμογή, αποτελεί ένα εύρημα που απαντάται σε πολλές σχετικές έρευνες (Whitleyetal., 2019). Άλλοι παράγοντες, οι οποίοι αναφέρθηκαν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με την έλλειψη χρόνου, ήταν η έλλειψη γνώσεων και επιμόρφωσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η έλλειψη πόρων και η έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία εστιάζονται, κυρίως στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα και το περιβάλλον της μάθησης. Σε σχέση με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, η διαφοροποίηση περιλάμβανε, συνήθως, την προσεκτική επιλογή του περιεχομένου για το μάθημα και την διατύπωση ξεκάθαρων στόχων. Λιγότερο συχνή ήταν η διαφοροποίηση του περιεχομένου με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούσαν συχνότερα τη στρατηγική της ενθάρρυνσης της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές, την αξιοποίηση δραστηριοτήτων που ταιριάζουν με τις δεξιότητες των μαθητών και την προσαρμογή του χρόνου που είναι διαθέσιμος στους μαθητές για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, ενώ παράλληλα, προσάρμοζαν τα επίπεδα προσδοκιών για τους μαθητές. Λιγότερο συχνά χρησιμοποιούσαν τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους και την εργασία σε μικρές ομάδες.. Η διαφοροποίηση του αποτελέσματος της μάθησης, περιλάμβανε συχνότερα τη δυνατότητα στους μαθητές να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους προφορικά και τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες. Αναφορικά με τη διαφοροποίηση των πόρων διδασκαλίας, τη διαφοροποίηση του περιβάλλοντος της μάθησης και της διαχείριση της τάξης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούσαν συχνότερα την παρατήρηση και τον έλεγχο των επιτευγμάτων και

της προόδου των μαθητών, παρείχαν την επιλογή ατομικής εργασίας, εργασίας σε ζευγάρια και σε ομάδες, υλικό από πολλαπλές πηγές, την ομαδοποίηση των μαθητών σε ετερογενείς ομάδες και την παροχή περισσότερου χρόνου στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθηση περισσότερο χρόνο για να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Ένα σημαντικό ερευνητικό εύρημα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια διαφοροποιούσαν με βάση την αξιολόγηση.

Η διαφοροποίηση αυτή, ωστόσο, δεν ήταν συστηματική και γενική, αλλά κατά βάση περιστασιακή και όχι οργανωμένη. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με την ερευνήτρια, αυτή η μικρής κλίμακας διαφοροποίηση, η οποία δεν πραγματοποιείται σε ένα οργανωμένο πλαίσιο, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα προβλήματα και τις προκλήσεις της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας.

Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Nasi, 2018) επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας. Η εμπειρική αυτή έρευνα πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση ποιοτικής μεθοδολογίας μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 13 εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας από τους οποίους οι πέντε δίδασκαν στην πρωτοβάθμια, οι έξι εκπαιδευτικοί δίδασκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ δύο εκπαιδευτικοί δίδασκαν και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε δημόσια σχολεία και ιδιωτικά σχολεία.

Αναφορικά με τη γνώση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι έξι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν πολλά για αυτή. Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι γνώριζαν αρκετά για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τις γνώσεις αυτές τις απέκτησαν από τις προπτυχιακές ή τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, από επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία συμμετείχαν και από τη δική τους μελέτη.

Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την παιδαγωγική αξία και τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως η αντιμετώπιση της ανομοιογένειας της σχολικής τάξης, η ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους μαθητές και η προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους. Ωστόσο, δεν εμφανίζονται πρόθυμοι να την εφαρμόσουν συστηματικά στην πράξη, επειδή θεωρούσαν ότι είναι χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και αρκετός χρόνος για να εφαρμοστεί επιτυχημένα (Nasi, 2018, ii). Άλλοι παράγοντες που αποτρέπουν την συχνότερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης, η αντίδραση από τους άλλους εκπαιδευτικούς που δεν την εφάρμοζαν, η έλλειψη εξοπλισμού (π.χ. ηλεκτρονικός υπολογιστής) και το γεγονός ότι η υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί προσπάθεια και χρόνο για τον προγραμματισμό και την ετοιμασία του μαθήματος.

Σε σχέση με τις τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αξιοποιούν την συνεργατική μάθηση και την εργασία σε ζευγάρια και σε ανομοιογενείς ομάδες. Χρησιμοποιούσαν, επίσης, πολυαισθητηριακό εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες για να ανταποκριθούν στο μαθησιακό στυλ όλων των μαθητών, ενώ αξιοποιούσαν Τ.Π.Ε., καθώς επίσης και συμπλήρωση του σχολικού εγχειριδίου με επιπλέον υλικό. Λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα διερεύνησε την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Tzatsou, 2021). Ο στόχος της εμπειρικής αυτής έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα αναφορικά με το επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει και να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το δείγμα της έρευνας ήταν 51 εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας που δίδασκαν στη δημόσια εκπαίδευση, σε κέντρα ξένων γλωσσών και σε ιδιαίτερα μαθήματα. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία, με την αξιοποίηση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολόγιου.

Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικό ήταν ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία παρακολούθησαν, αναγνωρίζοντας ότι αυτά συνέβαλαν με θετικό τρόπο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αναφορικά με την γνώση των θεωρητικών αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η πλειονότητα του δείγματος (το 84,3%) δήλωσε ότι γνωρίζει τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι διαφοροποιούν τη διδασκαλία για να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούσαν συχνότερα ήταν η δυνατότητα επιλογής στους μαθητές να επιλέγουν τις εργασίες στις οποίες θα εργαστούν και δραστηριότητες λίγο υψηλότερες από το επίπεδο των μαθητών. Η διαφοροποίηση σε σχέση με τις δραστηριότητες για το σπίτι (homework) χρησιμοποιούνταν σε χαμηλότερο βαθμό. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος προέκυψε ότι η πλειονότητα δεν χρησιμοποιεί τη διαφοροποίηση του αποτελέσματος της μάθησης.

Συμπερασματικά, σε σχέση με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα «δεν ενσωμάτωναν πάντοτε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με αποτελεσματικό τρόπο», επειδή «είχαν την τάση να διαφοροποιούν σε κάποιες περιοχές [της διδασκαλίας] περισσότερο σε σχέση με άλλες» (Tzatsou, 2021, 41). Η έρευνα αυτή δεν κάνει αναφορά στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο συγγραφής διπλωματικής εργασίας, επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας αναφορικά με περιοχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τις οποίες θεωρούν ως απαιτητικές. Η έρευνα διερεύνησε, επίσης, τον τρόπο με τον οποίο οι Τ.Π.Ε. μπορούν να ενισχύσουν την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Palaiopanou, 2020). Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την αξιοποίηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας με ένα online ερωτηματολόγιο και ημιδομημένες συνεντεύξεις αντίστοιχα. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 114 μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στις ημιδομημένες συνεντεύξεις συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί από αυτούς που είχαν συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι μια απαιτητική πτυχή στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί ο προσδιορισμός των διδακτικών και των μαθησιακών στόχων με βάση τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές, και με δεδομένο τον περιορισμένο χρόνο και το μέγεθος των τάξεων, που

αποτελούνται από πολλούς μαθητές. Άλλοι παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν απαιτητικούς ήταν η ομαδοποίηση των μαθητών σε σχέση με το μαθησιακό τους στυλ, οι χρονικοί περιορισμοί και η έλλειψη εξοπλισμού. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, επίσης, ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν έχουν σχεδιαστεί με τρόπο ο οποίος να επιτρέπει την τροποποίησή τους για τις ανάγκες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν, επίσης, την πεποίθηση ότι οι Τ.Π.Ε. παρέχουν τη δυνατότητα για αποτελεσματική υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην διαφοροποίηση του περιεχομένου και της διαδικασίας, επειδή δίνουν τη δυνατότητα για την αξιοποίηση ποικίλων πόρων και την διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων για να ανταποκριθούν στα μαθησιακά στυλ των μαθητών. ΟΙ Τ.Π.Ε., σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, παρέχουν, επίσης, τη δυνατότητα διαφοροποίησης των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της μάθησης, ενώ βοηθούν και στην εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης με την αξιοποίηση portfolios, ημερολογίων και journals, επειδή, όπως ανέφεραν, οι μαθητές δεν εστιάζουν στον βαθμό, αλλά στη διαδικασία μάθησης.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε το επίκεντρο μια άλλης έρευνας (Chamourtziadou, 2021). Η έρευνα αυτή επιχείρησε να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης είναι εξοικειωμένοι με την διαφοροποιημένη διδασκαλία, εάν και με ποιο τρόπο εφαρμόζουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα οφέλη που προκύπτουν από την ενσωμάτωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας οι οποίοι δίδασκαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από εκπαιδευτικούς που έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με ποσοτική και ποιοτική μεθοδολογία, με τη χρήση ενός online ερωτηματολογίου και ημιδομημένων συνεντεύξεων, αντίστοιχα. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από 70 εκπαιδευτικούς, ενώ 10 από τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο πήραν μέρος στην ημιδομημένη συνέντευξη. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν παρείχαν ισχυρές ενδείξεις ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, το 68,9%, γνώριζαν το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είχαν επαρκείς γνώσεις για τη μεθοδολογία της και είχαν κάποια εμπειρία, ενώ μόνο το 6,7% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν έχει καθόλου γνώσεις.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, επίσης, ότι αξιοποιούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία σε καθημερινή βάση. Σε σχέση με την διαφοροποίηση του περιεχομένου, οι συνηθέστερες τεχνικές ήταν η προσαρμογή του περιεχομένου για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που ενισχύουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (problemsolvingskills). Η διαφοροποίηση του περιεχομένου περιλάμβανε συνηθέστερα την ενθάρρυνση των μαθητών για αλληλεπίδραση και για συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες και την διαφοροποίηση του χρόνου που είναι διαθέσιμος στους μαθητές για να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, επίσης, ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ήταν χρήσιμη και ωφέλιμη για τους μαθητές σε σχέση με το γνωστικό επίπεδο και ότι οι μαθητές απέκτησαν αυτοπεποίθηση και εύρισκαν το μάθημα με την διαφοροποιημένη διδασκαλία πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον.

Ως παράγοντες που τους αποτρέπουν την πληρέστερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν τους χρονικούς περιορισμούς, και ειδικότερα τον περιορισμένο χρόνο που είναι διαθέσιμος για τον σχεδιασμό του μαθήματος, και τον λίγο χρόνο που μπορούν να αφιερώνουν για κάθε μαθητή, με δεδομένο το γεγονός ότι οι τάξεις αποτελούνται από πολλούς μαθητές. Η αντίληψη αυτή, ότι, δηλαδή, ο σχεδιασμός της διαφοροποίησης στη διδασκαλία απαιτεί αρκετό χρόνο, αποτελεί ένα σύνηθες εύρημα και στη διεθνή βιβλιογραφία (Blaz, 2016), και φαίνεται ότι πράγματι αποτελεί έναν παράγοντα που συχνά δυσχεραίνει την συστηματική της αξιοποίηση. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισήμαναν ως αποτρεπτικό παράγοντα την έλλειψη υποστήριξης από την διοίκηση του σχολείου για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Μια έρευνα για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο παρείχε σημαντικά δεδομένα (Sougari&Mavroudi, 2019). Στην έρευνα συμμετείχαν 149 εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας που δίδασκαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία στην περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, παρακολούθηση μαθημάτων και συνέντευξη. Στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους την αξιοποιούν στη διδακτική πράξη. Από τα δεδομένα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, παρότι δεν την αξιοποιούν με συστηματικό τρόπο. Αναλυτικότερα, αναφορικά με τις τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αξιοποιούν για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, συχνότερα χρησιμοποιούν τεχνικές διαφοροποίησης, όπως η ομαδική εργασία. Ωστόσο, δεν χρησιμοποιούν συστηματικά τεχνικές οι οποίες απαιτούν περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία τους, όπως η παραγωγή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού και τα συμβόλαια μάθησης. Από τα δεδομένα διαφαίνεται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή γνώση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

3. Συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας αναγνωρίζουν, σε θεωρητικό επίπεδο, τη χρησιμότητα της αξιοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα δεδομένα των περισσότερων ερευνών, ωστόσο, παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν με συστηματικό τρόπο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις έρευνες αξιοποιούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποσπασματικά ή χρησιμοποιούν μόνο κάποιες πτυχές της, γεγονός που υπονομεύει την επιτυχή της εφαρμογή.

Η μελέτη των εμπειρικών ερευνών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα παρέχει χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με συστηματικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μια πληθώρα από παράγοντες που τους αποτρέπουν από το να αξιοποιούν τη διαφοροποίηση με πιο οργανωμένο και συστηματικό, και, συνεπώς, πιο τελεσφόρο, τρόπο. Ο λόγος που αναφέρεται συχνότερα είναι η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία και οργάνωση του μαθήματος με βάση τη διαφοροποίηση.

Εκτός από την έλλειψη χρόνου, αποθαρρυντικοί παράγοντες που προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι η αντίσταση της διεύθυνσης των σχολείων αλλά και των γονέων σε καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, το μεγάλο μέγεθος των τάξεων που αποτελούνται από πολλούς μαθητές, ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής και κάποιες φορές η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν με αυτοπεποίθηση τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Οι παραπάνω αποτρεπτικοί παράγοντες είναι σημαντικοί, επειδή για να είναι αποτελεσματική η διαφοροποίηση στη διδασκαλία θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό όλων των μαθημάτων, κι όχι απλά μια φιλοσοφία διδασκαλίας και μάθησης που θα εφαρμόζεται αποσπασματικά και επιλεκτικά σε λίγα μόνο μαθήματα.

Μια σημαντική παράμετρος αποτελεί και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επειδή είναι αποδεκτό ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, και μάλιστα σε μια εποχή με αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα, δεν μπορούν να εξαντλούνται σε αυτές που αποκτούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο, αλλά είναι αναγκαία η επιμόρφωσή τους σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους διαδρομής (Sakellariouetal., 2019). Αναφορικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα επιθυμούσαν τα επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία να εστιάζονται περισσότερο στην πρακτική εφαρμογή της και τον τρόπο που μπορεί να αξιοποιηθεί στο επίπεδο της τάξης, αποφεύγοντας την υπερβολική εστίαση σε θεωρητικά ζητήματα.

Τέλος, ένα σημαντικό συμπέρασμα από τη μελέτη των ερευνών είναι ότι δεν διερευνώνται ισότιμα όλες οι παράμετροι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, σε σχέση με τις πτυχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν την προσοχή στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του αποτελέσματος, αλλά δεν διερευνούν συστηματικά τη διαφοροποίηση του περιβάλλοντος μάθησης. Οι σχετικές έρευνες δεν αποδίδουν την απαραίτητη σημασία στο κλίμα και την κουλτούρα της σχολικής τάξης μέσα στην οποία εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πρόκειται, για τη γνώμη μας, για μια σημαντική έλλειψη, καθώς όλες οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών χρειάζεται να υλοποιούνται σε ένα φιλικό, μη ανταγωνιστικό και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. Routledge.

Blaz, D. (2006). *Differentiated Instruction: A Guide for Foreign Language Teachers*. Eye on Education, Inc.

Chamourtziadou, I. (2021). *Differentiated instruction: an innovation in the EFL classroom. How do EFL teachers implement differentiated learning activities and which are the academic changes on the students after the use of differentiation?* Postgraduate dissertation. Patras. Hellenic Open University.

Graham, L. J., De Bruin, K., Lassig, C., &Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *ReviewofEducation, 9*(1), 161-198.

Καλδή, Σ. Ε., &Κόνσολας, Μ. Ν. (2018). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα - Θεωρία, έρευνα και πράξη*. ΕκδόσειςΓρηγόρη.

Makgato, M. (2012). Identifying constructivist methodologies and pedagogic content knowledge in the teaching and learning of technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 1398-1402.

Nasi, A. (2018). *Investigating Teachers' Perceptions and Practices on Differentiated Instruction within the EFL context in Greece*. Postgraduate dissertation. Patras. Hellenic Open University.

Palaiopanou, S. (2020). *Differentiated instruction in Greek primary schools: Challenges for EFL teachers and the role of technology*. Postgraduate dissertation. Patras. Hellenic Open University.

Psarianou, M. (2019). *Investigating the Implementation of Differentiated Instruction in terms of the Strategies used within the EFL context in Greece*. Postgraduate dissertation. Patras. Hellenic Open University.

Sakellariou, M., Strati, P., & Mitsi, P. (2019). Aspects of Greek Teachers Concerning Teaching Within Co-educational Classes: An Exploratory Approach to Elementary School. *Open Journal for Educational Research, 3*(2), 109-122.

https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0302.06109s

Sougari, A., & Mavroudi, A. (2019). Differentiated instruction in the EFL classroom: Discrepancies between teachers' self-report questionnaires and actual practices. *Selected Papers of ISTAL 23* (2019), 398-413. doi: https://doi.org/10.26262/istal.v23i0.7356.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (second edition). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2-3), 119-145. https://doi.org/10.1177/016235320302700203

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tzatsou, E. (2021). *EFL In-service Teacher Training on Differentiated Instruction and its contribution to Greek teachers' professional development*. Postgraduate dissertation. Patras. Hellenic Open University.

Valiandes, S. & Neophytou, (2017). *Teacher's Guide to Differentiated Instruction. Differentiation of instruction for teacher professional Development and students' Success*. Erasmus+ 2015-1-CY01-KA201-011845

Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J. & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(1), 51-67, DOI: 10.1080/09243453.2018.1539013

Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S., & Cousins, J. B. (2019). Implementing differentiated instruction: A mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *TeachersandTeaching, 25*(8), 1043-1061. https://doi: 10.1080/13540602.2019.1699782

Το σεντούκι του παππού: το αγαθό συναπάντημα της Δημιουργικής Μάθησης με την Κοινωνία

Σαμαρτζοπάνου Ευτυχία

Υπ. Δρ. Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μπράτιτσης Θαρρενός

Καθηγητής Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Το σεντούκι του παππού» αποτελεί μια καλή πρακτική για τον δεσμό Κοινωνίας και Εκπαίδευσης. Προάγει τη συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας-Κοινότητας μέσω του διαμοιρασμού γνώσεων με σκοπό την παραγωγή δημιουργικού ψηφιακού περιεχομένου με νόημα. Στηρίζεται στο ομώνυμο διήγημα της συγγραφέως Αριάδνης Δάντε και ξεδιπλώνει στο κοινό ένα παιχνίδι στον κόσμο της Δημιουργικής Γραφής και της Τεχνολογίας. «Το σεντούκι του παππού» αξιοποιεί την Τέχνη και τον Πολιτισμό στην Εκπαίδευση, συνδέει αρμονικά τις ρομαντικές ψυχές των συμμετεχόντων με τον ψηφιακό εγγραμματισμό και σταχυολογεί μια σειρά καινοτόμων εργαστηρίων για τη δημιουργική προσέγγιση της Πληροφορικής μέσα από την Παγκόσμια Δημοτική Ποίηση. Το πρόγραμμα υποστηρίζει ένθερμα τη Διά βίου μάθηση, την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την εκπαίδευση παιδιών, ενηλικών, αλλά και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Κάθε συνάντηση αποτελεί και μια συμβουλευτική συνεδρία Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Υλοποιείται μια φορά τον μήνα στο Μουσείο Ιστορίας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Αιτωλοακαρνανίας και διαρκεί 90 λεπτά. Το περιβάλλον του Μουσείου ζωντανεύει στους συμμετέχοντες την Ιστορία της Εκπαίδευσης, τους τοποθετεί στο παρόν και διαμοιράζεται μαζί τους καινοτόμα εργαλεία αιχμής για να δημιουργήσουν το δικό τους ξεχωριστό μέλλον. Το εγχείρημα ξεκίνησε τον Οκτώβρη του 2022 και βρίσκεται σε εξέλιξη. Πρόκειται για ένα πείραμα που μελετά κατά πόσο η παιχνιδοποίηση μπορεί να αναπτύξει την αυτενέργεια των συμμετεχόντων, την ενεργό συμμετοχή τους στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων και εικαστικών έργων, την ικανότητα να αξιοποιούν την τεχνολογία και να επιλύουν προβλήματα. Το πρόγραμμα κατάφερε να αναπτύξει στους συμμετέχοντες ικανότητες και δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21ου

αιώνα. Για την υλοποίησή του απαιτήθηκε η συστράτευση ατόμων που υπηρετούν με ζέση την εκπαίδευση. Κάθε εργαστήρι έχει διαφορετική θεματολογία και διαδίδεται στο κοινό με πρόσκληση από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Αιτωλοακαρνανίας, 22 διαδικτυακά μέσα ενημέρωσης από τη Δυτική Ελλάδα, προβολές στο κοινωνικό δίκτυο Facebook και ενημερώσεις Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων. Η ανοικτή πρόσκληση για συμμετοχή από όλη την κοινωνία αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση του εγχειρήματος. Κάθε εργαστήρι έχει διαφορετική θεματολογία και οδηγεί στην παραγωγή έργων. Το εγχείρημα έχει καταφέρει τη συστηματική παρακολούθηση όλων των εργαστηρίων από 30 τακτικά μέλη, ενώ στα εργαστήρια έχουν συμμετάσχει αθροιστικά περισσότερα από 1000 άτομα. «Το σεντούκι του παππού» δεν περιορίζεται στον μαγευτικό χώρο του Μουσείου. Ως εγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα φιλοξενείται σε Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία. Η δημιουργική ομάδα είναι πάντα κοντά στα παιδιά. Κι όταν δεν μπορεί να τα συναντήσει με φυσική παρουσία, γνωρίζει και αξιοποιεί τα τεχνολογικά μέσα. Εδώ και δυο χρόνια εμπνέει εκατοντάδες ανθρώπους συνιστώντας ένα υπέροχο πολιτιστικό προϊόν.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, Τεχνολογία, Δημοτική Ποίηση

Abstract

Educational program “Grandfather's chest” is a good practice, a strong bond between Society and Education. It promotes the collaboration between School, Family and Community through knowledge sharing in order to produce meaningful creative digital content. It is based on Ariadne Dante’s short story “Grandfather’s chest” and unfolds to the public a game who combines Creative Writing and Technology. "Grandfather's chest" harnesses Art and Culture in Education, connects harmoniously participants’ romance with digital literacy and gleans a series of innovative workshops for the creative approach of IT through Global Folk Poetry. The program strongly supports lifelong learning, social skills development, the children, adults, and teachers’ education. Each meeting is also a counseling session of Professional Orientation. It takes place once a month at the Museum of the History of Primary Education of Etoloakarnania (Western Greece) and lasts 90 minutes. The Museum environment brings the History of Education to life for the participants, places them in the present and shares with them cutting-edge innovative tools to create their own unique future. The project started in October 2022 and is ongoing. It is an experiment that studies whether gamification can develop the participants' autonomy, their active participation in the creation of digital narratives and visual works, the ability to use technology and solve problems. The program managed to develop in the participants abilities and skills that are considered necessary to meet the demands of the 21st century. Its implementation required the recruitment of people who fervently serve education. Each workshop has a different theme and is disseminated to the public through the Directorate of the Primary Education of Etoloakarnania, 22 online media (Western Greece), social media (Facebook, Instagram) and Parents and Guardians Associations. The open invitation for participation from the whole society is the biggest challenge of the project. Each workshop has a different theme and leads to the production of projects. The venture has succeeded in the systematic monitoring of all workshops by 30 regular members, while cumulatively more than 1000 people have participated in the workshops. “Grandfather's chest” is not limited to the enchanting space of the Museum. As an approved educational program, it is hosted in Primary Schools and Kindergartens. The creative team is always close to the children. And when the team cannot meet them in person, she uses online media. For two years, this program inspires hundreds of people by recommending a great cultural product.

Keywords: Digital Storytelling, Technology, Folk Poetry

1. Εισαγωγή

Η κοινωνία του σήμερα διακρίνεται για την εξαιρετική τεχνολογική πρόοδο, την τεράστια διάδοση της τεχνητής νοημοσύνης, τις προοδευτικές αντιλήψεις των νέων για πληθώρα κοινωνικών ζητημάτων και μια ζωή εξαρτημένη και προσανατολισμένη στην οθόνη και το Διαδίκτυο. Ο παγκόσμιος πληθυσμός αριθμεί τα 7,9 δις και οι έξυπνες συσκευές ξεπερνούν τον διαρκώς αυξανόμενο αριθμό αυτό. Επιπλέον των έξυπνων συσκευών, αξιοσημείωτα είναι τα πρωτεία της κινητής τηλεφωνίας έναντι της σταθερής από το έτος 2016. Μάλιστα, κατά το έτος 2023, οι συνδέσεις κινητής τηλεφωνίας αριθμούσαν τις 8,9 δις συνδρομές, αυξανόμενες κατά 300 χιλιάδες από το προηγούμενο έτος. Πλέον, ένας άνθρωπος διαθέτει ως ατομική ιδιοκτησία τουλάχιστον μια συσκευή και το Διαδίκτυο τείνει να αποτελεί «τόπο μόνιμης κατοικίας» για δισεκατομμύρια ανθρώπους (Statista, 2024).

Το έτος 2024 αποτελεί την τελευταία χρονιά της Γενιάς Άλφα, μιας γενιάς που περιλαμβάνει τους ανθρώπους που γεννήθηκαν από το 2010 έως και το 2024. Τα παιδιά της φαινομενικά εξωστρεφούς κοινωνικής γενιάς μεγαλώνουν από γονείς που κουβαλούν τα χαρακτηριστικά της γενιάς Z, ήτοι εξοικείωση με τα κινητά τηλέφωνα, τις οθόνες και την απαραίτητη ενασχόληση και χρήση του Διαδικτύου. Τα τεχνολογικά γονίδια που κληρονομήθηκαν από τους γονείς Z στα παιδιά Άλφα, ενισχύθηκαν από την κοινωνία περαιτέρω. Μάλιστα, κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19, νήπια και παιδιά γνώρισαν τη μάθηση μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στα χαρακτηριστικά της γενιάς Άλφα απαντάται το όνειρο ενός βιώσιμου περιβάλλοντος, έντονο ενδιαφέρον για την ισότητα των ανθρώπων, την πολιτική και την κοινωνική δικαιοσύνη και η επιθυμία εργασίας σε ένα υβριδικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη θέση στον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών αποτελεί η επιλογή καριέρας TikToker/YouTuber/Vlogger (BusinessRev, 2022).

Η δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται από όλους τους χρήστες μιας κινητής συσκευής. Το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας στρέφεται στη δημιουργική διδακτική των τεχνολογικών μέσων και της ψηφιακής αφήγησης σε άτομα άνω των τεσσάρων ετών με σκοπό τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου με νόημα. Πρωταρχικοί στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η διδακτική της Πληροφορικής με αφορμή την Παγκόσμια Δημοτική Ποίηση, η ορθή χρήση της τεχνολογίας και η καλλιέργεια της δημιουργίας ουσιαστικού και καινοτόμου περιεχομένου.

2. ΘεωρητικόΠλαίσιο

Η διαβίωση στον 21ο αιώνα μεταφέρει στους ανθρώπους γνώσεις από διάφορες πηγές. Βασικές πηγές επιμόρφωσης των ενηλίκων αποτελούν τα ακαδημαϊκά ιδρύματα και το Διαδίκτυο, ενώ τα παιδιά μαθαίνουν κυρίως στο σχολικό περιβάλλον. Η μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση. «*Εκπαίδευση είναι μια διαρκής αλλαγή στη συμπεριφορά ή στην ικανότητα συμπεριφοράς με συγκεκριμένο τρόπο που έχει προκύψει από εξάσκηση ή άλλες μορφές εμπειρίας*» (Schunk, 1991). Μέσα από τη διδακτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός εμψυχώνει τους διδασκόμενους, «*εγκαρδιώνει, ενθουσιάζει και γοητεύει συνειδήσεις*». Επιπλέον, με την καλλιέργεια των στοχαστικών διαθέσεων των μαθητών και την υιοθέτηση του προτύπου διδασκαλίας της κουλτουροποίησης διευρύνει την επιδέξια σκέψη τους (Μπράτιτσης, κ.α., 2023). Τέλος, ο εκπαιδευτικός που διαθέτει και συνδυάζει *«ευλυγισία σκέψης και δράσης, δημιουργικότητα, ευαισθησία, αυτογνωσία και αυτοκυριαρχία αναπτύσσει το κατάλληλο περιβάλλον ουσιαστικής μάθησης»*

(Μπράτιτσης, κ.α., 2023). Υπό αυτό το πρίσμα, στις ακόλουθες παραγράφους αναφέρονται χρήσιμες προσεγγίσεις που αξιοποιούνται στο πρόγραμμα.

2.1 Κοινωνικός Εποικοδομισμός

Ο Κοινωνικός Εποικοδομισμός (Social Constructivism) μελετά όλες τις αλληλεπιδράσεις που δέχεται ένα άτομο κατά την ένταξη του σε διάφορα κανάλια επικοινωνίας. Κανάλι μπορεί να αποτελεί:

α) μια συγκεκριμένη κοινότητα μάθησης (π.χ. σχολείο, ωδείο, ακαδημία), όπου ο μαθητής αλληλεπιδρά με άλλα μέλη (π.χ. συμμαθητές, εκπαιδευτικούς),

β) μια ομάδα εργασίας για την ανάπτυξη ενός έργου, όπου ο μαθητής συνεργάζεται με ομήλικους για την δημιουργία μιας εργασίας.

Σύμφωνα με τον Vygotski, τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση μέσα από τη μάθηση. Επιπλέον, η μάθηση προωθεί την ανάπτυξη και η ανάπτυξη δεν μπορεί να διαχωριστεί από την κοινωνία. Συνεπώς, η γνώση, η μάθηση και η ανάπτυξη αποτελούν αλληλένδετες οντότητες και όλες μαζί συνεισφέρουν στην εξέλιξη της κοινωνίας. (Vygotsky, 1978).

2.2 Συνεργατική Μάθηση

Η Συνεργατική Μάθηση (CollaborativeLearning) απορρέει από την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky. Πρόκειται για μια προσέγγιση που στηρίζεται στη συνεργασία των μαθητών σε μια συντονισμένη προσπάθεια να επιλύσουν ένα πρόβλημα. Η συνεργατική μάθηση αναμιγνύει τις διαφορετικές προσωπικότητες και δεξιότητες των μαθητών καλλιεργώντας τη δημοκρατική αγωγή, την επικοινωνία και το αίσθημα κοινωνικής ευθύνης. Οι εργασίες της συνεργατικής μάθησης περιγράφονται ως δημιουργικές, «ανοιχτού» τύπου και απαιτούν υψηλές νοητικές λειτουργίες (Ross&Smythe, 1995).

Οι εμπλεκόμενοι μετέχουν σε αυθεντικές καταστάσεις και προσπαθούν για τον ίδιο στόχο. Η κατάκτηση του στόχου τα οδηγεί στην αντίληψη της αξίας του συλλογικού έργου. Όμως, η συνεργασία δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση. Πολλές φορές, οι μαθητές έρχονται σε αντιπαράθεση και αντιλαμβάνονται βιωματικά τις δυσκολίες με διαφορετικά άτομα. Ως αποτέλεσμα, προετοιμάζονται καλύτερα για την ένταξη στην κοινωνία.

2.3 Σχεδιαστική Σκέψη

Η Σχεδιαστική Σκέψη (DesignThinking) αποτελεί μια προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων. Ακολουθείται από τους σχεδιαστές στον επιχειρηματικό κλάδο κατά τον σχεδιασμό εμπορικών προϊόντων και θεωρείται καλή πρακτική για τη διαδικασία μάθησης. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται ένας σχεδιαστής ένα πρόβλημα, τα βήματα που ακολουθεί για την ανάλυση και αναπαράστασή του, η εξέταση πιθανών λύσεων και ο αναστοχασμός των σχεδίων συντελούν στη διεύρυνση των οριζόντων σκέψης και εμπνέουν τη διαδικασία μάθησης (Μπράτιτσης&Καπανιάρης 2024).

2.4 Ψηφιακή Αφήγηση

Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια αστείρευτη πηγή ερεθισμάτων που δημιουργεί ενδιαφέρουσες διδακτικές πρακτικές και χαρίζει σε άτομα όλων των ηλικιών

αισθητικές εμπειρίες, αφορμές για πρόσθετες καλλιτεχνικές δράσεις, αλλά και πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες. Πρόκειται για την ένωση της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Λόγω της πολυμορφίας της δύναται να κατακτήσει την προσοχή των μαθητών και να αυξήσει το ενδιαφέρον τους για το διδακτικό περιεχόμενο και την εξερεύνηση νέων ιδεών (Robin, 2011). Ως εκπαιδευτικό εργαλείο, η ψηφιακή αφήγηση υποστηρίζει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, τη συνοχή και αλληλουχία στη σκέψη, καθώς και την αλληλεπίδραση τόσο των δημιουργών και πομπών μιας ιστορίας, όσο και των αποδεκτών της (Coventry, 2008).

2.5. Το παιχνίδι

Η ανάγκη του ανθρώπου για παιχνίδι ξεκινά από τη βρεφική ηλικία. Το παιχνίδι αποτελεί μια σύνθετη και πολυμορφική διαδικασία. Μέσα από την διαδικασία του παιχνιδιού καλλιεργείται η σκέψη, η κίνηση, η επικοινωνία, η πειθαρχία και συντελείται μια ισχυρή ώθηση προς την ανακάλυψη του κόσμου. Το παιχνίδι αποτελεί τον κυριότερο σύντροφο στην κινητική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού και συνιστά κίνητρο για μάθηση κάθε τύπου σε κάθε ηλικία.

3. «Το σεντούκι του παππού»

3.1 Η έμπνευση

Πριν από πολλά χρόνια, ο εκπαιδευτικός Περικλής Καίσαρης πραγματοποίησε έναν πνευματικό άθλο. Αφιέρωσε ένα μεγάλο μέρος της ζωής του για να καταφέρει να μαζέψει σπυρί - σπυρί 1049 ποιήματα από όλες τις χώρες του κόσμου και να γεμίσει δύο τόμους Παγκόσμιας Δημοτικής Ποίησης (Καίσαρης, 1982). Ο τρόπος οργάνωσης του υλικού των δύο τόμων αποτελεί μια σπουδαία χειρόγραφη βάση δεδομένων. Ο μοναδικός αριθμός για κάθε ποίημα, η αναφορά ηπείρου, χώρας, η κατηγοριοποίηση και ο τίτλος αποτέλεσαν την πρώτη ύλη για τη δημιουργία του διηγήματος «Το σεντούκι του παππού» της Αριάδνης Δάντε. Στο διήγημα παρουσιάζεται ο τρόπος εργασίας ενός συγγραφέα. Επιπλέον, μέσα από την κατηγοριοποίηση των ποιημάτων παρουσιάζεται ο Παγκόσμιος Χάρτης του περασμένου αιώνα (Σαμαρτζοπάνου, 2022).

Η υλοποίηση της διδακτικής προσέγγισης της επιστήμης της Πληροφορικής μέσα από την Παγκόσμια Δημοτική Ποίηση στον χώρο του Μουσείου Ιστορίας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αιτωλοακαρνανίας αποτέλεσαν την έμπνευση για το πρόγραμμα. Στα εργαστήρια του προγράμματος αξιοποιούνται τα ποιήματα των δύο τόμων και πλαισιώνουν ένα παιχνίδι με τον ομώνυμο τίτλο. Στις συνεργατικές δραστηριότητες τα παιδιά εμπλέκονται σε καταστάσεις της ζωής και αναζητούν λύσεις στα δύσκολα προβλήματα των ηρώων των ποιημάτων. Το σημείο εκκίνησης δεν είναι τα γεγονότα και οι ιδέες, αλλά τα προβλήματα για τα οποία πρέπει να συγκεντρωθούν γεγονότα και ιδέες. Υπό αυτή την οπτική, οι μαθητές αντί να παραμένουν μακρινοί παρατηρητές ερωτήσεων και απαντήσεων γίνονται άμεσοι δρώντες.

3.2 Διδακτικοί Στόχοι

Μέσα από «Το σεντούκι του παππού» οι μαθητές καλλιεργούνται πολύπλευρα στα εξής πεδία: Τεχνολογία – Πληροφορική, Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Πολιτισμός

– Τέχνες - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μαθηματικά, Οικονομία, Γεωγραφία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Ως προς τη ***μαθησιακή διαδικασία*** καλύπτονται οι ακόλουθες δεξιότητες:

1. *Ατομικές Δεξιότητες:*

   α. Αυτενέργεια, αυτοβελτίωση, ενίσχυση αυτοπεποίθησης.

   β. Ενεργοποίηση εσωτερικών κινήτρων και ώθηση στην αβίαστη ψηφιακή δημιουργία χρήσιμου περιεχομένου με νόημα.

   γ. Παρατήρηση, ανακάλυψη και διερεύνηση μέσα από τη βιωματική μάθηση.

   δ. Ευεξία και θετική ψυχολογία – στάση προς τη διαδικασία μάθησης.

   ε. Καλλιέργεια εκφραστικής ανάγνωσης, προβολή του συναισθήματος και του χρώματος που μπορούν να κουβαλούν οι λέξεις και οι προτάσεις ενός λογοτεχνικού έργου.

   στ. Ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, της λογικής, της φαντασίας και της ενσυναίσθησης.

   ζ. Προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος/ζητήματος που απασχολεί έναν ήρωα.

   η. Αντίληψη της ανάγκης των ανθρώπων από διάφορες κοινωνικές ομάδες / στρώματα να εκφράσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους μέσα από τον έμμετρο λόγο και την τέχνη της Ποίησης.

2. *Κοινωνικές Δεξιότητες:*

   α. Ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων και προώθηση της συνεργασίας μέσα από τη συμμετοχή σε ομάδες.

   β. Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση για τα ήθη και τα έθιμα του παρελθόντος.

Ως προς το ***γνωστικό αντικείμενο*** και τη χρήση των νέων τεχνολογιών καλύπτονται οι ακόλουθοι διδακτικοί στόχοι:

1. *Διδακτική της Πληροφορικής:*

   α. Εισαγωγή στην Πληροφορική : Ψηφιακός κόσμος, Το υλικό του υπολογιστή.

   β. Διαδίκτυο, Παγκόσμιος Ιστός και Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: Αναζήτηση στον Παγκόσμιο Ιστό και Πνευματικά Δικαιώματα.

   γ. Κυβερνοασφάλεια: Απειλές, μέτρα προστασίας και ασφαλής πλοήγηση στο Διαδίκτυο μέσα από μια ανέξοδη και άμεση περιήγηση σε όλον τον κόσμο.

   δ. Επιμερισμός εργασιών, Ανάλυση - Σύνθεση ενός ψηφιακού έργου: Δημιουργία ενός μοναδικού κάθε φορά αφηγήματος, που δύναται να βιντεοσκοπηθεί και αποθηκευτεί σε ένα ψηφιακό αρχείο για να προστεθεί σε μια ψηφιακή σχολική βιβλιοθήκη.

   ε. Αλγοριθμική και Προγραμματισμός: Εξοικείωση με περιβάλλοντα προγραμματισμού (Alice).

στ. Λογισμικό: Γνωριμία και χρήση εφαρμογών παραγωγής – επεξεργασίας βίντεο (ClipChamp), Δημιουργία παρουσιάσεων και ψηφιακών αφηγήσεων (PowerPoint), Ηχογράφηση, Δημιουργία ηλεκτρονικών βιβλίων (StoryJumper).

η. Πληροφορική και Κοινωνία: Παραδείγματα ρομπότ, Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση, Δυνατότητες επικοινωνίας, Εθισμός στο Διαδίκτυο

2. *Τεχνολογία:* Λειτουργία και χρήση ψηφιακών συσκευών
3. *Λαογραφία – Δημοτική Ποίηση – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*
4. *Ρητορική Τέχνη:* Καλλιέργεια του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας
5. *Γεωγραφία:* Ανάδειξη της μορφολογίας του Παγκόσμιου Χάρτη μέσω ενός δημιουργικού τρόπου διδακτικής της Γεωγραφίας
6. *Φιλαναγνωσία:* Εξάσκηση στη δημιουργική γραφή, αφήγηση.
7. Εικαστική Τέχνη: Αποτύπωση σκέψης και παραγωγή εικαστικού έργου.
8. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Γνωριμία με τα επαγγέλματα των καλεσμένων.

3.3. Οι συναντήσεις στο Μουσείο

Το εγχείρημα ξεκίνησε τον Οκτώβρη του 2022 και βρίσκεται σε εξέλιξη. Για την υλοποίησή του απαιτήθηκε η συστράτευση ατόμων που υπηρετούν με ζέση την εκπαίδευση. Τα εργαστήρια διαδίδονται στο κοινό μέσω έγκαιρων προσκλήσεων από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Αιτ/νίας, ηλεκτρονικής αλληλογραφίας σε 22 διαδικτυακά μέσα ενημέρωσης από τη Δυτική Ελλάδα και αφιλοκερδή προβολή στους ιστότοπους τους, προβολών στο κοινωνικό δίκτυο Facebook και ενημερώσεων σε Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων.

Τα εργαστήρια πραγματοποιούνται στον Χώρο του Μουσείου Ιστορίας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας, έχουν πλούσια θεματολογία και συνεισφέρουν τα μέγιστα στη θετική ψυχολογία των συμμετεχόντων. Κάθε εργαστήρι διαρκεί περί τα ενενήντα λεπτά και περιλαμβάνει από ένα έως πέντε παιχνίδια.

3.3.1. Θεματολογία εργαστηρίων

Στο εργαστήρι αξιοποιούνται ψηφιακές αφηγήσεις, διαδικτυακά εργαλεία δημιουργίας ιστοριών, εφαρμογές γραφείου ή/και περιβάλλοντα προγραμματισμού. Επιπλέον, δίνονται οδηγίες χρήσης και συμβουλές αξιοποίησης του τεχνολογικού εξοπλισμού (π.χ. διαδικασία ηχογράφησης στο κινητό τηλέφωνο και αποστολή του αρχείου ήχου).

Αναλυτικότερα, τα επιμέρους εργαστήρια περιλαμβάνουν: δημιουργική γραφή, εισαγωγή στην Πληροφορική, παιχνίδι με την κάμερα – βιντεοσκόπηση, σχολιασμό βιντεοσκόπησης, γνωριμία με τη λαογραφία μέσα από τη διαδικτυακή περιήγηση στις χώρες προέλευσης των ποιημάτων μέσω του Παγκόσμιου Ιστού, τρόπους αναζήτησης στο Διαδίκτυο, εκφραστική ανάγνωση, παιχνίδι με βάση ένα ποίημα, εικαστική αποτύπωση ποιήματος, ανάλυση του ρόλου ενός παρουσιαστή, εξάσκηση στη συνέντευξη, γνωριμία με την τέχνη του κινηματογράφου και τον ρόλο του σκηνοθέτη, εκφραστική ανάγνωση διηγήματος, αλληλεπίδραση και παιχνίδια με το

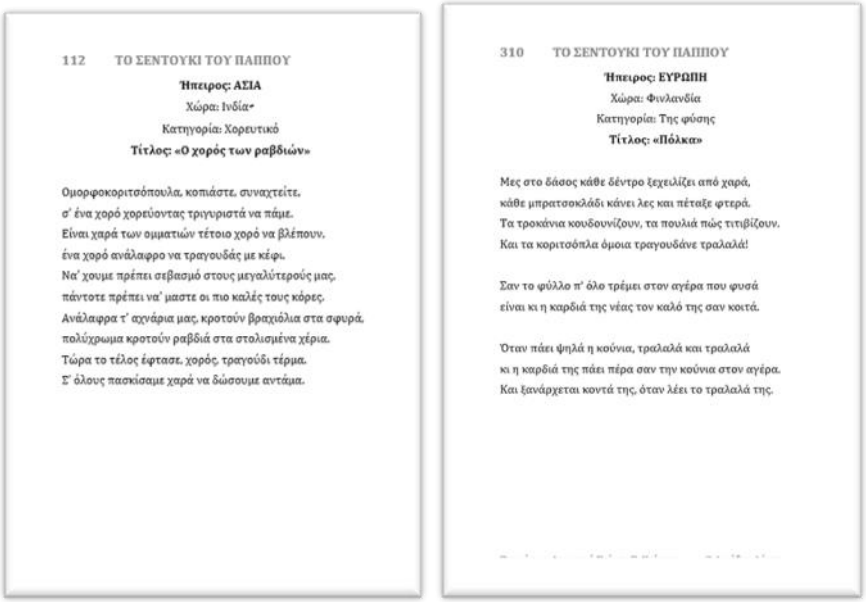
κοινό, συνεργατική αφήγηση, αφιερώματα στην Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος και στην Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού βιβλίου, ανάλυση ρόλου Ιχνηλάτη Διαδικτύου, ασφαλή περιήγηση στο Διαδίκτυο, δημιουργία σκηνών και ιστοριών με το πρόγραμμα Alice, εισαγωγή σε προγραμματιστικά περιβάλλοντα και επεξήγηση του ρόλου του προγραμματιστή Η/Υ, δημιουργία παρουσίασης μέσα στην εφαρμογή Powerpoint, προβολή ρεπορτάζ, δημιουργία ψηφιακής αφήγησης / ταινίας μικρού μήκους, δημιουργία παραμυθιού με την εφαρμογή storyjumper και προβολή ταινίας.

3.3.2 Το παιχνίδι

Οργάνωση Παιχνιδιού

Οι παίκτες φιλοξενούνται σε μια παλιά αίθουσα διδασκαλίας και βιώνουν ένα ταξίδι στον κόσμο της Δημιουργικής Γραφής και της Τεχνολογίας. Όλοι οι συμμετέχοντες τακτοποιούνται στα ξύλινα θρανία. Πλάι στην έδρα του δασκάλου βρίσκονται σε σειρά και αντικριστά με το κοινό πέντε καρέκλες, στις οποίες υπάρχουν ετικέτες: «Καλεσμένος, Ιχνηλάτης Διαδικτύου, Αφηγητής, Δημοσιογράφος/Παρουσιαστής, Εικαστικός». Στην αρχή του παιχνιδιού όλες οι καρέκλες είναι κενές.

Στην έδρα υπάρχει ένα σεντούκι που περιέχει τα 1049 ποιήματα των δύο τόμων Παγκόσμιας Δημοτικής Ποίησης. Κάθε ποίημα έχει αύξοντα αριθμό, αναφορά στην ήπειρο και στη χώρα προέλευσης, κατηγορία και τίτλο.



112 ΤΟ ΣΕΝΤΟΥΚΙ ΤΟΥ ΠΑΠΠΟΥ

Ήπειρος: ΑΣΙΑ

Χώρα: Ινδία•

Κατηγορία: Χορευτικό

Τίτλος: «Ο χορός των ραβδιών»

Ομορφοκοριτσόπουλα, κοπιάστε, συναχτείτε,
σ' ένα χορό χορεύοντας τριγυριστά να πάμε.
Είναι χαρά των ομματιών τέτοιο χορό να βλέπουν,
ένα χορό ανάλαφρο να τραγουδάς με κέφι.
Να' χουμε πρέπει σεβασμό στους μεγαλύτερούς μας,
πάντοτε πρέπει να' μαστε οι πιο καλές τους κόρες.
Ανάλαφρα τ' αχνάρια μας, κροτούν βραχιόλια στα σφυρά,
πολύχρωμα κροτούν ραβδιά στα σταλισμένα χέρια.
Τώρα το τέλος έφτασε, χορός, τραγούδι τέρμα.
Σ' όλους πασκίσαμε χαρά να δώσουμε αντάμα.

310 ΤΟ ΣΕΝΤΟΥΚΙ ΤΟΥ ΠΑΠΠΟΥ

Ήπειρος: ΕΥΡΩΠΗ

Χώρα: Φινλανδία

Κατηγορία: Της φύσης

Τίτλος: «Πόλκα»

Μες στο δάσος κάθε δέντρο ξεχειλίζει από χαρά,
κάθε μπρατσοκλάδι κάνει λες και πέταξε φτερά.
Τα τροκάνια κουδουνίζουν, τα πουλιά πώς τιτιβίζουν.
Και τα κοριτσόπλα όμοια τραγουδάνε τραλαλά!

Σαν το φύλλο π' όλο τρέμει στην αγέρα που φυσά
είναι κι η καρδιά της νέας τον καλό της σαν κοιτά.

Όταν πάει ψηλά η κούνια, τραλαλά και τραλαλά
κι η καρδιά της πάει πέρα σαν την κούνια στον αγέρα.
Και ξανάρχεται κοντά της, όταν λέει το τραλαλά της.

Εικόνα 1: Ποιήματα από «Το σεντούκι του παππού»

Επιπλέον, αξιοποιείται ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, ηχητικός εξοπλισμός (μικρόφωνο και ηχεία), διασύνδεση στο Διαδίκτυο, διαδραστικός πίνακας ή/και προβολέας.

Το παιχνίδι συντονίζεται από τον Συντονιστή. Σε κάθε παιχνίδι συμμετέχουν πέντε παίκτες και πολλοί ακροατές-βοηθοί. Ανάμεσα στους παίκτες βρίσκονται τέσσερα παιδιά και ένας ενήλικας. Οι παίκτες - παιδιά αναλαμβάνουν τους ρόλους του Ιχνηλάτη του Διαδικτύου, του Αφηγητή, του Εικαστικού, του Παρουσιαστή/Δημοσιογράφου. Ο παίκτης – ενήλικας αναλαμβάνει τον ρόλο του Καλεσμένου. Οι ακροατές καταγράφουν τη δράση σε κινητές συσκευές ή κάμερες.

Εκτέλεση Παιχνιδιού

Ο Συντονιστής ανοίγει «Το σεντούκι του παππού». Όλα τα μέλη επιλέγουν τυχαία από ένα ποίημα. Έπειτα, ο Συντονιστής προσκαλεί τυχαία έναν ενήλικα από το κοινό να καθίσει στην καρέκλα του καλεσμένου. Ο Καλεσμένος διαλέγει με τη σειρά του ένα από τα παιδιά που βρίσκονται στα παλιά έδρανα να λάβει τον ρόλο του Παρουσιαστή / Δημοσιογράφου. Ο Παρουσιαστής κάθεται στην αντίστοιχη καρέκλα και διαλέγει τυχαία το παιδί – Αφηγητή. Ο Αφηγητής κάθεται στην καρέκλα του και επιλέγει το παιδί – Εικαστικό. Με τη σειρά του, ο Εικαστικός τακτοποιείται στη θέση του και επιλέγει το παιδί – Ιχνηλάτη Διαδικτύου. Ο Ιχνηλάτης κάθεται στην πέμπτη καρέκλα και μπροστά του βρίσκεται ένας υπολογιστής. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είναι οι βοηθοί του παιχνιδιού και παρακολουθούν τη ροή του παιχνιδιού.

Ο Παρουσιαστής/Δημοσιογράφος αναλαμβάνει να πάρει συνέντευξη από τον Καλεσμένο. Οι ερωτήσεις αφορούν στον χαρακτήρα, στα όνειρα και στα επιτεύγματα του Καλεσμένου. Κάθε Καλεσμένος μιλά για το επάγγελμά του και μοιράζεται με τα παιδιά τα μυστικά της επιτυχίας του. Ο Αφηγητής ανοίγει ξανά το «σεντούκι του παππού» και λαμβάνει τυχαία ένα ποίημα. Τα ποιήματα που είχαν επιλεγεί νωρίτερα από τους συμμετέχοντες αποτελούν αναμνηστικά του εργαστηρίου και υλικό για δράση στο σπίτι. Με τη βοήθεια του Συντονιστή του προγράμματος, ο Αφηγητής αφηγείται το ποίημα στον Καλεσμένο και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Αφού τελειώσει η αφήγηση, ο Συντονιστής καθοδηγεί τον Ιχνηλάτη Διαδικτύου για να αναζητήσει πληροφορίες στο Διαδίκτυο με λέξεις – κλειδιά: τη χώρα προέλευσης του ποιήματος και το θέμα του. Ο προβολέας ή ο διαδραστικός πίνακας ξεναγεί τους συμμετέχοντες στην εκάστοτε χώρα παρέχοντας πλήθος πληροφοριών (γεωγραφική θέση χώρας, κόστος μετάβασης από Ελλάδα, εικόνες κατοίκων, γνωστά μνημεία, φαγητά, πολιτισμός, μουσική). Κατά την ξενάγηση ο Εικαστικός παρατηρεί τις πληροφορίες και ζωγραφίζει τη σκηνή και τον ήρωα του ποιήματος. Στη συνέχεια, ο Καλεσμένος παραλαμβάνει το εικαστικό έργο και καλείται να δημιουργήσει μια ιστορία για τη συνέχεια του ποιήματος. Σε αυτό το σημείο, ο Καλεσμένος μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια και την έμπνευση των βοηθών.

3.4 Το άνοιγμα του σεντουκιού στα σχολεία

«Το σεντούκι του παππού» δεν περιορίζεται στον μαγευτικό χώρο του Μουσείου. Το εγχείρημα ξεκίνησε τον Οκτώβρη του 2022 και τον Σεπτέμβρη του 2023 έλαβε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας έγκριση με την Φ.23./12364/05-09-2023.ΔΝΣΗ ΠΕ ΑΙΤΩΛ/ΝΙΑΣ/ΤΜΗΜΑ Ε’. Ως εγκεκριμένο εκπαιδευτικό φιλοξενήθηκε σε τάξεις Δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων. Οι εκπαιδευτικοί των συμμετεχόντων σχολείων παρέλαβαν ένα αρχείο παρουσίασης με το ομώνυμο διήγημα του προγράμματος και μύησαν τους μαθητές στον ψηφιακό εγγραμματισμό ηχογραφώντας αποσπάσματα του διηγήματος και συνθέτοντας τη δική τους ψηφιακή αφήγηση. Οι μαθητές έμαθαν να παίζουν το παιχνίδι «Το σεντούκι του παππού» και να δημιουργούν ιστορίες. Κατάφεραν να συνεργαστούν και να αναζητήσουν έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες στο Διαδίκτυο.

Ανάλογα με την περίσταση, η εμπνεύστρια του προγράμματος στάθηκε σε θέματα που αφορούν στην Ασφαλή πλοήγηση με το Διαδίκτυο (23ο Νηπιαγωγείο Αγρινίου, 3ο Νηπιαγωγείο Ναυπάκτου), στη δημιουργική γραφή και στην εκφραστική ανάγνωση μέσα από την Τεχνολογία (Δημοτικό Σχολείο Δοκιμίου, 2ο

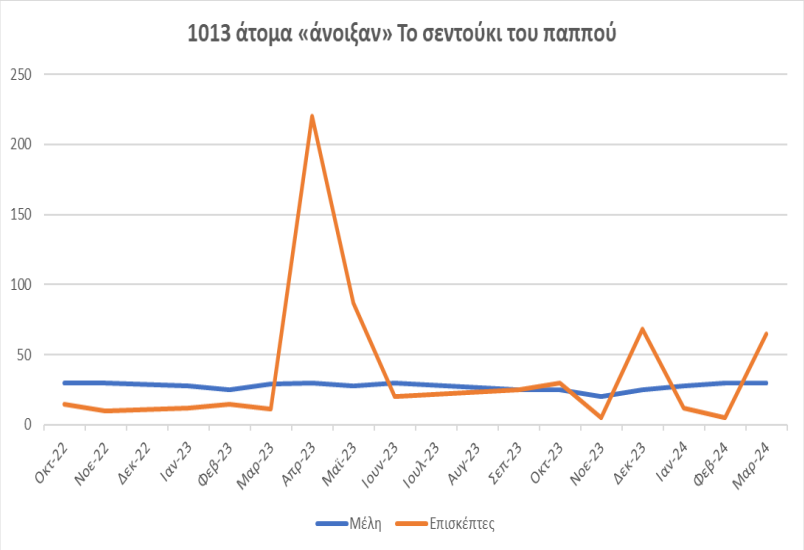
Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου, 4ο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου, 12ο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου, 17ο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου, Δημοτικό Σχολείο Αγγελοκάστρου, 1ο Δημοτικό Σχολείο Αιτωλικού, 1ο Δημοτικό Σχολείο Νεοχωρίου).

Η δημιουργική ομάδα βρίσκεται πάντα κοντά στα παιδιά. Κι όταν δεν μπορεί να τα συναντήσει με φυσική παρουσία, γνωρίζει και αξιοποιεί τα τεχνολογικά μέσα με διαδικτυακές επισκέψεις.

4. Προκλήσεις και Επιτεύγματα

Η ανοικτή πρόσκληση για συμμετοχή από όλη την κοινωνία αποτελεί τη μεγάλη πρόκληση του εγχειρήματος. Κάθε μήνα η ομάδα αφουγκράζεται τον ρυθμό της καθημερινότητας, σχεδιάζει και ενσωματώνει σχετικές αναφορές και δράσεις στις διδακτικές ενότητες. Το μεγάλο στοίχημα ήταν και παραμένει να προσέλθει ο κόσμος στο Μουσείο, για να δημιουργήσει εκπαιδευτικά ταξίδια. Διατηρώντας στενή συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου Αγγελοκάστρου, την εκπαιδευτική κοινότητα και άλλους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων διαφόρων Δημοτικών Σχολείων επιτεύχθηκε η συστηματική παρακολούθηση των εργαστηρίων από τριάντα (30) τακτικά μέλη.

Από τον Οκτώβριο του 2022 μέχρι τον Μάρτιο του 2024 πραγματοποιήθηκαν 15 συναντήσεις. Στα εργαστήρια συμμετείχαν αθροιστικά περισσότερα από χίλια (1000) άτομα. Άτομα που μέσα από ένα ποίημα σμίλεψαν μια ιστορία και με τη βοήθεια της τεχνολογίας οδηγήθηκαν σε έναν μοναδικό προορισμό.



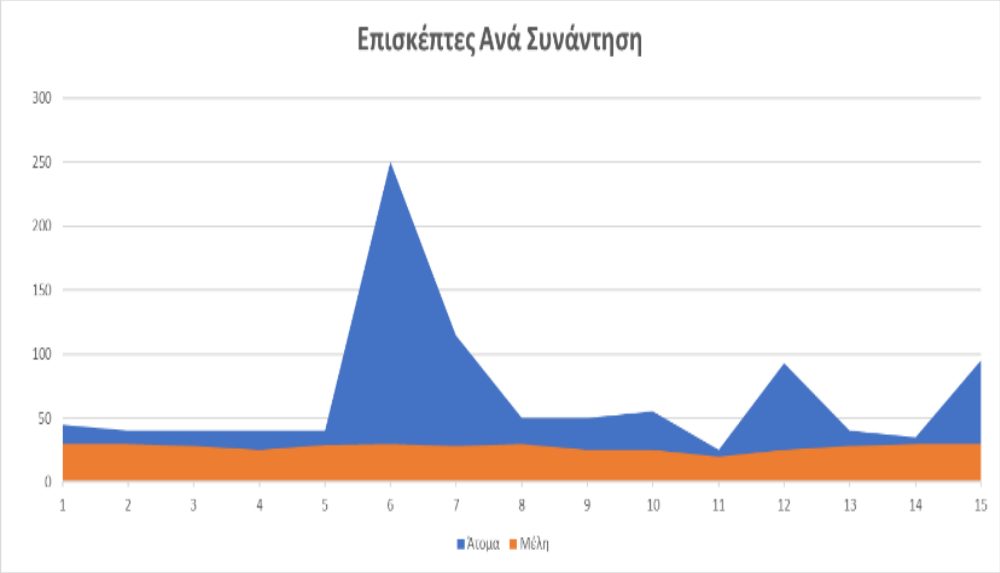
Εικόνα 2: Τα άτομα που γνώρισαν το πρόγραμμα

Κάθε φορά συμβαίνει κάτι πρωτόγνωρο: στη συντροφιά έρχονται νέοι εκπαιδευτικοί από διάφορες περιοχές, εκπρόσωποι της Πολιτείας, επιστήμονες διαφόρων κλάδων, γιαγιάδες, παππούδες, αλλά και γονείς με τα παιδιά τους. Από τον Σεπτέμβρη του 2023 «Το σεντούκι του παππού» έχει υποστηρικτές ολόκληρες οικογένειες (Σαμαρτζοπάνου, 2023).

Κάθε συνάντηση σηματοδοτεί ένα δυνατό συναπάντημα της δημιουργικής μάθησης με την κοινωνία. Η συντροφιά αγκαλιάζει άτομα από διάφορα σχολεία, πόλεις και χωριά του Νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Στην αρχή του προγράμματος, τον Οκτώβρη του 2022, τα παιδιά δεν είχαν ιδιαίτερη τριβή με τη δημιουργική γραφή και την τεχνολογία. Στο Μουσείο συναντήθηκαν με το νόημα της δημιουργίας, εξασκήθηκαν και είναι ικανά να δημιουργήσουν γραπτά και ψηφιακές ιστορίες. Όλοι ζωγράφισαν κι έμαθαν να ψάχνουν στο Διαδίκτυο. Στις συναντήσεις τα παιδιά «ρώτησαν» τα εκθέματα του Μουσείου για τις ιστορίες τους. Τα αφουγκράστηκαν και κατέγραψαν τα λεγόμενά τους. Έπειτα, αφηγήθηκαν τις ιστορίες τους δημιουργώντας ψηφιακές αφηγήσεις. Ύστερα, συνεργάστηκαν και δημιούργησαν το δικό τους ρεπορτάζ για το Μουσείο (Δάντε, 2024).

Το σεντούκι του παππού έχει πολλά επιτεύγματα. Τον Απρίλιο του 2023, η ομάδα «Το σεντούκι του παππού» τίμησε την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου με μια μεγάλη ανοικτή γιορτή στο προαύλιο του Μουσείου με πέντε παιχνίδια στις ηπείρους για το κοινό. Η γιορτή ήταν πρωτοφανές γεγονός για το Μουσείο και το χωριό. «Το σεντούκι του παππού» τιμήθηκε με την παρουσία 250 καλεσμένων από όλα τα μέρη του Νομού Αιτωλοακαρνανίας.



Εικόνα 3: Γράφημα αριθμού επισκεπτών ανά συνάντηση

Επιπρόσθετα, η δημιουργική ομάδα δε στάθηκε στις Σαββατιάτικες συναντήσεις. Αποτέλεσε αφορμή για σχολική εκδρομή και τον Μάιο του 2023 μύησε δεκάδες νήπια στον θαυμαστό κόσμο της Πληροφορικής μέσα από το παραμύθι.

Τον Ιούνιο του 2023 ένα 9χρονο μέλος της ομάδας εκπροσώπησε «Το σεντούκι του παππού» με μια ταινία μικρού μήκους στο 3ο Διεθνές Φεστιβάλ Μονολόγων Αγρινίου «Οι Μονόλογοι της Λήδας». Επιπλέον, τα μέλη δημιούργησαν μηνύματα και τίμησαν την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος.

Μέσα από το άνοιγμα του σεντουκιού στα σχολεία, τον Μάρτιο του 2024, οι μαθητές του 12ου Δημοτικού σχολείου Αγρινίου μετουσίωσαν τα ποιήματα του σεντουκιού σε Έκθεση Ζωγραφικής και τίμησαν την Παγκόσμια Ημέρα Ποίησης 2024. Την ίδια περίοδο κυκλοφόρησε η προκήρυξη του Διαγωνισμού Συγγραφής Παραμυθιού από μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας.



Εικόνα 4: Τα νήπια γνωρίζουν τις Μονάδες Εισόδου – Εξόδου του Η/Υ

Οι μαθητές εμπνεύστηκαν από τη θεματολογία του Διαγωνισμού Συγγραφής Παραμυθιού και είτε συνεργάστηκαν, είτε δούλεψαν ατομικά και έστειλαν στον Υπεύθυνο του Μουσείου τα συγγραφικά και ψηφιακά τους έργα για τη Μυθολογία και τα Μνημεία της Αιτωλοακαρνανίας.

Τον Μάιο του 2024, η Επιτροπή του διαγωνισμού είχε στη διάθεσή της τα έργα 43 μαθητών από 6 Δημοτικά Σχολεία του Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Στον διαγωνισμό συμμετείχαν: το 9ο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου, το 17ο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου, το 21ο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου, το 1ο Δημοτικό Σχολείο Καινούργιου, το Δημοτικό Σχολείο Δοκιμίου και το 3ο Δημοτικό Σχολείο Αιτωλικού.

Η βράβευση των μαθητών πραγματοποιήθηκε στις 2 Ιουνίου 2024, στη Γιορτή Παραμυθιού που έγινε στο Μουσείο Ιστορίας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το βιβλίο με τις συμμετοχές των μαθητών κυκλοφόρησε σε ψηφιακή μορφή και διανεμήθηκε στα σχολεία και σε δικτυακούς ιστοτόπους (Σαμαρτζοπάνου, 2024).

5. Συμπεράσματα

Χάρη στο σεντούκι του παππού, το Μουσείο απέκτησε ζωντάνια, δημιούργησε ένα καινοτόμο πολιτιστικό προϊόν, ένα μαγικό παιχνίδι, πόλο έλξης για μικρούς και μεγάλους, ένα προϊόν που γεννιέται πάντα από τους επισκέπτες τους και τους μετατρέπει σε πρωταγωνιστές της στιγμής. «Το σεντούκι του παππού» είναι μια γιορτή για όλους.

Η Τεχνολογία απέδειξε στο κοινό ότι μπορεί να κρατήσει τις στιγμές ζωντανές στη μνήμη και έπεισε τα παιδιά να συμμετέχουν συστηματικά στις συναντήσεις του. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι το αγαθό μιας μικρής ομάδας, που επιθυμεί τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου με νόημα. Δημιουργήθηκε με περισσή αγάπη και έχει ως ανταμοιβή το χαμόγελο και τη γλυκιά προσμονή για την επόμενη φορά. Για την επόμενη συνάντηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δάντε, Α. (2024), *«Το σεντούκι του παππού»: το αγαθό συναπάντημα της Δημιουργικής Μάθησης με την Κοινωνία.* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www.youtube.com/watch?v=VPswgbscaYs&t=4s.

Καίσαρης, Π. (1982). *Παγκόσμια Δημοτική Ποίηση – Ασία, Ευρώπη (Τόμος Πρώτος)*, Εκδόσεις Επιτυχία Δ.Δ. Μπούζας, Αθήνα.

Καίσαρης, Π. (1982). *Παγκόσμια Δημοτική Ποίηση – Αμερική, Αφρική, Ωκεανία (Τόμος Δεύτερος)*, Εκδόσεις Επιτυχία Δ.Δ. Μπούζας, Αθήνα.

Μπράτιτσης, Θ., Μέλλιου, Κ., Καλαματιανού, Μ., &Φατσέας, Π. (2023). *Εργα(λεία) τέχνης στη σχολική τάξη* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-245.

Μπράτιτσης, Θ., &Καπανιάρης, Α. (2024). *Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-432.

Σαμαρτζοπάνου, Ε. (2022). *Πρόσκληση Συμμετοχής στο Project "Το σεντούκι του παππού".* Τσιπούπολη. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://chipoupolis.blogspot.com/2022/09/blog-post.html.

Σαμαρτζοπάνου, Ε. (2023). *Το άνοιγμα από «Το σεντούκι του παππού» της Αριάδνης Δάντε σε όλη την οικογένεια.* Τσιπούπολη. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://chipoupolis.blogspot.com/2023/09/blog-post_21.html.

Σαμαρτζοπάνου, Ε. (2024). *Βιβλίο Συμμετοχών 1ου Διαγωνισμού Συγγραφής Παραμυθιού Ν. Αιτ/νίας.* Τσιπούπολη. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://chipoupolis.blogspot.com/2024/06/1_18.html.

BusinessRev (2022). Γενιά Άλφα: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της και ποιες οι επαγγελματικές της προτιμήσεις, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://businessrev.gr/2022/11/05/genia-alpha-poia-einai-ta-xaraktiristika-kai-poies-oi-epagelmatikes-tis-protimisis/ (08/10/2024).

Ξενόγλωσση

Coventry, M. (2008). Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling. Arts and Humanities in Higher Education, 7(2),205-219.

Lathem, S. A. (2005). Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition. in C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber and D. A. Willis (Eds.) Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005, pp. 2286-2291, Chesapeake, VA: AACE.

Robin, B. R. (2011). "Digital Storytelling Hands-On Lab". The Educational Uses of Digital Storytelling. Austin, TX.

Ross, J., & Smythe, E. (1995). Differentiating cooperative learning to meet the needs of gifted learners: A case for transformational leadership. Journal for the Education of the Gifted, 19, 63-82.

Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Macmillan.

Statista (2024), Number of mobile (cellular) subscriptions worldwide from 1993 to 2023, Διαθέσιμοστονδικτυακότόπο: https://www.statista.com/statistics/262950/global-mobile-subscriptions-since-1993// (11/10/2024).

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Πολυπολιτισμική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων

Ουάελ Σαρσούρ

Υποψήφιος διδάκτορας στο Τμήμα Κοινωνιολογίας της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Το ανθρώπινο γένος χαρακτηρίζεται από τεράστια ποικιλομορφία σε ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, σε αξίες, ήθη, έθιμα, παραδόσεις και κουλτούρες και όπως διαπιστώνεται, αυτή η ανθρώπινη ποικιλομορφία αυξάνεται με συνεχή και διευρυνόμενο τρόπο λόγωτης διάδοσης των τεχνολογιών της πληροφορικής, των επικοινωνιών και των πρωτοφανών αυξανόμενων ποσοστών μετανάστευσης. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται από τους σημαντικότερους κλάδους της παγκόσμιας εκπαίδευσης. Τα διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στον κόσμο σήμερα, συμπεριλαμβάνουν μαθητές, προσωπικό και καθηγητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Με έμφαση στον πολιτισμικό πλουραλισμό και την εκπαιδευτική δικαιοσύνη (Bennett, 2001), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Multiculturaleducation) είναι ένα σύνολο πολιτικών, πρακτικών, προγραμμάτων και δραστηριοτήτων εναλλακτικής και μεταρρυθμιστικής εκπαίδευσης που στοχεύει στην προώθηση της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας στην κοινωνία, με σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, φυλών, κοινωνικών τάξεων, οικονομικών επιπέδων, θρησκειών, γλωσσών και ενδιαφερόντων. Η έννοια της πολιτισμικής εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με τις ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και τις μόνιμες εκπαιδευτικές πρακτικές, ενώ ως ιδέα (Banks, 1993), (Kim, 1998), πρέπει να επιτυγχάνονται ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης μεταξύ όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο, την κοινωνική τάξη ή τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Οι ερευνητές ενσωματώνουν τους παραπάνω ορισμούς με εφαρμοσμένες διαδικασίες εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θεωρείται ως εναλλακτική λύση στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, με στόχο την προώθηση της δικαιοσύνης

και της δημοκρατίας στην κοινωνία. Κατά συνέπεια, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη του την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα σε μεταναστευτικές ομάδες. Στην τρέχουσα έρευνα, γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που ασχολήθηκε με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από εννοιολογικής άποψης, από πλευράς διαστάσεων, τομέων και εκπαιδευτικών ρόλων, μαθητών και πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχέση με την μετανάστευση. Προκειμένου η πολυπολιτισμική εκπαίδευση να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, είναι απαραίτητο να επηρεαστούν οι ανθρώπινες σχέσεις σε κοινωνικό επίπεδο. Το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της εκπαίδευσης επηρεάζει άμεσα τη διευκόλυνση ή την παρεμπόδιση των πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών και θα πρέπει να επικεντρωθούν οι πολιτικές σε αυτό και όχι μόνο στην πραγματοποίηση μεταρρυθμίσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικών συστημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, πρόσφυγες, μετανάστες, πολυπολιτισμικότητα

Abstract

The human race is characterised by enormous diversity in individual and social characteristics, values, values, customs, traditions and cultures, and it is observed that this human diversity is growing in a continuous and expanding way due to the spread of information and communication technologies and the unprecedented increasing rates of immigration. Multicultural education is considered one of the most important branches of global education. The different educational institutions in the world today include students, staff and teachers from different cultural backgrounds. With an emphasis on cultural pluralism and educational equity (Bennett, 2001), Multicultural education is a set of policies, practices, programs and activities of alternative and reform education that aims to promote equity and democracy in society, with respect for different cultural groups, races, social classes, economic levels, religions, languages and interests. The concept of cultural education is directly related to equal educational opportunities and permanent educational practices, and as a concept (Banks, 1993), (Kim, 1998), equal educational opportunities should be achieved among all students, regardless of their ethnicity, gender, social class or cultural characteristics. Researchers integrate the above definitions with applied educational program processes that are seen as an alternative to traditional educational practices in order to promote equity and democracy in society. Consequently, multicultural education is an integrated model of education that takes into account the interaction and mutual cooperation among immigrant groups. In the current research, a review of the literature dealing with intercultural education from a conceptual point of view, in terms of dimensions, domains and educational roles, students and multicultural education programs in relation to migration is conducted. In order for multicultural education to be implemented effectively, it is necessary to influence human relations at the societal level. The wider social context of education directly influences the facilitation or hindrance of multicultural education practices and policies should focus on this and not just on making reforms at the level of education systems.

Keywords: Education, refugees, migrants, multiculturalism

1. Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευση

Η πολιτισμική ποικιλομορφία (Cultural diversity) είναι μια γενική έννοια που περιλαμβάνει τις διαφορές ανάλογα με τη φυλή, τη θρησκεία, τη γλώσσα, τις

οικονομικές συνθήκες, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την περιοχή κατοικίας, κ.α..(Boone-Robinson, 2009).

Ο Sleeter (1989) ορίζει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών που στοχεύουν και εστιάζουν σε θέματα που σχετίζονται με την εθνική, γλωσσική, πολιτιστική και κοινωνική ταξική ποικιλομορφία καθώς και με άτομα με αναπηρία. Ενώ Ο Wilson (2012) ορίζει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μια προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης που βασίζεται στις δημοκρατικές αξίες που δίνει έμφαση στον πολιτισμικό πλουραλισμό μέσα σε πολιτισμικά διαφορετικές κοινωνίες.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, στον ευρύτερο ορισμό της, είναι ένα κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να λαμβάνουν ίση εκπαίδευση χωρίς καμία διάκριση μεταξύ των γλωσσών, των θρησκειών, των φυλών, της εθνικής καταγωγής ή της κοινωνικής και οικονομικής τους θέση. (Tore, 2020).

Εκτός από τα ατομικά, πολιτικά, τα οικονομικά και τα κοινωνικά δικαιώματα, η UNESCO επιβεβαιώνει ότι, η επέκταση της διάδοσης του πολιτισμού και της ανθρώπινης εκπαίδευσης για την δικαιοσύνη, την ελευθερία και την ειρήνη είναι απαραίτητη για την αξιοπρέπεια των εθνών και αποτελεί το πνεύμα της ευθύνης και της αμοιβαίας βοήθειας που κρίνεται απαραίτητο για τη διευκόλυνση της κυκλοφορίας των ιδεών που σχετίζονται με την πολιτιστική πολυμορφία και την άσκηση των πολιτιστικών δικαιωμάτων που προβλέπονται από διεθνή κείμενα. (UNESCO, 2001).

Έτσι, η έννοια της πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας αποτελεί μια από τις πιο εξέχουσες σύγχρονες έννοιες για την ενεργοποίηση της κοινωνίας και να επωφεληθεί στην οικοδόμηση μιας πλουραλιστικής κοινωνίας που σέβεται όλους τους πολιτισμούς, τις ιδέες και τις ανθρώπινες εμπειρίες που διατηρεί τα χαρακτηριστικά κάθε κοινωνίας, ανεξάρτητα από το πόσο διαφορετικές είναι οι εμπειρίες και η τεχνογνωσία των μελών της καθώς η ανάπτυξη ιδεών δημιουργεί απαιτείται για την πρόοδο της ανθρωπότητας με τρόπο που βοηθά στη δημιουργία μιας κουλτούρας που βασίζεται στην αρχή του σεβασμού, της αποδοχής και της συνεργασίας.

Η πολυπολιτισμικότητα είναι μια πηγή που δίνει λύσεις σε πολλά σύγχρονα προβλήματα και παρέχει εναλλακτικούς τρόπους στους προβληματισμούς του παρόντος και του μέλλοντος της ανθρώπινης κοινωνίας στο σύνολό της. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός υπάρχει στον κοινωνικό ιστό των χωρών και λαών και θεωρείται δίκοπο όπλο, καθώς είναι είτε την προόδου και την δημιουργικότητα, είτε για τις διαμάχες τις και συγκρούσεις.

Σύμφωνα με τους Tarman&Tarman (2011), η πρακτική εμπειρία επιβεβαιώνει ότι τα σχολικά βιβλία ενισχύουν τον σεβασμό για τη διαφορετικότητα που βοηθάει τους μαθητές να χτίσουν μια κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών, να σέβονται τις διαφορές και ταυτόχρονα, ξεπερνώντας τα φυλετικά και εθνοτικά εμπόδια.

Στην έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορούν να συνοψιστούν τα πιο βασικά της χαρακτηριστικά ως εξής: (Nieto, 1996).

- Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αντιρατσιστική εκπαίδευση.
- Είναι βασική εκπαίδευση.

- Είναι εξαιρετικά σημαντική για όλους τους μαθητές.
- Είναι γενική.
- Είναι εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη.
- Αποτελεί μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία.
- Περιγράφεται ως ένας τύπος κριτικής εκπαίδευσης (παιδαγωγική κριτική).

2. Η σημασία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ιδρύματος και στην επίτευξη των στόχων βοηθώντας όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Συμβάλλει επίσης σε μεγάλο βαθμό στην εφαρμογή πολιτιστικών ανταλλαγών και κουλτούρας στην κοινωνία μέσω της ρεαλιστικής πρακτικής της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυξάνει επίσης την επίγνωση του ατόμου για πολλά σημαντικά γεγονότα που αφορούν φυλετικά, κοινωνικά, ταξικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Αυτό γίνεται καθιστώντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών στενά συνδεδεμένο με τους πολιτισμούς. (Asfaw,2008).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην μείωση των διαφορών και των ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (π.χ. εθνοτικές διαφορές, θρησκεία, κοινωνική τάξη, διαφορές φύλου) για να τους βοηθήσει να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες ώστε να προχωρήσουν στην ζωή τους ως ενεργοί πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία και συμμετέχοντες στην κοινωνική αλλαγή (Valdez,1999).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στο να βοηθήσει τους μαθητές, τους δασκάλους και την κοινότητα να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα και σεβασμό προς τους άλλους που διαφωνούν μαζί τους. Είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική που βοηθά να ληφθούν υπόψη τα υπόβαθρα των μαθητών στην ανάπτυξη της διδακτικής διαδικασίας στην τάξη, και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών επιδόσεων (Boone-Robinson, 2009).

Μέσα από ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης, οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν τα προβλήματα των άλλων μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και να συνδράμουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων λήψης αποφάσεων, κοινωνικής δράσης και αίσθησης καθώς και στην ανάπτυξη ηθικής δέσμευσης για την ανάγκη σεβασμού της ισότητας των ανθρώπων. Σκοπεύει να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει την ικανότητα να λαμβάνει στοχαστικές αποφάσεις που τον βοηθούν να δει, να συζητά γεγονότα, έννοιες και ζητήματα διαφορετικών πολιτιστικών απόψεων. (Woods, 2009).

Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης που έγκειται στην παροχή και εφαρμογή εξαιρετικής εκπαίδευσης προκειμένου να οργανωθεί καλυτέρα μια δημοκρατική κοινωνία, και συμβάλλει άμεσα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να ενδυναμώσουν τους μαθητές στην εμπειρία της συνύπαρξης με τη σύγχρονη παγκόσμια κοινωνία, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα μέσω των τεχνολογιών του διαδικτύου να επικοινωνούν με τα μέλη του με ευκολία.

3. Στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο Parker (2003), θεωρεί ότι, κύριος στόχος είναι: "Η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και η βοήθεια όλων των μαθητών να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή τους".

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως εκπαιδευτική προσέγγιση στοχεύει στην υποστήριξη της πολιτισμικής διαφορετικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και στην καταπολέμηση της περιθωριοποίησης και των διακρίσεων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικές πρακτικές για να επιτύχουμε δικαιοσύνη, ισότητα και σεβασμό για όλους, παρέχοντάς γνώσεις και δεξιότητες που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε πολλαπλούς πολιτισμούς.(Zilliacusetal, 2017).

Οι Daviman&Daviman (1997) πιστεύουν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει στους ακόλουθους στόχους:

- Επίτευξη ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.
- Ενδυνάμωση μαθητών, δασκάλων και γονέων.
- Βοήθεια στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας που σέβεται τη διαφορετικότητα και τον πολιτισμικό πλουραλισμό.
- Ανάπτυξη της κατανόησης των μαθητών για θέματα πολιτισμικής και εθνοτικής πολυμορφίας.
- Έμφαση στην ελευθερία διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων ως ομάδων και ως ατόμων.
- Διεύρυνση της βάσης γνώσεων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Τα πεδία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ποικίλλουν ανάλογα με το πλαίσιο που υιοθετείται στην ταξινόμηση αυτών των διαστάσεων. Ο Uche (2005), ταξινομεί τα πεδία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, αντιφυλετική εκπαίδευση, δημοκρατική εκπαίδευση, εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη, εκπαίδευση για την ειρήνη, εθνοτικές σπουδές, παγκόσμιες σπουδές, δίγλωσση εκπαίδευση, γυναικείες σπουδές, σχέσεις ανθρωπιάς, ειδική αγωγή και την αστική εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό ανάμεσα στα απαραίτητα θεμέλια για την προσαρμογή στην κοινωνία της γνώσης, υποστηρίζοντας ότι αν δεν είμαστε εξοικειωμένοι με τους βασικούς κανόνες που σχετίζονται με την επικοινωνία και την αντιμετώπιση των πολιτισμών δεν θα μπορέσουμε να ενταχθούμε με επιτυχία στην κοινωνία της γνώσης (Catana, 2014).

4. Προγράμματα και μοντέλα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μία από τις σημαντικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν κυρίως στην πολυπολιτισμικότητα. Οι Tiedt&Tiedt (1999) δείχνουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που ασχολούνται με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να επικεντρωθούν στα ακόλουθα:

- Ανάπτυξη της αυτοαποδοχής και αυτοεκτίμησης των μαθητών.
- Ανάπτυξη της συνείδησης των μαθητών ότι κάθε άτομο, ανεξάρτητα από την κουλτούρα του, αξίζει σεβασμό.
- Η φροντίδα εξαφάνισης προκαταλήψεων και στερεοτύπων στα διάφορα εκπαιδευτικά υλικά.
- Ενσωμάτωση των εννοιών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα προγράμματα σπουδών, τα μαθήματα και τα ακαδημαϊκά αντικείμενα σε όλους τους τομείς.
- Συμπερίληψη στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών και στα προγράμματα σπουδών εννοιών που αφορούν τη γενικότητα των αναγκών, των συναισθημάτων και των προσδοκιών της ανθρωπότητας, μαζί με τις έννοιες της ποικιλομορφίας και της σημασίας της για το ανθρώπινο γένος.

Ο Banks (1999) παρουσιάζει τα ακόλουθα επίπεδα ολοκλήρωσης των εννοιών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα και στα μαθήματα σπουδών:

Πρώτο επίπεδο:Η προσέγγιση της συμμετοχής.

Οι δάσκαλοι περιλαμβάνουν κάποιο λεξιλόγιο που αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές κουλτούρες (π.χ. ήρωες, επίσημες αργίες και λαϊκή μουσική κ.λπ.) στο γενικό πρόγραμμα σπουδών.

Δεύτερο επίπεδο: προσθετική προσέγγιση.

Σε αυτό το επίπεδο, οι πληροφορίες ενσωματώνουν πολυπολιτισμικές έννοιες, θέματα και προοπτικές χωρίς να κάνουν καμία αλλαγή στην κύρια δομή του προγράμματος σπουδών. Ένα παράδειγμα αυτού, θα μπορούσε να είναι ο δάσκαλος που προσθέτει μια ενότητα μελέτης που ασχολείται με μετανάστη ασιατικής καταγωγής.

Τρίτο επίπεδο: Η μετασχηματιστική προσέγγιση.

Σε αντίθεση με τα δύο προηγούμενα επίπεδα, γίνονται κάποιες δομικές αλλαγές στην πορεία με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές πολλές έννοιες, ζητήματα, εκδηλώσεις και θέματα πολυπολιτισμικότητα, και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται με τους μαθητές την κατανόηση αυτών των διαφορετικών πολιτισμικών προοπτικών.

Τέταρτο επίπεδο: Προσέγγιση κοινωνικής δράσης.

Αυτό αποτελεί το υψηλότερο επίπεδο, κατά το οποίο οι μαθητές θα μπορούν να εντοπίσουν ορισμένα ζητήματα και προβλήματα που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα και στη συνέχεια να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις για την επίλυση αυτών των προβλημάτων.

Η εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης συνεπάγεται μια σημαντική αλλαγή στα υφιστάμενα εκπαιδευτικά συστήματα. Ο Gorski (2003) την αποκαλεί διαδικασία μετασχηματισμού του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και θεωρεί ότι, στα πολυπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης πρέπει οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες για να επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και να γίνουν ικανοί συμμετέχοντες στην ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών πρέπει να διευκολύνουν την αποτελεσματική μάθηση για κάθε μαθητή ξεχωριστά, ανεξάρτητα από την ίδια ή διαφορετική κουλτούρα

Τα σχολεία και τα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να είναι υπεύθυνα για την εξάλειψη όλων των μορφών καταπίεσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην επανεξέταση όλων των εκπαιδευτικών πρακτικών και των επιπτώσεών τους στη μάθηση (όπως οι μέθοδοι εξέτασης, οι στρατηγικές διδασκαλίας, συμβουλευτική, σχολικό υλικό, κ.λπ.).

Υπάρχουν πέντε μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής εκπαίδευση, και μοιράζονται ως εξής:

Α- Μονοπολιτισμικά.

- Το μοντέλο της Αφομοίωσης.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, για να γίνει κάποιος μαθητής αποδεκτός από την κυρίαρχη ομάδα και να μπορεί να λειτουργεί σε αυτήν ισότιμα, το επιτυγχάνει περιθωριοποιώντας τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό του οποίου είναι φορέας, ώστε να ταυτιστεί απόλυτα με τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας. Σε αυτή την περίπτωση παρουσιάζονται καχύποπτοι και ελλειμματικοί μαθητές των μειονοτικών ομάδων οι οποίοι οδηγούνται σε συμπεριφορές παθητικότητας. άμυνας έως και την επιθετική συμπεριφορά. (Κεσίδου, 2010).

- Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, δεν κυριαρχεί η πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές ιδιότητες των μειονοτικών ομάδων, καθώς μπορούν να αποτελούν μέρος της νέας ταυτότητάς που αναπτύσσουν στην νέα κοινωνία εγκατάστασης, όπως να διατηρήσουν τις μητρικές τους γλώσσες στο ιδιωτικό και όχι στο δημόσιο βίο. Έτσι, τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά γίνονται αποδεικτά στο βαθμό που δεν επηρεάζουν τις βασικές δομές της κυρίαρχης κοινωνίας. Κατά συνέπεια, το σχολείο παραμένει μονοπολιτισμικό. (Γεωργογιάννης, 1999).

Β- Πλουραλιστικά.

- Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο.

Αυτό το μοντέλο βασίζεται στη λογική ότι η προσδοκώμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθει, εάν δοθεί σε όλους τους πολιτισμούς που διαβιούν σε μια κοινωνία η δυνατότητα να αναπτύσσονται ισότιμα. Σε αυτό το μοντέλο τονίζεται ο σεβασμός και η ελευθερία του κάθε μαθητή, η δυνατότητα να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα με βάση το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο. Κατά τον τρόπο αυτό, μπορούν να λειτουργούν ξεχωριστά σχολεία ή προγράμματα σπουδών για κάθε ομάδα του σχολικού πληθυσμού. Τα θετικά στοιχεία αυτού του μοντέλου είναι ότι, λαμβάνει υπόψη τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μειονοτικών ομάδων. Από την άλλη μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στην περίπτωση που τα πολιτισμικά στοιχεία των διαφορετικών ομάδων αναπτύσσονται παράλληλα, χωρίς την απαιτούμενη αλληλεπίδραση, γεγονός που αποτελεί κίνδυνο αν απομονώνονται οι κοινωνίες. (Γκότοβος, 2002).

- Το Αντιρατσιστικό μοντέλο.

Ο στόχος αυτού του μοντέλου που επικεντρώνεται στις αλλαγές στις θεσμικές και κοινωνικές δομές είναι η απάλειψη και καταπολέμηση του ρατσισμού που θεωρείται ότι είναι πολιτική υπόθεση, και επισημαίνει τις απαραίτητες θεσμικές

αλλαγές που πρέπει να γίνουν στα σχολεία προκειμένου να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος μαθητών μεταναστών.(Νικολάου 2000).

Η αναγκαιότητα της καταπολέμησης του ρατσισμού στο σχολείο και την κοινωνία βασίζεται στη λειτουργία με όρους ισότητας. Στο σχολείο επιδιώκεται η αποδοχή και η εκτίμηση της ετερότητας, και η συζήτηση επίμαχων κοινωνικών ζητημάτων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές όπως οι ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές. (Τσιάκαλος, 2000).

- Το Διαπολιτισμικό μοντέλο.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης βασίζεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας, ανεκτικότητα, ικανότητα ταύτισης με τον άλλο, ικανότητα για σύγκριση και υιοθέτηση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Με αυτή την έννοια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να δώσει λύσεις στα διάφορα προβλήματα που απέτυχαν να επιλύσουν τα υπόλοιπα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία.(Χατζησωτηρίου& Ξενοφώντος, 2014).

Ο (Essinger, 1990), θέτει βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρώντας ότι,

1. Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη θα αναπτύξει συλλογική συνείδηση βάσει της οποίας όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία.

2. Ο σεβασμός μπορεί να επιτευχθεί με το άνοιγμα προς τους άλλους πολιτισμούς που δίνει τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων.

3. Η εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης θα αναπτύξει την πολιτισμική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση.

4. Η ισοτιμία των πολιτισμών διότι εξυπηρετούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ομάδων που τους έχουν αναπτύξει.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κεσίδου, 2008), είναι συγκεντρωτικό όσον αφορά την οργάνωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών. Η παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητικών ομάδων στα ελληνικά σχολεία δεν επιφέρει καμία αλλαγή στο κυρίαρχο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο παραμένει μονοπολιτισμικό, με αποτέλεσμα οι μαθητές οι ίδιοι να πρέπει να προσαρμοστούν στα δεδομένα του σχολείου και όχι το σχολείο να προσαρμοστεί στις διάφορες ανάγκες των μαθητών. Η ελληνική εκπαίδευση παραμένει εθνοκεντρική καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να είναι μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό. Παρόλ αυτά περιλαμβάνει:

- Ισοτιμία των μαθητών και χωρίς διακρίσεις.
- Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.
- Παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

5. Κριτήρια πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Υπάρχουν σήμερα διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στον κόσμο, τα οποία περιλαμβάνουν μαθητές, εργαζόμενους και δασκάλους από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, ανεξαρτήτως οικονομικού και κοινωνικού επιπέδου ή θρησκευτική και εθνοτική ποικιλομορφία.

Ο Banks (2004), παρείχε την παρακάτω λίστα προτύπων που πρέπει να είναι διαθέσιμα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα προκειμένου να προσφέρουν πολυπολιτισμική εκπαίδευση:

- Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να είναι υπεύθυνα για την εξάλειψη κάθε μορφής καταπίεσης.
- Τα ιδρύματα πρέπει να είναι μαθητοκεντρικά και αντιπροσωπευτικά των απόψεων και των εμπειριών τους.
- Η επιλογή του προσωπικού στο εκπαιδευτικό ίδρυμα αντανακλά το επίπεδο πολιτιστικής πολυμορφίας που επικρατεί για την τόνωση της διοικητικής ποιότητας.
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών να είναι μεταμορφωτικό και προσανατολισμένο στη δράση.
- Οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να είναι εποικοδομητικές, εξατομικευμένες, ενδυναμωτικές και συμμετοχικές.
- Το υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία αντικατοπτρίζει την ποικιλομορφία των διαφορετικών πολιτισμικών προοπτικών, εννοιών και ζητημάτων.
- Όλα τα στοιχεία του εκπαιδευτικού προγράμματος να παρακολουθούνται προκειμένου να διασφαλιστεί ότι είναι απαλλαγμένα από πολιτιστικές προκαταλήψεις.
- Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία παρέχει ένα πολιτισμικό πλαίσιο για τη διδασκαλία και συνδέεται στενά με τη γνώση της προσωπικότητας και της κουλτούρας του μαθητή.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν θετικές στάσεις και προσδοκίες σχετικά με τη διαφορετικότητα πολιτισμού για τον μαθητή και να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η έρευνα στο πεδίο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης καλύπτει πολλές κατευθύνσεις και θέματα (Bennett, 2001). Οι τάσεις της έρευνας περιλαμβάνουν:

- Την αναμόρφωση προγράμματος σπουδών που σχετίζεται με την διόρθωση, αναδιάρθρωση και σχεδιασμό.
- Παραδοσιακά προγράμματα σπουδών με επίκεντρο την εκπροσώπηση των αναγκών και των πολιτιστικών στοιχείων.
- Παιδαγωγική ισότητα, η οποία επικεντρώνεται στην επίτευξη ενός τελικού στόχου στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες μεταξύ όλων των μαθητών και στην αξιολόγηση των διαθέσιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών.
- Πολυπολιτισμική ικανότητα που εστιάζει σε ορισμένες ατομικές μεταβλητές και χαρακτηριστικά προσωπικότητας τόσο των δασκάλων όσο και

των μαθητών, που σχετίζονται με πολλαπλές ικανότητες ώστε αυτοί οι παράγοντες και οι μεταβλητές να μπορούν να μεταφραστούν σε πρακτικές εκτιμήσεις και συστάσεις κατά την προετοιμασία προγραμμάτων.

- Κοινωνική δικαιοσύνη που επικεντρώνεται σε κοινωνικούς παράγοντες και μεταβλητές που διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη πολυπολιτισμική εκπαίδευση, με απώτερο στόχο τον εντοπισμό των καλύτερων συνθηκών που διευκολύνουν την υλοποίηση της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ελευθερίας για όλους τους μαθητές.

6. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση

Ο εκπαιδευτικός κατέχει σημαντική θέση στην αποτελεσματική εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιβάλλεται να ανταποκριθεί σωστά και αποτελεσματικά στις ανάγκες διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μέσω εκπαιδευτικών πρακτικών. Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προετοιμασμένος - πριν και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας - για τις πρακτικές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι (Villegas&Lucas, 2002) παρουσιάζουν ορισμένες βασικές ικανότητες εκπαιδευτικών που απαιτούνται:

- Σχεδιασμός και τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών που λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές ανάγκες διαφορετικών ομάδων.
- Γνώση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και των διαδικασιών διαπολιτισμικής επικοινωνίας.
- Ικανότητα να εφαρμόζουν ποικίλες μεθοδολογίες μάθησης, να χρησιμοποιούν την σύγχρονη τεχνολογία και τα κατάλληλα διδακτικά υλικά.
- Αξιολόγηση και διεξαγωγή ερευνών δράσης σχετικά με τη μέθοδο παρουσίασης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται.
- Κοινωνικοποιητικός ρόλος.
- Ενίσχυση και τόνωση της συνειδητοποίησης των μαθητών ως προς τα πολιτισμικά τους σύνορα μέσω εξατομικευμένων διαδικασιών.

Ο (Gay, 2000), εντοπίζει ορισμένες ικανότητες που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στις διδακτικές πρακτικές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, και αυτές οι ικανότητες περιλαμβάνουν:

- Τη διαμόρφωση στάσεων σεβασμού προς όλους τους πολιτισμούς και τους λαούς, ανοχή και άνοιγμα προς τους άλλους, αντιμετώπιση ψυχολογικών φραγμών και προβλημάτων ανάπτυξης διαπολιτισμικών ικανοτήτων (εθνοκεντρισμός, ξενοφοβία, ρατσισμός, εθνοτική προκατάληψη, κλπ).
- Ευαισθητοποίηση των μαθητών στις πολιτισμικές διαφορές και την οικοδόμηση μιας αίσθησης της κοινότητας με όσους έχουν άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο.
- Ψυχολογικές πτυχές των διαδικασιών εγκλιματισμού και της διαπολιτισμικής επαφής.

- Ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές.
- Γνώση των ειδικών συνθηκών των μαθητών εκτός σχολείου μέσω της επικοινωνίας με τους γονείς.
- Εξειδικευμένα θέματα (ψυχολογική αξιολόγηση, συμβουλευτική, κοινωνική εργασία, διαχείριση πολιτισμικά ετερογενών ομάδων, κ.λπ.).

Ο (William, 2006) θεωρεί ότι, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί στις διαδικασίες διδασκαλίας, αξιολόγησης και διεξαγωγής έρευνας δράσης αυξάνει την ικανότητά τους. Επίσης, ο κριτικός προβληματισμός για τη μέθοδο παρουσίασης των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική πολυμορφία στο σχεδιασμό, την υλοποίηση, την αξιολόγηση μαθημάτων και εκπαιδευτικών μονάδων με την προετοιμασία μοντέλων για σχέδια μαθημάτων που ασχολούνται με την πολιτισμική πολυμορφία.

7. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση σε σχέση με τους πρόσφυγες

Η εκπαίδευση που εκτιμά τη διαφορετικότητα είναι σημαντική για όλες τις χώρες, επιτρέποντάς τους να οικοδομήσουν κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς, όπου οι διαφορές εκτιμώνται και γίνονται σεβαστές και παρέχεται ποιοτική εκπαίδευση για όλους.

Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες κρίνονται μερικές φορές περισσότερο με βάση τις αντιλήψεις για τη συλλογική τους ταυτότητα παρά για τις προσωπικές τους ιδιότητες. Ειδικότερα, εάν είναι σαφώς διαφορετικοί από τον πληθυσμό υποδοχής, ενώ τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μπορεί να οδηγήσουν σε διακρίσεις, συμπεριλαμβανομένου του αποκλεισμού από την ποιοτική εκπαίδευση. Οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις υπάρχουν σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα, παρά τις πολιτικές για την καταπολέμησή τους.

Οι δημόσιες στάσεις διαμορφώνουν την αυτοεικόνα των μεταναστών και καθορίζουν την ευημερία τους. Οι αντιλαμβανόμενες διακρίσεις συνδέονται με κατάθλιψη, άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Βάση της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2019 η εκπαίδευση μπορεί να οικοδομήσει κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς και να βοηθήσει τους ανθρώπους να ξεπεράσουν την ανοχή και να μάθουν να ζουν μαζί. Η εκπαίδευση που παρέχεται ισότιμα χτίζει γέφυρες, καθώς αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και μετασχηματιστική δύναμη για την εξάλειψη της φτώχειας διότι οι μετανάστες είναι λιγότερο πιθανό από τους γηγενείς να θεωρούν τους εαυτούς τους ως ανθρώπους που ανήκουν στη χώρα υποδοχής. (Globaleducationmonitoringreport, 2019).

Από το 2016, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει τα κράτη μέλη της ΕΕ στις προσπάθειές τους να ενσωματώσουν τους μετανάστες στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης από την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελεί το θεμέλιο για την επιτυχή συμμετοχή τους στην κοινωνία . Η εκπαίδευση που εμπεριέχει έντονο το στοιχείο της μάθησης μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα ισχυρό εργαλείο που θα βοηθήσει τους μετανάστες να εισέλθουν στην αγορά εργασίας. Η αύξηση της συμμετοχής των παιδιών των μεταναστών και προσφύγων στην εκπαίδευση στα προγράμματα που είναι διαμορφωμένα έτσι ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό

υπόβαθρο μπορούν να έχουν εξαιρετικά θετική επίδραση στα μελλοντικά εκπαιδευτικά επιτεύγματα των παιδιών αυτών, καθώς και στην ένταξή τους. Η καταπολέμηση του διαχωρισμού στα σχολεία και η προώθηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών μεταναστών και των γηγενών παιδιών έχουν επίσης ζωτική σημασία για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος με λιγότερους αποκλεισμούς. (Ευρωπαϊκή επιτροπή, 2020).

8. Συμπεράσματα

Με την ανάλυση αυτής της έρευνας, θα πρέπει να δούμε την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως κλάδο της εκπαίδευσης και όχι ως επιθυμητά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι ζωτική η ανάγκη να μετουσιαστούν οι θεωρητικές αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ένα σύνολο προτύπων τα οποία προστίθενται στα εθνικά πρότυπα για την εκπαίδευση και τα οποία τελικά μας παρέχουν μια σαφή εικόνα μιας πολιτισμικά κατάλληλης εκπαίδευσης υπό το πρίσμα των προτεινόμενων κριτηρίων. Στην πορεία, μπορούμε εύκολα να κρίνουμε το βαθμό στον οποίο έχει προχωρήσει η εφαρμογή, ως μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που πρέπει να λάβει χώρα σε όλα τα επίπεδα, και όχι ως μια πραγματικότητα που χρειάζεται απλή ενεργοποίηση.

Κρίνεται αναγκαίο, να δοθεί έμφαση στους ρόλους που διαδραματίζουν οι μαθητές στην παρεμπόδιση της επίτευξης των στόχων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μερικές από τις πρακτικές που πραγματοποιούνται από μαθητές ορισμένων πολιτισμών εναντίον άλλων μαθητών έχουν αυτούς τους στόχους και σε αυτό προτείνεται να συμπεριληφθούν οι κατάλληλες πολιτισμικά συμπεριφορές προς τους μαθητές.

Θεωρείται απαραίτητος ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των ποικίλων εκπαιδευτικών μεθόδων για την επίτευξη των στόχων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η εκπαίδευση με υπηρεσίες μάθησης που βασίζονται στο διαδίκτυο για την ανάπτυξη του διαλόγου, της αλληλεπίδρασης, της αποδοχής και του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ μαθητών και δασκάλων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Προκειμένου η πολυπολιτισμική εκπαίδευση να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, είναι απαραίτητο να επηρεαστούν οι ανθρώπινες σχέσεις σε κοινωνικό επίπεδο. Το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της εκπαίδευσης επηρεάζει άμεσα τη διευκόλυνση ή την παρεμπόδιση των πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών και θα πρέπει να επικεντρωθούν οι πολιτικές σε αυτό και όχι μόνο στην πραγματοποίηση μεταρρυθμίσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικών συστημάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργογιάννης, Π. (1999), Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2002), Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ευρωπαϊκή επιτροπή. (2020). Σχέδιο δράσης για την ενσωμάτωση και την ένταξη για την περίοδο 2021-2027. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0758.

Κεσίδου, Α. (2008), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή», στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης. Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36.

Κεσίδου, Α., Ανδρούσου, Α., &Τσάφος, Β. (2010). Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική- Έρευνα-Πράξη. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου. 14-15 Μαίου. Θεσσαλονίκη.

Νικολάου, Γ. (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάκαλος, Γ. (2000), Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ., (2014). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις Και Εισηγήσεις. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Ξενόγλωσση

Alora J. Valdez. (1999). Learning in Living Color: Using Literature to Incorporate Multicultural Education into the Primary Curriculum. Publisher: Allyn and Bacon.

Asfaw, Alula T. (2008). Multicultural education professional development of principals: Its impact on performances of school leadership. Capella University ProQuest Dissertations Publishing.

Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), Handbook of Research on Multicultural Education (2 ed., pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Banks, J.A. (1999). An Introduction to Multicultural Education (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. Review of Research in Education, 19, 3–49. https://doi.org/10.2307/1167339

Bennett, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. Review of Educational Research, 71(2), 171–217. https://doi.org/10.3102/00346543071002171.

Boone-Robinson, Relena D. (2009). Multicultural education in Michigan tri -county area school districts: Perceptions of high school principals. Wayne State University ProQuest Dissertations Publishing.

Catana, E. (2014). Teaching Cross-cultural Communication Issues – A Way of Successfully Integrating into the Multicultural Knowledge Society, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 128, Pages 343-348.

Christine E. Sleeter. (1989). Multicultural Education From as a form of resistance to oppression. Vol. 171, No. 3 , pp. 51-71. Published By: Sage Publications, Inc.

Davidman, L., & Davidman, P.T. (1997). Teaching with a multicultural perspective: A practical guide (2nd ed.). Publishers: Longman. New York.

Essinger, H. (1990). InterkulturellerErziehung in multiethnischenGesellschaften. Die Bruecke 52: 22-31.

Gay & Tyrone C. Howard (2000) Multicultural teacher education for the 21st century, The Teacher Educator, 36 (1), 1-16. https://doi.org/10.1080/08878730009555246.

Global education monitoring report. (2019). Migration, displacement and education: building bridges, not walls. DOI: https://doi.org/10.54676/XDZD4287.

Gorski, P. (2003). Privilege and repression in the digital era: Rethinking the sociopolitics of the digital divide. Race, Gender, & Class 10(4), 145-176.

Kim, Seon- Mee. (1998). Social studies teachers: Their perceptions and implementation of global multicultural education within their classrooms. The University of Texas at Austin ProQuest Dissertations Publishing.

Nieto, S. (1996). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. New York and London: Longman.

Villegas, A., & Lucas, T. (2002). Educating culturally responsive teachers: A coherent approach. Albany, NY: SUNY Press.

Parker, W. (2003). Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life. Multicultural education series, ed. J. Banks, A. 2003, Teachers College Press: New York.

Tarman, I., & Tarman, B. (2011). Developing Effective Multicultural Practices: A Case Study of Exploring a Teacher's Understanding and Practices. The Journal of International Social Research, 4, 578-598.

Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (1999). Multicultural teaching: a handbook of activities, information, and resources. 5th ed. Boston, Allyn and Bacon.

Tore, E. (2020). Examining Teachers' Attitudes towards Multiculturalism according to Various Variables, International Online Journal of Educational Sciences, 12 (1), 228-246.

Uche, U. (2005). Multicultural education in a global classroom. Ph.D. dissertation, Union Institute and University, United States, Ohio.

UNESCO. (2001). Universal Declaration on Cultural Diversity, adopted by the 31st session of the General Conference of UNESCO, Paris, 2 November 2001. Document code: CLT.2002/WS/9.

William, G. (2006). Convergence of Technology and Diversity: Experiences of Two Beginning Teachers in Web- Based Distance Learning for Global/Multicultural Education. Teacher Education Quarterly, 33(1), 97-116.

Wilson, K. (2012). Multicultural Education, Southern Illinois: Paul C. Gorski.

Woods, D.R. (2009). High School Students' Perceptions of the Inclusion of Multicultural Education in a Suburban School District [Unpublished Dissertation]. Detroit, MI: Wayne State University.

Zilliacus, H., Holm, G., &Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education – The national curriculum of Finland. MulticulturalEducationReview, 9(4), 231–248. https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810.

Απεικονίσεις της καλοσύνης και της ευτυχίας

σε εικονογραφημένες μυθοπλασίες για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (2002-2022)

Σκιαδά Γεωργία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις απεικονίσεις της καλοσύνης και της ευτυχίας σε εικονογραφημένες μυθοπλασίες για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας την περίοδο 2002-2022. Η Παιδική Λογοτεχνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση του παιδιού (Κανατσούλη, 2018). Τα παιδικά

λογοτεχνικά κείμενα τοποθετούν, μέσω των ιστοριών των αφηγημάτων, το παιδί-αναγνώστη σε μια ζώσα πραγματικότητα με τα προβλήματα και τις συνθήκες που κυριαρχούν σε αυτή (Οικονομίδου, 2018· Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1995). Το παιδί, μέσα από τα παραμύθια και την εικονογραφημένη μυθοπλασία, αντλεί ό,τι το ενδιαφέρει και του φαίνεται χρήσιμο (Ροντάρι, 2003). Μέσα από τη μελέτη επιλεγμένων βιβλίων, επιδιώκεται να συσχετιστούν τα συναισθήματα με την Παιδική Λογοτεχνία, δεδομένου ότι αυτά αποτελούν θεματική που απασχολεί διάφορους κλάδους της Ψυχολογίας (Νευροψυχολογία, Γνωστική και Θετική Ψυχολογία). Η απεικόνιση των συναισθημάτων σε έργα για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, επιτρέπει να μελετηθεί η συγκρότησή τους υπό το πρίσμα της διάστασης των ψυχολογικών αποτυπώσεων. Η Ψυχολογία μελετά τη μυθοπλασία ως διαδικασία ωρίμανσης, εστιάζοντας σε κοινωνικές στάσεις και ψυχικές παρορμήσεις που αυτή προβάλλει. Όπως υποστηρίζει ο Μαλαφάντης (2011), η Ψυχολογία προσεγγίζει το παραμύθι ως μια εσωτερική διαδικασία, η οποία εμπλέκει ψυχολογικές καταστάσεις, διεργασίες, κοινωνικές σχέσεις και γεγονότα που συμβαίνουν στον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου και κατά επέκταση της ηρωίδας/του ήρωα του παραμυθιού. Η ενασχόληση με εικονογραφημένες μυθοπλασίες ωθεί τα παιδιά να ανακαλύψουν τα συναισθήματα κάτω από τις λέξεις και μέσα στα χρώματα, να συζητήσουν για αυτά και να διασχίσουν τα άβατα μονοπάτια της μυθοπλασίας, φτάνοντας μέχρι τα δικά τους βιώματα (Fleer&Hammer, 2013; Γιαννικοπούλου & Πασχαλίδου, 2014), να κατανοήσουν την αξία των συναισθημάτων, της καλοσύνης και της ευτυχίας και να αποκτήσουν ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και αντίληψης γεγονότων και καταστάσεων που συμβαίνουν γύρω τους. Η εργασία χρησιμοποιεί ως μέθοδο έρευνας την ανάλυση περιεχομένου δέκα βιβλίων ως προς τα θέματα της καλοσύνης και της ευτυχίας, μελέτη περίπτωσης για τη χρήση τους στο Νηπιαγωγείο, διερεύνηση των αφηγηματικών τεχνικών, των λεκτικών στοιχείων και του οπτικού σχεδιασμού τους καθώς και μελέτη της οργάνωσης των μικροαφηγημάτων για παιδιά και της προβολής των εννοιών της καλοσύνης και της ευτυχίας. Τα συμπεράσματα υπογραμμίζουν την ιδιαίτερη σημασία αυτής της κατηγορίας παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων για τη γνωριμία και τη διαχείριση των συναισθημάτων από τα παιδιά αναγνώστες, προ-αναγνώστες αλλά και από όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία παραγωγής βιβλίων για την καλοσύνη και την ευτυχία.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθήματα, καλοσύνη, ευτυχία, εικονογραφημένες μυθοπλασίες, παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Abstract

This thesis deals with the images of kindness and happiness in illustrated stories for preschool and first primary years children published in the period 2002-2022. Children's literature plays a key role in the social and emotional development and maturation of children (Kanatsouli, 2018). Children's literary texts place, through the stories of the narratives, the child reader in a living reality with the problems and conditions that prevail in it (Economidou, 2018; Petrovits-Androutsopoulou, 1995). The child, through fairytales and illustrated fiction, draws what interests him/her and seems useful (Rodari, 2003). Through the study of selected books, it is sought to associate emotions with Children's Literature, as they are also a topic that concerns various branches of Psychology (Neuropsychology, Cognitive and Positive Psychology). The depiction of emotions in works for preschool and early school-age children allows their constitution to be studied in the light of the dimension of psychological imprinting. Psychology studies fiction as a process of maturation, focusing on the social attitudes and psychological impulses it projects. As Malafantis (2011) argues, Psychology approaches the fairy tale as an internal process, which involves psychological states, processes, social relations and events that occur in the social environment of the individual and by extension the hero of the fairytale. Engaging with illustrated fictions pushes children to discover the emotions beneath the words and within the colours, to discuss them and to traverse the uncharted paths of fiction, reaching out to their own experiences (Fleer &

Hammer, 2013; Yianikopoulou& Paschalidou, 2014), to understand the value of emotions, kindness and happiness, and to acquire a different way of thinking and perceiving events and situations around them. The thesis uses as a research method the content analysis of ten books on the themes of kindness and happiness, a case study on their use in kindergarten, an investigation of narrative techniques, verbal elements and visual design as well as a study of the organization of the children's micro-narratives and the presentation of the concepts of kindness and happiness. The findings underline the importance of this category of children's books for the knowledge and management of emotions by children readers, pre-readers and all those involved in the process of producing books about kindness and happiness.

Keywords: emotions, kindness, happiness, Children's Literature, illustrated stories, preschool and first primary years children

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2008: 696 & 822), ευτυχία είναι *«η πλήρης ευχαρίστηση και ικανοποίηση που αισθάνεται κανείς από τη ζωή του, η ευδαιμονία»* και καλοσύνη νοείται ως *«η καλή ψυχική διάθεση έναντι των άλλων, η αγαθότητα, οι καλές πράξεις»*. Τα συναισθήματα αυτά συνιστούν αρετές και υπερδύναμη, η καθεμία ξεχωριστά, που αξίζει να μεταλαμπαδευτεί στα παιδιά. Ως δεξιότητες προϋποθέτουν την αγάπη και το σεβασμό πρώτα για το ίδιο το άτομο. Αποτελούν αλληλένδετες έννοιες, η μια συμπληρώνει και ολοκληρώνει την άλλη. Οι πράξεις καλοσύνης αλλάζουν το άτομο και το κάνουν ευτυχισμένο. Από αυτά, πηγάζουν σημαντικά και απαραίτητα συναισθήματα (σεβασμός, αποδοχή, επιμονή, υπομονή, αλληλεγγύη, γενναιοδωρία).

Η καλοσύνη και η ευτυχία απασχολούν το παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο, ενώ φαίνεται να επιδιώκουν την καλλιέργεια της ευγένειας, της χαράς και της συμμετοχικής αυτοπεποίθησης των παιδιών. Σημαντική είναι η συμβολή της εικονογραφημένης μυθοπλασίας για μικρά παιδιά, αναγνώστες και προ-αναγνώστες και ευρύτερα της Παιδικής Λογοτεχνίας στην κατανόηση των συναισθημάτων, καθώς στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των αναγνωστών απέναντι στο κοινωνικό γίγνεσθαι, την ανάπτυξη ηθικών και κοινωνικών αξιών και ιδανικών, την αποδοχή και υιοθέτηση αποδεκτών κοινωνικών προτύπων (Τσιλιμένη, 2019), ενισχύει τη σφαιρική τους ανάπτυξη, διευρύνει τη φαντασία, αναπτύσσει και βελτιώνει την κριτική τους σκέψη (Κουράκη κ.ά., 2016).

Το παραμύθι συνιστά το καταλληλότερο μέσο για την ηθική διαπαιδαγώγηση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού. Ειδικότερα, μαθαίνει να εκφράζει απόψεις και συναισθήματα, διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες, απελευθερώνεται, εξελίσσεται συναισθηματικά, αναπτύσσεται ψυχικά και ψυχολογικά (Μαλαφάντης, 2011), καλλιεργεί τις κοινωνικές του σχέσεις, εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, προωθεί την ενσυναίσθηση και αναπτύσσει το συναισθηματικό του κόσμο (Κουρμούση, 2013). Το παραμύθι γοητεύει το παιδί, έχει αντίκτυπο στη ψυχή του, του αποπνέει εμπιστοσύνη, προβάλλοντας *συμφωνία* μεταξύ της οπτικής του παραμυθιού απέναντι στον κόσμο, στα βιώματα και τις σκέψεις του για τον κόσμο (Μαλαφάντης, 2011).

Η εικονογράφηση του παιδικού βιβλίου και η πολυτροπική της διάσταση ενδιαφέρει μελετητές και ερευνητές, ιδίως τα τελευταία χρόνια (Γιαννικοπούλου, 2016· Καρπόζηλου, 1994). Προσπαθώντας να αποτυπώσουν έναν ορισμό για το

εικονογραφημένο βιβλίο, το παρουσίασαν ως σύνολο εικόνων που συνοδεύει το κείμενο, επεξηγεί και αναπτύσσει στοιχεία της ιστορίας (Μπενέτος, 1981).

Το παιδί επεξεργάζεται σιωπηλά ή με συζήτηση ποικίλα θέματα και συναισθήματα, «μπαίνοντας» σε μια διαδικασία ωρίμανσης, καθώς εντάσσεται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου δρα με δημιουργικότητα και ενεργητικότητα. Στα λογοτεχνικά κείμενα, εντοπίζει ιδέες, αξίες, ιδανικά των χαρακτήρων - στοιχεία, που λόγω της ηλικίας του, μπορεί να τα ενστερνίζεται - εμπλουτίζοντας τις εμπειρίες και τα βιώματά του, ταυτίζεται μαζί τους, διευρύνει το συναισθηματικό του κόσμο, κάνοντας όνειρα και αποβλέποντας σε ένα ελπιδοφόρο μέλλον (Οικονομίδου, 2018· Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1995).

2. Τα συναισθήματα από την Ψυχολογία στην Παιδική Λογοτεχνία

Το συναίσθημα έχει καθιερωθεί να ορίζεται ως *«μια θετική ή αρνητική εμπειρία που συνδέεται με συγκεκριμένο πρότυπο φυσιολογικής (οργανικής) δραστηριότητας»*(Schacter et al., 2018). Μελετάται ως εσωτερική διεργασία που δύναται να αποτελέσει αντικείμενο παρατήρησης και έρευνας μέσω της έκφρασης και της συμπεριφοράς (Niedenthal et al., 2012).

Τα συναισθήματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή των παιδιών. Μέσω αυτών, αντιλαμβάνονται καλύτερα τον εαυτό τους, κατανοούν πως αισθάνονται τα ίδια και τα άτομα που συναναστρέφονται, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και συνειδητοποιώντας ότι κάθε περίσταση προκαλεί διαφορετικό συναίσθημα στον καθένα (Κουρμούση, 2013), αναπτύσσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, αναγνωρίζουν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους και αποκτούν οικειότητα με τον περιβάλλοντα χώρο (Gottman & Declaire, 2011).

Η ενασχόληση με τα συναισθήματα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης, κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, διαμορφώνουν υγιείς και ώριμες προσωπικότητες, μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, επιτυγχάνουν προσωπικούς και συλλογικούς στόχους, αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση τους, δημιουργούν υποστηρικτικές σχέσεις και παίρνουν αποφάσεις με υπευθυνότητα.

Στα υπό διερεύνηση έργα, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναδειχτεί η συσχέτιση της Ψυχολογίας και της Παιδικής Λογοτεχνίας.

Τα συναισθήματα απασχολούν το Νηπιαγωγείο, καθώς εντάσσονται στη μαθησιακή περιοχή *«Προσωπική & Κοινωνική Ανάπτυξη»* (Υ.ΠΑΙ.Θ.-Ι.Ε.Π., 2014). Οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν να συζητούν με τα παιδιά για τα συναισθήματα προκειμένου να τα κατανοήσουν, φτάνοντας στη «μέγιστη» συναισθηματική ανάπτυξη (βίωση, κατανόηση, ρύθμιση, διαχείριση και έλεγχος συναισθημάτων).

Κάθε λογοτεχνικό κείμενο δύναται να προσεγγιστεί αφηγηματικά και εικονογραφικά. Από αφηγηματικής οπτικής, αφηγηματοποιείται η δράση των χαρακτήρων της ιστορίας, ζωντανεύοντας την κοινωνική πραγματικότητα, πραγματοποιείται διήγηση γεγονότων και μετάδοση της πραγματικότητας ενώ χαρτογραφείται η ταυτότητα κάθε χαρακτήρα (Δέδογλου, 2017). Κύρια επιδίωξη ορισμένων συγγραφέων είναι η αποτύπωση καταστάσεων της καθημερινότητας του αναγνώστη (Τσιλιμένη, 2019).

Η αφήγηση συμβάλλει στην καλλιέργεια της επικοινωνίας, της προσωπικής ανάπτυξης και ωρίμανσης του παιδιού. Διεγείρει τη φαντασία του παιδιού, το τοποθετεί σε έναν κόσμο ευχαρίστησης και επικοινωνίας, αναδεικνύει και εξελίσσει την ικανότητά του να ακούει, να μιλάει, να επικοινωνεί, δημιουργώντας θετικό περιβάλλον μεταξύ των εμπλεκόμενων. Αφηγητής και ακροατές αλληλεπιδρούν, λειτουργώντας ως *συν-δημιουργοί* των ιστοριών. Τα παιδιά δημιουργούν νοερά την ιστορία και ο αφηγητής την κατασκευάζει, ανάλογα με τις αντιδράσεις και τις επικρατούσες συνθήκες (Δέδογλου, 2017).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν καλλιεργήσει ακόμα δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής και ως εκ τούτου προτιμούν βιβλία με εικόνες, που τους είναι πιο οικείες (Γιαννικοπούλου, 2016).

Μια άρτια και επιτυχημένη εικονογράφηση διαθέτει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Παπαδάτος, 2009). Διακρίνεται από αισθητική ποιότητα και υποβλητικότητα. Το ύφος της συμβαδίζει με το πνεύμα του κειμένου. Οι εικόνες χαρακτηρίζονται από ρεαλισμό, αληθοφάνεια, απλότητα και κλιμακούμενη δυσκολία κατανόησης και αντίληψης. Η εικόνα βρίσκεται σε ισορροπία, αρμονία, σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κείμενο, το πλαισιώνει, λειτουργώντας επικουρικά στην ανάγνωση, χωρίς να επισκιάζει την αφήγηση. Οι ήρωες ξεχωρίζουν, είναι χαρακτηριστικοί και σύμφωνοι με την περιγραφή της/του συγγραφέα.

Οι εικόνες τηρούν και σέβονται τις ζωγραφικές συμβάσεις και δε λειτουργούν ως πομπός στερεοτυπικών αντιλήψεων. Προϋπόθεση και υπόβαθρο της εικονογράφησης είναι η διακειμενικότητα, *«η ικανότητα του αναγνώστη να μπορεί διαβάζοντας ένα κείμενο να το ανάγει, συγκρίνοντάς το ή εξομοιώνοντάς το ή παραλλάζοντάς το, σε άλλα γνωστά»*(Κανατσούλη, 2018), ενώ ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της αποτελούν τα χρώματα, τα οποία αναλύονται σε αφηγηματικό, ερμηνευτικό και εικαστικό επίπεδο, προσδίδοντας και φανερώνοντας ιδιαίτερα γνωρίσματα (Μίσιου, 2020).

3. Μεθοδολογία

3.1. Σκοπός

Η έρευνα αποσκοπεί στην ανάδειξη της θεματικής των συναισθημάτων, της καλοσύνης και της ευτυχίας ως αντικείμενο ενασχόλησης για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέσω του παιδικού εικονογραφημένου αφηγήματος.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της έρευνας, επιδιώκεται να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. *Ποια είδη Παιδικής Λογοτεχνίας ή είδη αφήγησης μετέρχονται οι δημιουργοί για τη θεματική των συναισθημάτων;*

2. *Παρατηρούνται πραγματιστικά στοιχεία εικαστικού ενδιαφέροντος (χρώματα, σύνθεση χρωμάτων) που προβάλλουν μια γενική, διαδεδομένη αντίληψη που κυριαρχεί για αυτά;*

3. *Σε τι βαθμό αξιοποιούνται διαφορετικά χρώματα για να οριοθετηθούν διαφορετικά συναισθήματα;*

4. Υπάρχουν τρόποι/αντιθέσεις και άλλα μέσα για να αναδειχθεί η δύναμη που μπορεί να έχει κάτι μικρό πάνω στον άνθρωπο;

5. Στα επιλεγμένα εικονογραφημένα βιβλία αξιοποιούνται μυθοπλασμένα ανθρωπόμορφα όντα;

6. Η κουλτούρα των συγγραφέων ή/και των εικονογράφων επηρεάζει τη συγγραφή ή/και την εικονογράφηση αντίστοιχα των βιβλίων;

7. Εντοπίζονται ενδιαμέσου τύπου βιβλία που χρησιμοποιούν το στάδιο που πρέπει να φτάσει και να διανύσει κανείς για να καταφέρει αυτό που θέλει;

8. Οι επιλεγμένες μυθοπλασίες χρησιμοποιούνται στο Νηπιαγωγείο και σε ποιες περιστάσεις;

9. Οι νηπιαγωγοί επιλέγουν βιβλία ψυχοθεραπευτών για σκοπούς ψυχολογικής ενίσχυσης και ενθάρρυνσης;

3.3. Δείγμα και ερευνητικές μέθοδοι

Η διερεύνηση της απεικόνισης αυτών των συναισθημάτων πραγματοποιείται με ανάλυση περιεχομένου σε δέκα παιδικές μυθοπλασίες και εφαρμόζεται αφηγηματολογική και εικονογραφική ανάλυση (θεώρηση της αφηγηματολογίας του GérardGenette - προσέγγιση της εικονογράφησης της Αγγελικής Γιαννικοπούλου, αντίστοιχα) προκειμένου να εξεταστούν στάσεις και ζητήματα που αυτές θέτουν. Για τη διεκπεραίωση της εργασίας, συνέβαλε η αξιόλογη βοήθεια συγγραφέων και εικονογράφων, που κλήθηκαν να απαντήσουν με προθυμία σε διευκρινιστικές ερωτήσεις επί των βιβλίων τους. Τέλος, εξετάστηκε η χρήση τέτοιων βιβλίων στην περιοχή των Πατρών, με μελέτη περίπτωσης σε τέσσερις νηπιαγωγούς.

4. Εικονογραφημένα αφηγήματα και μυθοπλασίες – Γνωριμία με τα συναισθήματα για αυτοενίσχυση, εμψύχωση και ξεπέρασμα φόβων

Το θέμα *«συναισθήματα»*, με την ευρύτερη έννοια, εμφανίζεται άλλοτε φανερά με τη χρήση του όρου στον τίτλο των βιβλίων και άλλοτε έμμεσα μέσω μιας κατάστασης που παραπέμπει σε εμπειρία φόβου ή απογοήτευσης.

Οι απεικονίσεις των συναισθημάτων υποδεικνύουν στο νοούμενο αναγνώστη τη γνωριμία και τη διάκριση των συναισθημάτων, στο νου ενός παιδιού τη νοητή μετάβαση από την αιχμαλωσία στην απελευθέρωσή του και κατά προέκταση στο ξεπέρασμα του φόβου και την αντιμετώπιση μιας απογοήτευσης από μέρους ενός παιδιού με προσδοκία για θετικά συμβάντα και όνειρα στο μέλλον.

«Η παλέτα των συναισθημάτων» (Μουλάκη&Τουλιάτου, 2004) πραγματεύεται συναισθήματα που βιώνει κάποιος σε διάφορες καταστάσεις της ζωής του με τη χρήση των χρωμάτων. Όπως αναφέρει η συγγραφέας (προσωπική επικοινωνία: 24/01/2023): *«Είχα την ιδέα της παλέτας που επιτρέπει σε όλα τα χρώματα-συναισθήματα και αποχρώσεις να συνυπάρξουν»*. Διαμορφώνεται η παλέτα των συναισθημάτων, η οποία μέσα από ένα τραγούδι που παρουσιάζεται στο βιβλίο, αναφέρεται στο φόβο, τον πόνο, τη χαρά, την έκπληξη, τη θλίψη, τη στεναχώρια, το θυμό, την απογοήτευση, την αγάπη, την ηρεμία, την αναστάτωση και την αγωνία.

Είναι ένα βιβλίο για μικρούς και μεγάλους αναγνώστες – όπως αναφέρει και η ίδια: *«Το μήνυμα αφορά τόσο τους μικρούς όσο και τους μεγάλους αναγνώστες, γιατί το θέμα με τα συναισθήματα μας αφορά όλους… Έχουμε όλοι συναισθήματα, πολλά, διαφορετικά και συχνά και αντιφατικά, και να είμαστε περήφανοι για αυτά»*. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται από την αφήγηση και την εικονογράφηση, με στοχευμένα απεικονιστικά στοιχεία (σε όλη την ιστορία, παρουσιάζονται παιδιά, τα πρόσωπα των οποίων εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα).

«Ο αλυσοδεμένος ελέφαντας» (Bucay&Rosemfet, 2011) πραγματεύεται το συναίσθημα του θάρρους, τη μετάβαση από την αιχμαλωσία στην απελευθέρωση και το ξεπέρασμα του φόβου. Το παιδί-ήρωας εμψυχώνει νοητά τον ελέφαντα, ώστε να καταφέρει να απελευθερωθεί από τα δεσμά της αλυσίδας, υπενθυμίζοντάς του, ότι επειδή το προσπάθησε κάποια φορά στο παρελθόν και δεν τα κατάφερε, δε σημαίνει ότι τώρα που μεγάλωσε και έγινε πιο δυνατός, δε μπορεί να τα καταφέρει, εάν προσπαθήσει.

Η αλληγορική ιστορία του αιχμάλωτου ελέφαντα αφυπνίζει τα παιδιά-αναγνώστες, τα προκαλεί να σκεφτούν το ξυλαράκι ως μηδαμινό εμπόδιο και να απελευθερωθούν από τους φόβους που τα βασανίζουν. Τα ενθαρρύνει να ζήσουν ελεύθερα γεμάτα ζωή και θάρρος, τα προτρέπει να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους και όχι να εγκλωβίζονται σε αυτά. Τα μηνύματα αυτά μεταλαμπαδεύονται στα παιδιά μέσα από την αφήγηση και την εικονογράφηση και είναι πρόσφορα προς συζήτηση και αναζήτηση.

Το *«Γέτι – η δύναμη του ακόμη»* (Γιώτη, 2020) πραγματεύεται το συναίσθημα της υπομονής και της επιμονής. Σύμφωνα με την ίδια τη συγγραφέα/εικονογράφο (προσωπική επικοινωνία: 16/01/2023): *«Καλλιεργείται η προσπάθεια να χτίσουν ψυχική ανθεκτικότητα για να αντιμετωπίσουν τις φυσιολογικές ή μη δυσκολίες που έρχονται»*. Όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν να περιμένουν για να αποκτήσουν κάτι, να έχουν πίστη, υπομονή και επιμονή για να καταφέρουν αυτό που επιθυμούν στο μέλλον. Στο αφήγημα, ξετυλίγεται η ιστορία ενός μικρού αγοριού, το οποίο έχει απογοητευτεί που δεν καταφέρνει αυτά που κάνουν τα άλλα παιδιά και το οποίο έχει συντροφιά ένα μυθοπλασμένο ζώο, ένα γέτι, που το εμψυχώνει να συνεχίσει να προσπαθεί, υπενθυμίζοντάς του μια μόνο λέξη, τη λέξη *ακόμη*.

Συνιστά ένα εμψυχωτικό αφήγημα για μικρούς και ενήλικες αναγνώστες. Τα παιδιά μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν την όποια δυσκολία, με πίστη στον εαυτό τους, επιμονή και υπομονή, να προσπαθούν για το καλύτερο, περιμένοντας να επιτύχουν τους στόχους τους. Τα μηνύματα αυτά λειτουργούν θετικά στο υποσυνείδητο των ανθρώπων, αποτελώντας πρόσφορο έδαφος για συζήτηση και ενδοσκόπηση.

Αναλύοντας τα παιδικά βιβλία για τα συναισθήματα, γίνεται κατανοητό ότι τα παιδιά μπορούν να ανακαλύψουν, να γνωρίσουν, να κατανοήσουν συναισθήματα, να καλλιεργήσουν άλλα και να αντιληφθούν τι σημαίνει αυτό που αισθάνονται κάθε φορά. Η αφήγηση και η εικονογράφηση έρχονται να καλύψουν *κενά* σχετικά με τα συναισθήματα, βοηθώντας τα να συνειδητοποιήσουν ότι καθετί που συμβαίνει στη ζωή τους έχει συναισθηματικό αντίκτυπο.

Τα αφηγήματα εισάγουν το παιδί σε συναισθήματα που επηρεάζουν τη συναισθηματική του έκφραση, την αυτορρύθμιση και το ξεπέρασμα καταστάσεων. Το θάρρος, η επιμονή και η υπομονή, η ενθάρρυνση και η εμψύχωση συναντούν την αυτοπεποίθηση και την ενεργή συμμετοχή. Ο ρόλος του ως προς τα συναισθήματα

προσφέρεται για αλληλοδιάδραση με συναναγνώστες και παιδιά αναγνώστες, προ-αναγνώστες και ακροατές.

5. Μυθοπλασίες για το συναίσθημα της καλοσύνης

«Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε» (Verdick&Heinlen, 2007) πραγματεύεται την καλή συμπεριφορά, την ευγένεια και την αποφυγή λεκτικής ενόχλησης έναντι των άλλων. Παρουσιάζει τις δυνατότητες των γραμμάτων, τα οποία, ανάλογα με το συνδυασμό τους, μπορούν να συνθέσουν μια τεράστια ποικιλία λέξεων. Κάθε άνθρωπος, μικρό παιδί ή ενήλικας, διαχειρίζεται και αξιοποιεί σωστά τις λέξεις, αποφεύγοντας να προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους συνομιλητές του.

Καθετί που εκφράζεται σε άλλους, επηρεάζει θετικά ή αρνητικά το συνομιλητή. Η λέξη *συγγνώμη* έχει μεγάλη δυναμική, για αυτό και αξιοποιείται, ώστε να εξισορροπείται η κατάσταση που προκαλείται από αρνητική λεκτική συμπεριφορά. Ωστόσο, χρειάζεται να σκεφτόμαστε το οτιδήποτε προτού το εκφράσουμε, ως δείγμα καλοσύνης.

«Οι καλοί και οι κακοί πειρατές» (Παπαθεοδούλου& Σαμαρτζή, 2011) πραγματεύεται το συναίσθημα της καλοσύνης και ιδιαίτερα πως μπορεί να αντιδράσει ένας καλός άνθρωπος απέναντι στα λόγια ενός κακού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο ίδιος ο συγγραφέας (προσωπική επικοινωνία: 06/03/2023): *«Αυτό που προσπάθησα δεν ήταν να δείξω συγκεκριμένα παραδείγματα καλοσύνης όσο να παρουσιάσω τη δύναμη της καλοσύνης»*.

Η ιστορία επικεντρώνεται στη διαδικασία μιας αντιπαράθεσης σαν παιχνίδι παιδιών με ρόλους πειρατών. Ο συγγραφέας τονίζει: *«… επέλεξα στίχους που το περιεχόμενό τους να ταιριάζει με την επικαιρότητα των παιδιών που με απασχολούσε τότε, όπως το bullying και το πώς τελικά υπάρχει και άλλος τρόπος να δείχνεις cool, όχι με την απειλή, τη βία, την αγριάδα, αλλά με το χιούμορ, την κατανόηση, τη δημιουργικότητα, το χαμόγελο, την αποδοχή»*. Σκοπός του είναι να προβάλει το εξής μήνυμα: *«το καλό-κακό δεν παρουσιάζεται ως μανιχαϊσμός ή ως ταμπέλα και διαχωρισμός των πρωταγωνιστών, αλλά ως μια συμπεριφορά που - αν δεν βρει πάτημα, αν δε βρει χώρο - εξαφανίζεται από μόνη της και αποκαλύπτει την καλοσύνη όλων, ακόμη και των "κακών" του βιβλίου»*. Η μυθοπλασία δημιουργεί με χιουμοριστικό τρόπο την εκτύλιξη της αντίθεσης, ενώ η απεικόνιση της επανεύρεσης της καλοσύνης μέσα σε μια γιορτή παιδιών, δίνει στους αναγνώστες την ευκαιρία να αντιληφθούν τη σημασία της για την κοινωνική ζωή.

«Μεταξύ τικ και τακ» (Louise&Lindsay, 2019) θίγει το συναίσθημα της καλοσύνης. Μας παρουσιάζει ένα μικρό κορίτσι, τη Λίζελ, το οποίο έχει την ικανότητα να σταματά το ρολόι της πόλης και με αίσθημα ενσυναίσθησης, προβαίνει σε απλές πράξεις αγάπης και καλοσύνης προς το συνάνθρωπο, τα ζώα και το περιβάλλον, προβάλλοντας προς τους αναγνώστες, μια αλλιώτικη στάση ζωής, την οποία θα μπορούσαν να επιλέξουν, να ενστερνιστούν, ώστε να είναι ευτυχισμένοι.

Η ενσυναίσθηση είναι μια σπουδαία ικανότητα, μέσα από την οποία ο άνθρωπος μπορεί να καταλάβει πως αισθάνεται ένας άλλος άνθρωπος με τον οποίο συναναστρέφεται, μια δεξιότητα του ατόμου που καλλιεργείται και αναπτύσσεται καθώς μεγαλώνει, ακόμη και μέσα από μικρές πράξεις καλοσύνης. Έτσι, θα καταφέρει να ταυτιστεί μαζί του, να τον καταλάβει και εν τέλει να τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει την όποια δυσκολία ή πρόβλημα.

Τα αφηγήματα επιδιώκουν να αναδείξουν καλοσύνη σε ποικίλες περιπτώσεις και μικρές πράξεις της καθημερινότητας κάθε ανθρώπου. Τα παιδιά θα μπορέσουν να κατανοήσουν ότι το να χαρακτηρίζεται κανείς από αίσθηση καλοσύνης είναι μια διαρκής προσπάθεια, που πηγάζει από τον ίδιο τους τον εαυτό. Αυτό το νόημα μεταλαμπαδεύεται από την αφήγηση και την εικονογράφηση, συμβάλλοντας καθοριστικά στην επίτευξη αυτού του στόχου.

6. Μυθοπλασίες για το συναίσθημα της ευτυχίας

«Το δώρο της παπλωματούς» (Μπριμπό& Ντε Μάρκεν, 2002) πραγματεύεται το θέμα της ευτυχίας, τι μπορεί να κάνει έναν άνθρωπο, ακόμα κι έναν πλούσιο βασιλιά, ευτυχισμένο. Η συγκεκριμένη μυθοπλασία αποδίδει τη σημασία της προσφοράς, η οποία συντελεί στην ευτυχία.

Μέσα από το αφήγημα, παρουσιάζεται η ανάγκη του βασιλιά να γίνει ευτυχισμένος, κάτι που το επιτυγχάνει, με παρότρυνση της παπλωματούς, μέσα από την προσφορά των έτοιμων και διαθέσιμων, πιθανά, πλεοναζόντων θησαυρών του στους ανθρώπους. Το να προσφέρει κανείς κάποια ή/και όλα τα υπάρχοντά του, κάνει ευτυχισμένους τους ανθρώπους στους οποίους τα δωρίζει, με αποτέλεσμα να γίνεται και ο ίδιος ευτυχισμένος. Η μαγεία του δώρου επηρεάζει θετικά τόσο το δωρητή όσο και τον αποδέκτη.

«Εσύ τι λες πολύτιμο πως είναι;» (Λαμπρέλλη&Ματαθία-Κόβο, 2019) πραγματεύεται έμμεσα το συναίσθημα της ευτυχίας. Όπως κάθε άνθρωπος ψάχνει να βρει τι είναι *πολύτιμο* για αυτόν στον κόσμο, έτσι και ο ασβός του αφηγήματος θα ξεκινήσει ένα ταξίδι αναζήτησης της ευτυχίας. Το αφήγημα προβάλλει την ευτυχία ως ένα συναίσθημα, που ο καθένας προσπαθεί να βρει σε υλικά και άυλα πράγματα.

Εξαιτίας της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του καθενός, όλοι έχουν κάτι δικό τους, μοναδικό και ιδιαίτερο, να θεωρούν πολύτιμο - το πέταμα στον ουρανό, η αντοχή, τα ταξίδια, η ελευθερία να φεύγεις αλλά να επιστρέφεις στα πάτρια εδάφη, η γνώση, οι λέξεις, οι ιστορίες, η φιλία, η αγάπη, η αναζήτηση και τα όνειρα. Η υπερρεαλιστική απιθανότητα ορισμένων εικονογραφημένων σκηνών συμβάλλει στην ενίσχυση ενός ανοιχτού αισιόδοξου αφηγήματος, που αποδίδει στην αναζήτηση και το όνειρο, μια συνθήκη ευτυχίας για την πιθανή βίωση μιας προοπτικής στα ζητούμενα του πρωταγωνιστή.

«Πωλητής ευτυχίας» (Cali&Soma, 2019) επικεντρώνεται στο συναίσθημα της ευτυχίας, θέτοντας ένα ερώτημα στον τίτλο του. Όλοι οι άνθρωποι, μικροί και μεγάλοι, ψάχνουν να βρουν τι τους κάνει ευτυχισμένους. *«Πωλείται άραγε η ευτυχία;»…* Στην ιστορία, ένα βάζο, μικρό ή μεγάλο, πωλείται και σκορπά ευτυχία στους αγοραστές του.

Το αφήγημα των Cali&Soma επιδιώκει να επικοινωνήσει το μήνυμα ότι η ευτυχία βρίσκεται σε απλές στιγμές της καθημερινότητας του ανθρώπου και κάποιες φορές, εάν και είναι δίπλα μας, εντούτοις δε μπορούμε να τη δούμε. Όπως αποδεικνύεται στην ιστορία, ο ταπεινός και σεμνός άνθρωπος, στην προκειμένη περίπτωση, ο κύριος Ποντίκης, είναι αυτός που βρίσκει τυχαία την ευτυχία σε ένα άδειο βάζο, που όμως ήταν αυτό που αποζητούσε πραγματικά. Η αφήγηση και η εικονογράφηση μας μεταφέρει στο κλίμα της ιστορίας και μας κάνει αυτόπτες μάρτυρες των γεγονότων.

«Τα φλαφ της ευτυχίας» (Γιώτη, 2022) πραγματεύεται το συναίσθημα της ευτυχίας. Όπως υποστηρίζει και η ίδια η δημιουργός (προσωπική επικοινωνία: 14/02/2023): *««Τα Φλαφ της ευτυχίας» μιλάει για την ευγνωμοσύνη, εκπαιδεύει τα παιδιά να εστιάζουν στην στιγμή, να είναι ευτυχισμένα στο «τώρα»»*. Η ευτυχία μπορεί να βρίσκεται δίπλα μας, να την έχουμε στα χέρια μας και να μην της δίνουμε τη σημασία που πρέπει και να ψάχνουμε αλλού. Όταν, όμως, συνειδητοποιήσουμε τι είναι ευτυχία για τον καθένα, τότε ξεκινάει ένα φανταστικό ταξίδι.

Στην περίπτωση του ΟΧ-Ι, ο ίδιος δε μπορούσε να κατανοήσει τη δύναμη του φλαφ που είχε στα χέρια του, μέχρι που συνάντησε τη ΝΑ-Ι και μέσα από τη συζήτηση κατάλαβε τη σπουδαιότητά του. Όλοι οι άνθρωποι πρέπει να είναι ευγνώμονες για αυτά που έχουν, διότι με αυτό τον τρόπο θα είναι και ευτυχισμένοι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο DavidSteindl-Rast. Η ευγνωμοσύνη και η ευτυχία είναι δύο έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται και διαμορφώνουν ευτυχισμένους και χαρούμενους ανθρώπους.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των εικονογραφημένων μυθοπλασιών για το συναίσθημα της ευτυχίας, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι που κάνουν τον άνθρωπο ευτυχισμένο, αρκεί να μπορεί να τους διακρίνει και να τους αποδεχτεί. Η ευτυχία για τον καθένα είναι υποκειμενική και μοναδική. Για κάποιους, ευτυχία είναι να προσφέρουν τα υπάρχοντά τους σε ανθρώπους που το έχουν ανάγκη και να παίρνουν ως αντάλλαγμα ένα ραμμένο ρούχο για το κρύο, όπως ένα πάπλωμα. Για άλλους, είναι απλές καθημερινές πράξεις ή/και αντικείμενα που δεν πιστεύει κανείς ότι μπορεί να προκαλούν τέτοιο συναίσθημα, όπως είναι ένα βάζο. Ενώ, άλλοι εντοπίζουν την ευτυχία σε αντικείμενα που ήταν δίπλα τους και δεν τους έδιναν τη σημασία που έπρεπε. Με άλλα λόγια, κάθε άνθρωπος, κάθε πλάσμα πάνω στη Γη γνωρίζει μόνο του τι είναι πολύτιμο για το ίδιο και τι το κάνει ευτυχισμένο.

7. Μελέτη περίπτωσης: Παιδικά βιβλία για την καλοσύνη και την ευτυχία και τέσσερις νηπιαγωγοί της περιοχής των Πατρών

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν τα επιλεγμένα παιδικά βιβλία αξιοποιούνται στην προσχολική εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε μια ενδεικτική έρευνα – μελέτη περίπτωσης σε τέσσερις νηπιαγωγούς, σε σχολεία της πόλης των Πατρών εντός του αστικού ιστού. Από την έρευνα που διεξήχθη, είναι απαραίτητο να επισημανθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Αρχικά, και οι τέσσερις νηπιαγωγοί ήταν ηλικίας από 30 έως 50 χρόνων και άνω και η σύσταση του Νηπιαγωγείου τους αποτελούνταν από 24 έως 40 παιδιά, χωρίς μεγάλες διαφορές μεταξύ του αριθμού των προνηπίων και των νηπίων. Στις τρεις από τις τέσσερις περιπτώσεις, υπάρχει βιβλιοθήκη στο χώρο του σχολείου με σύγχρονες και παλιές εκδόσεις βιβλίων, ενώ στην άλλη περίπτωση, η βιβλιοθήκη διαθέτει μόνο σύγχρονες εκδόσεις.

Η επιλογή των βιβλίων γίνεται βάσει της ηλικίας και των ενδιαφερόντων των παιδιών, των γεγονότων που εκτυλίσσονται στην καθημερινή τους ζωή και τα επηρεάζουν και κριτηρίων που θέτουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Οι νηπιαγωγοί προτείνουν βιβλία συμπεριφοράς στους γονείς, ενώ και οι ίδιες τους παρουσιάζουν βιβλία συναισθημάτων προς συζήτηση. Όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτου φύλου και ηλικίας, απολαμβάνουν την ενασχόληση με τέτοια βιβλία, εκτός από μια περίπτωση Νηπιαγωγείου, όπου παρατηρείται μεγαλύτερο ενδιαφέρον στα νήπια παρά στα προνήπια.

Οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν για τα συναισθήματα βιβλία, όπως *«Γέτι – η δύναμη του ακόμη»*, *«Η παλέτα των συναισθημάτων»*, *«Ο αλυσοδεμένος ελέφαντας»* και *«Ο λύκος Ζαχαρίας μαθαίνει τα συναισθήματα»*. Για την καλοσύνη, χρησιμοποιούν βιβλία, όπως *«Οι καλοί και οι κακοί πειρατές»*, *«Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε»*, *«Καλοσύνη»* και *«Μεταξύ τικ και τακ»*. Για την ευτυχία, «δουλεύουν» με βιβλία, όπως *«Το δώρο της παπλωματούς»*, *«Τα φλαφ της ευτυχίας»*, *«Πωλητής ευτυχίας»*, *«Ευτυχία είναι…»*, *«Εσύ τι λες πολύτιμο πως είναι;»* και *«Η σχολή των Ροβινσώνων ή πώς να τα έχεις όλα»*.

Όλες οι νηπιαγωγοί συμβουλεύονται τον Οδηγό του Νηπιαγωγού και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου για τη διδασκαλία όλων των θεματικών, όπως και των συναισθημάτων. Η αφορμή για την ενασχόληση με τα συναισθήματα ποικίλλει ανά περίπτωση Νηπιαγωγείου· ένας διαπληκτισμός μεταξύ παιδιών, η διαθεματικότητα, μια δράση φιλαναγνωσίας, η άποψη της νηπιαγωγού για τη σημασία των συναισθημάτων στη ζωή των παιδιών.

Οι νηπιαγωγοί συμφωνούν ότι μέσα από την ανάγνωση τέτοιων βιβλίων, τα παιδιά αλλάζουν τρόπο συμπεριφοράς, εκφράζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους, διαχειρίζονται αυτό που αισθάνονται, «ανακαλύπτουν» τον ψυχικό τους κόσμο, αντιμετωπίζουν καλύτερα τις καταστάσεις που βιώνουν.

Συνοψίζοντας, οι τέσσερις νηπιαγωγοί προσέγγισαν τα εικονογραφημένα αφηγήματα ως προς τη θεματική, τη μυθοπλασία και την εικονογράφηση με τρόπο που καθιστούσε τις ιστορίες και τις έννοιες πιο προσπελάσιμες στα παιδιά. Τα επιλεγμένα αφηγήματα «φτάνουν» στα χέρια παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Οι παιδικές βιβλιοθήκες ενθαρρύνουν την αξιοποίηση σύγχρονων τύπων μυθοπλασίας και εκδόσεων στο πλαίσιο της σχολικής διαδικασίας.

8. Συμπεράσματα

Μέσα από τη μελέτη των παιδικών αφηγημάτων για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, προέκυψαν κάποια αξιόλογα συμπεράσματα.

Αρχικά, καταδείχτηκε ότι τα συναισθήματα σχετίζονται άμεσα με τη Θετική Ψυχολογία, μια ενδιαφέρουσα κατεύθυνση για αναγνώστες και δημιουργούς όλων των ηλικιών. Αναδείχτηκαν ορισμένες τάσεις στην εκδοτική κίνηση της περιόδου 2002-2022, όπως η μυθοπλασία με συμβολικό περιεχόμενο και η σύμπραξη λόγου και εικόνας για την αποτύπωση της θεματικής των ιστοριών των αφηγημάτων.

Η προσέγγιση των συναισθημάτων, της καλοσύνης και της ευτυχίας, διερευνήθηκε μέσα από πολυτροπικά αφηγήματα. Κάθε αφήγημα εκφράζει διαφορετικά μηνύματα, εύκολα αντιληπτά από τους μικρούς αναγνώστες, λόγω του σχεδιασμού του βιβλίου και της εικονογράφησης.

Συμπερασματικά, τα αφηγήματα σχεδιάστηκαν ώστε μέσω της μυθοπλασίας, να απασχολήσουν με τα συναισθήματα τους μικρούς αναγνώστες δίνοντάς τους τη δυνατότητα να τα ξεκαθαρίσουν. Η εικονογράφηση, το ύφος του κειμένου καθώς και το λεκτικό κείμενο συνιστούν σύγχρονες προσεγγίσεις της καλοσύνης και της ευτυχίας. Ο τρόπος που τα θέτουν και τα αναλύουν οι συγγραφείς και οιεικονογράφοι, είναι πολύπλευρος και αναδεικνύει την ευρύτητα των παιδικών αφηγημάτων απέναντι σε καθοριστικής σημασίας έννοιες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Bucay, J. (2011). *Ο αλυσοδεμένος ελέφαντας*. Opera.

Cali, D. (2019). *Πωλητής ευτυχίας*. Κόκκινη Κλωστή Δεμένη.

Gottman, J. M., &Declaire, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Πεδίο.

Louise, G. (2019). *Μεταξύ τικ και τακ*. Διόπτρα.

Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., &Ric, F. (2012). *Ψυχολογία του συναισθήματος*. Τόπος.

Schacter, D. L., Gilbert, D., Nock, M. K., &Wegner, D. M. (2018). *Ψυχολογία* (Β. Κανελλοπούλου, Ε. Λυπουρλή, Α. Μανιαδάκη, Φ. Μηλιένος, Α. Παλαιολόγου, Γ. Παναγής, Γ. Παπαντωνίου, & Β. Παυλόπουλος Επιμ.). Utopia.

Verdick, E. (2007). *Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε*. Μεταίχμιο.

Γιαννικοπούλου, Α. (2016). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική εκπαίδευση*. Πατάκη.

Γιαννικοπούλου, Α., & Πασχαλίδου, Ε. (2014). Τα συναισθήματα στο εικονογραφημένο βιβλίο και η ανάγνωση τους στο Νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού,* (13), 79-91. doi: https://doi.org/10.12681/icw.17919.

Γιώτη, Μ. (2020). *Γέτι – η δύναμη του ακόμη*. Διόπτρα.

Γιώτη, Μ. (2022). *Τα φλαφ της ευτυχίας*. Διόπτρα.

Δέδογλου, Ε. (2017). Η αφήγηση ιστοριών και ο ρόλος της στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. *Κείμενα Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, (25). doi: https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2017.626.

Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας* (Γ' έκδοση). UniversityStudioPress.

Καρπόζηλου, Μ. (2000). *Το παιδί στη χώρα των χρωμάτων*. Καστανιώτη.

Κουράκη, Χ., Κουρμούση, Ν., & Σαλαγιάννη, Μ. (2016). *Η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία και το Πρόγραμμα "Βήματα για τη Ζωή": Πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας (4-8)*. Ελληνική Επιτροπή Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Π.).

Κουρμούση, Ν. (2013). *Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο*. Σοκόλη.

Λαμπρέλλη, Λ. (2019). *Εσύ τι λες πολύτιμο πως είναι;*. Πατάκη.

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

Μίσιου, Μ. (2020). *Βουβά κόμις και εικονοβιβλία. Τεχνικές αφήγησης στα βιβλία χωρίς λέξεις*. Καλειδοσκόπιο.

Μουλάκη, Έ. (2004). *Η παλέτα των συναισθημάτων*. Κέδρος.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμιών* (Γ' ΕΚΔΟΣΗ). Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπενέτος, Α. Π. (1981). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Δίπτυχο.

Μπριμπό, Τ. (2002). *Το δώρο της παπλωματούς*. Άγκυρα.

Οικονομίδου, Σ. (2018). Χίλιες και μια ανατροπές: Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες. Πατάκη.

Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία*. Πατάκης.

Παπαθεοδούλου, Α. (2011). *Οι καλοί και οι κακοί πειρατές*. Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1995). *Όπως και στ' αηδόνια....* Πατάκη.

Ροντάρι, Τ. (2003). Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες. Μεταίχμιο.

Τσιλιμένη, Τ. (2019). Καλλιεργώντας την κριτική σκέψη σε αναγνώστες πρωτοσχολικής και προσχολικής ηλικίας με εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. *Κείμενα Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, (30). doi: https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2019.664.

Υ.ΠΑΙ.Θ.-Ι.Ε.Π. (2014). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.* Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2022 από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1947.

Ξενόγλωσση

Fleer, M., &Hammer, M. (2013). Emotions in Imaginative Situations: The Valued Place of Fairytales for Supporting Emotion Regulation. *Mind, Culture, andActivity, 20*(3), 240-259. doi: https://doi.org/10.1080/10749039.2013.781652.

Η εφαρμογή της μεθόδου CLIL/EMILE στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σολακίδου Ζωή

Εκπαιδευτικός ΠΕ05 2ο Πρότυπο Γυμνάσιο Τρίπολης

Ψυλοπαναγιωτοπούλου Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ05 Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στα πλαίσια της διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή από πολύ νωρίς ενθάρρυνε τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν μια εκπαιδευτική πολιτική που είχε ως στόχο την εκμάθηση τουλάχιστον δυο ξένων γλωσσών πέραν της μητρικής γλώσσας. Ανάμεσα στις πειραματικές μεθόδους που προτάθηκαν, η μέθοδος CLIL/EMILE προκάλεσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Η ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (ContentandLanguageIntegratedLearning, CLIL στα αγγλικά/ Enseignementd'uneMatièreIntégrée à uneLangue Étrangère, EMILE στα γαλλικά) προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να μάθουν ένα γνωστικό αντικείμενο με τη χρήση της ξένης γλώσσας και το αντίστροφο. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία της ξένης γλώσσας δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά αντίθετα γίνεται με φυσικό τρόπο, μέσα σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο σε συνδυασμό με τη διδασκαλία ενός μη γλωσσικού μαθήματος (ιστορία, γεωγραφία, ιστορία, μουσική κτλ.). Η ιδιαιτερότητα της μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκπληρώσει όχι μόνο τους στόχους της ξένης γλώσσας αλλά και του μη γλωσσικού μαθήματος, λαμβάνοντας υπόψη του τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή/μαθήτριας της τάξης του. Ενσωματώνοντας τις αρχές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες, η προσέγγιση CLIL/EMILE συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών καθώς οι τελευταίοι έρχονται αντιμέτωποι με πραγματικές καταστάσεις-προβλήματα στις οποίες καλούνται να δώσουν λύσεις και στη γενικότερη ενεργοποίηση στρατηγικών και δεξιοτήτων επικοινωνίας, που είναι απαραίτητες για τη διαβίωσή τους στα σύγχρονα πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να καταδείξει σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας αλλά και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πώς μπορεί να εφαρμοστεί η προσέγγιση CLIL/EMILE σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Γεωγραφία και Πολιτική Παιδεία), τα οποία διδάσκονται οι μαθητές/μαθήτριες στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, μέσω της χρήσης της γαλλικής γλώσσας αλλά και να τεθούν οι βάσεις της συζήτησης για μια συστηματική αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το γεγονός ότι η μέθοδος CLIL/EMILE δεν χρησιμοποιείται σε ευρεία κλίμακα στην Ελλάδα, μας επιτρέπει κατά κύριο λόγο την παρουσίαση διδακτικών παρεμβάσεων. Έτσι, με βάση την περιγραφή δύο διδακτικών παρεμβάσεων, όπου εφαρμόστηκε η μέθοδος CLIL/EMILE σε μικρό δείγμα μαθητών/μαθητριών που ζουν σε διαφορετικές πόλεις και φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις (Β΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου), καθώς και τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν στο τέλος του μαθήματος διαπιστώθηκε ότι η συγκεκριμένη μέθοδος διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών και συμβάλλει στην αναβάθμιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: μέθοδος CLIL/EMILE, διεπιστημονικότητα, επικοινωνιακές δεξιότητες

Abstract

Within the context of teaching and learning foreign languages, the European Commission has long encouraged member states to develop educational policies aimed at learning at least two foreign languages in addition to the mother tongue. Among the experimental methods proposed, the CLIL/EMILE method generated the most interest. Content and Language Integrated Learning (CLIL in English/Enseignementd'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère, EMILE in French) offers students the opportunity to learn a subject using a foreign language and vice versa. In this way, foreign language teaching is not an end but occurs naturally, within an authentic communicative framework, alongside the teaching of a non-linguistic subject (mathematics, geography, history, music, etc.). The uniqueness of the method lies in the fact that the teacher must fulfill not only the foreign language goals but also those of the non-linguistic subject, considering the needs and learning profiles of each student in the class. Incorporating the principles of the Common European Framework of Reference for Languages, the CLIL/EMILE approach helps engage students, as they face real-world problem-solving situations and activate general strategies and communication skills necessary for living in modern multilingual and multicultural environments. The purpose of this presentation is to show secondary and primary school teachers how the CLIL/EMILE approach can be applied to different subjects (Geography and Civic Education), taught to students in Greek public schools using the French language. It also aims to lay the groundwork for a discussion on systematically utilizing this method in the Greek educational system. The fact that the CLIL/EMILE method is not widely used in Greece allows us to primarily present teaching interventions. Based on the description of two teaching interventions, where the CLIL/EMILE method was applied to a small sample of students living in different cities and attending different classes (2nd year of junior high school and 1st year of high school), as well as the questionnaires completed at the end of the lesson, it was found that this method stimulates students' interest and contributes to the enhancement of foreign language teaching.

Keywords: CLIL/EMILE method, interdisciplinarity, communication skills.

1. Εισαγωγή

Από την δεκαετία 1990 η έννοια της πολλαπλογλωσσίας έχει αποκτήσει βαρύνουσα σημασία στην προσέγγιση της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχοντας απομακρυνθεί από το πρότυπο του «ιδεατού φυσικού ομιλητή», δε θέτει πλέον ως στόχο την επίτευξη « επαρκούς γνώσης » μιας ή δύο ακόμα και τριών γλωσσών, αλλά την ανάπτυξη ενός γλωσσικού ρεπερτορίου, στο οποίο έχουν θέση όλες οι γλωσσικές ικανότητες (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες, 2008, 5). Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να διευρυνθεί το φάσμα των γλωσσών που προσφέρονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να αναπτύξουν μια πολλαπλογλωσσική ικανότητα (Gravé-Rousseau, 2011). Ανάμεσα στις προσεγγίσεις που προτάθηκαν για την επίτευξη του στόχου αυτού, η μέθοδος CLIL (ContentandLanguageIntegratedLearning) ή στα γαλλικά EMILE (Enseignementd'uneMatièreIntégrée à uneLangue Étrangère) προκάλεσε τον μεγαλύτερο ενθουσιασμό (Eurydice, 2006).

Πρόκειται για μια μεθοδολογική προσέγγιση που συνδυάζει την εκμάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου με τη χρήση μιας ξένης γλώσσας (Coyleetal., 2010, p.1), η οποία συνήθως είναι η αγγλική αλλά υπάρχουν αναφορές και για χρήση της γαλλικής και της γερμανικής (Eurydice, 2006). Με άλλα λόγια, η μέθοδος CLIL επιτρέπει την ενιαία εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (contentandlanguage), καθώς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δίνεται εξίσου έμφαση στο γνωστικό αντικείμενο και στην ξένη γλώσσα, χωρίς να γίνεται διαχωρισμός ανάμεσά τους (Mattheoudakisetal., 2014). Σύμφωνα με την έκθεση Eurydice (2006), η μέθοδος έχει υιοθετηθεί από αρκετές χώρες, καθώς τυγχάνει αποδοχής από τους γονείς των μαθητών οι οποίοι την θεωρούν ως μια καλή μέθοδο εκμάθησης ξένων γλωσσών (Οικονόμου, 2013).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η ολιστική αυτή προσέγγιση εκμάθησης ξένης γλώσσας και διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές/μαθήτριες.Πιο συγκεκριμένα, επιτρέπει την έκθεση των μαθητών/μαθητριών σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο δίνοντας τους τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να οικοδομήσουν διαπολιτισμική συνείδηση με σεβασμό στον «Άλλο» (Gimenoetal., 2013). Παράλληλα, λειτουργεί συμπληρωματικά σε άλλα μαθήματα στο σχολείο και βοηθά στην εμβάθυνση της γνώσης άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως είναι η ιστορία, η γεωγραφία, η μουσική, τα εικαστικά (Klimova, 2012). Ταυτόχρονα, τονώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/μαθητριών και αυξάνει τα κίνητρα μάθησης τόσο για την ξένη γλώσσα όσο και για το γνωστικό αντικείμενο, παρέχοντας ευκαιρίες για ολόπλευρη μελέτη και θεώρηση των γνωστικών αντικειμένων (Mattheoudakisetal., 2014). Τέλος, στοχεύει στην αύξηση της κινητικότητας στην Ευρώπη και στην ενίσχυση της πολυγλωσσίας, έχοντας την ίδια στιγμή ως γνώμονα την προστασία και την προώθηση της γλωσσικής κληρονομιάς και τη διατήρηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας (Οικονόμου, 2013).

Ωστόσο, η έκθεση Eurydice (2006) επισημαίνει την απουσία εφαρμογής προγραμμάτων CLIL στην Ελλάδα. Η έλλειψη αυτή σε συνδυασμό με τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν μας οδήγησαν να αναζητήσουμε τρόπους ένταξης της μεθόδου στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην περιγραφή δύο διδακτικών παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν σε μικρό δείγμα μαθητών/μαθητριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις (Β΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου), δύο διαφορετικών πόλεων (Τρίπολη και Πάτρα). Τα γνωστικά αντικείμενα που επιλέχθηκαν ήταν η Γεωλογία- Γεωγραφία και η Πολιτική Παιδεία και ως γλώσσα διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε η γαλλική.

2. Διδακτική παρέμβαση στο Γυμνάσιο

2.1 Διδακτική εφαρμογή στη Γεωλογία-Γεωγραφία της Β΄ Γυμνασίου

Η πρώτη διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε από την εκπαιδευτικό γαλλικής γλώσσας του 2ου Πρότυπου Γυμνασίου Τρίπολης. Περιλαμβάνει την υλοποίηση στη γαλλική γλώσσα της ενότητας 25 του εγχειριδίου *Γεωλογία- Γεωγραφία* της Β΄ Γυμνασίου, η οποία αναφέρεται στην πολιτική διαίρεση της Ευρώπης. Η ενότητα αυτή επιλέχθηκε, καθώς παρουσιάζει ενδιαφέρον και επιτρέπει στους μαθητές/μαθήτριες να εστιάσουν στην Ευρώπη, μέσα από την αναγνώριση των κρατικών οντοτήτων της και την ομαδοποίησή τους κατά γεωγραφικές ενότητες (ΦΕΚ, 2023, 18105). Έτσι, οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται αξιοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν τόσο κατά τη φοίτησή τους στην προηγούμενη βαθμίδα όσο και κατά

τη φετινή σχολική χρονιά σχετικά με τη συγκεκριμένη ήπειρο (προέλευση του ονόματος της, γεωγραφική θέση, φυσικό περιβάλλον) να εστιάσουν στις χώρες της Ευρώπης, στις περιοχές στις οποίες χωρίζεται η ευρωπαϊκή ήπειρος και στα κριτήρια αυτού του διαχωρισμού.

2.3 Συμμετέχοντες

Το τμήμα για το οποίο σχεδιάστηκε η διδακτική αυτή παρέμβαση αποτελείται από 16 μαθητές/μαθήτριες, οι οποίοι/οποίες διδάσκονται τη γαλλική γλώσσα από την Ε΄ δημοτικού. Το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους είναι, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις ξένες γλώσσες το Α1/Α2. Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι μαθητές/μαθήτριες είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και τις νέες τεχνολογίες (η αίθουσα είναι εξοπλισμένη με διαδραστικό πίνακα) και έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική.

2.4 Σχέδιο μαθήματος

Ο σχεδιασμός του μαθήματος στηρίζεται στις αρχές της μεθόδου CLIL και της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, συνδυάζοντας διδακτικούς στόχους τόσο για το μάθημα των Γαλλικών όσο και για το μάθημα της Γεωλογίας-Γεωγραφίας.
Πιο συγκεκριμένα:

Τίτλος: L'Europeetsespays («Η Ευρώπη και οι χώρες της»)

Μάθημα: Γαλλικά/Γεωλογία-Γεωγραφία

Τάξη και ηλικία μαθητών/μαθητριών: Β΄ Γυμνασίου (13-14 ετών)

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Α1/Α2 (βασικός χρήστης)

Διάρκεια : 3 διδακτικές ώρες (40΄)

Χώρος διεξαγωγής: σχολική αίθουσα εξοπλισμένη με διαδραστικό πίνακα

Η διδακτική αυτή παρέμβαση έχει ως στόχο μέσα από την ενεργοποίηση των πρότερων γνώσεων των μαθητών/μαθητριών να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους για τα κράτη της Ευρώπης (κάτοικοι, επίσημη γλώσσα, πρωτεύουσα, σύμβολα, γεωγραφική θέση) και να τους εξοικειώσει με τα κριτήρια του χωρισμού της σε περιοχές. Οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται είναι σε συνάρτηση με τα αναλυτικά προγράμματα των δύο γνωστικών αντικειμένων.

Έτσι μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές/μαθήτριες αναμένεται :

- **<u>Σε επίπεδο γνώσεων (μάθημα Γεωλογίας-Γεωγραφίας) :</u>**
  - να ονομάζουν τις ευρωπαϊκές χώρες
  - να ονομάζουν τις πρωτεύουσές τους
  - να ονομάζουν τους κατοίκους της κάθε χώρας
  - να ονομάζουν τις 5 περιοχές της Ευρώπης
  - να ονομάζουν τις χώρες που ανήκουν σε κάθε περιοχή
  - να παραθέσουν τα κριτήρια χωρισμού της Ευρώπης σε περιοχές

- **<u>Σε επίπεδο γνώσεων (μάθημα Γαλλικών) :</u>**
  - να απαντούν σε απλές ερωτήσεις

- να παρουσιάζουν με τη χρήση γραπτού και προφορικού λόγου μια ευρωπαϊκή χώρα
- να κάνουν χρήση του ενεστώτα και των επιθέτων εθνικότητας
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους (ονόματα χωρών, πρωτευουσών, κατοίκων, περιοχών Ευρώπης, κριτήρια χωρισμού)

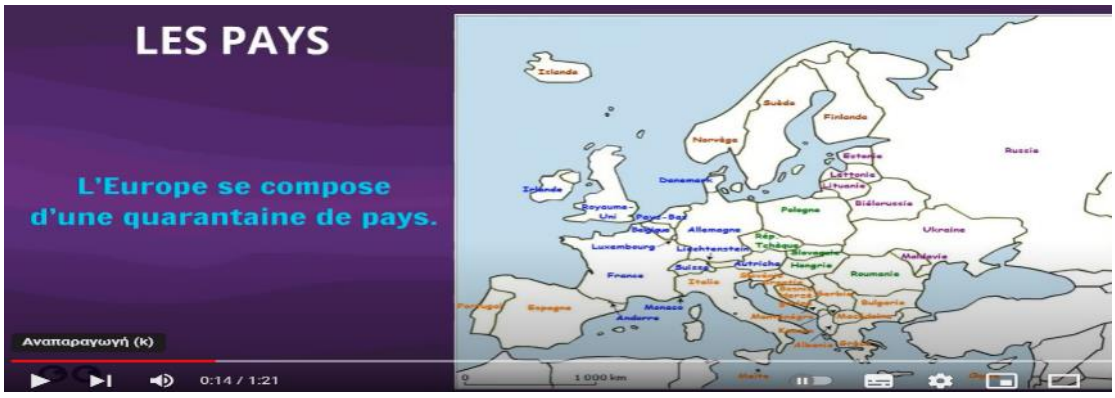
➢ **<u>Σε επίπεδο δεξιοτήτων</u>** :
- να χρησιμοποιούν τον χάρτη για να βρουν πληροφορίες
- να σχεδιάσουν τη σημαία μιας ευρωπαϊκής χώρας
- να χρησιμοποιούν το ψηφιακό εργαλείο Answergarden

➢ **<u>Σε επίπεδο στάσεων :</u>**
- να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους
- να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιήσουν τη γαλλική γλώσσα προκειμένου να επιτύχουν γνωστικούς στόχους ενός άλλου γνωστικού αντικειμένου
- να αποδεχθούν ότι η γαλλική γλώσσας δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο μελέτης αλλά και μέσο μελέτης ενός άλλου γνωστικού αντικειμένου

2.4 Διεξαγωγή μαθήματος

Για τη διεξαγωγή του μαθήματος έχουν προβλεφθεί τρεις (3) διδακτικές ώρες των 40 λεπτών. Επισημαίνουμε ότι κατά τη διάρκεια των 3 διδακτικών ωρών γίνεται σχεδόν αποκλειστικά χρήση της γαλλικής γλώσσας (η χρήση της ελληνικής κρίνεται σκόπιμη προκείμενου να δοθούν διευκρινίσεις ή να επιλυθούν απορίες που δε μπορούν να γίνουν αλλιώς αντιληπτές).

<u>1η διδακτική ώρα:</u>το μάθημα ξεκινά με την προβολή ενός πολύ σύντομου βίντεο σχετικά με την Ευρώπη που λειτουργεί ως εισαγωγή και αφόρμηση.



Εικόνα 1: Βίντεο παρουσίασης

Η εκπαιδευτικός γράφει τις λέξεις-κλειδιά που επισημαίνουν οι μαθητές/μαθήτριες στον λευκόπίνακα με μαρκαδόρο.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προβάλει στο διαδραστικό πίνακα της τάξης παρουσίαση του μαθήματος την οποία έχει εμπλουτίσει με απλές ερωτήσεις, τις

οποίες καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές/μαθήτριες μέσα από την ανάκληση πρότερων γνώσεων.









Εικόνα 2: Παρουσίαση της νέας γνώσης

Για την εμπέδωση της νέας γνώσης, διανέμεται στους μαθητές/μαθήτριες έντυπο υλικό που περιλαμβάνει τις βασικές έννοιες της παρουσίασης, με το αντίστοιχο λεξιλόγιο καθώς και μια λίστα με τις χώρες της Ευρώπης, τις πρωτεύουσές τους, τους κατοίκους και τις επίσημες γλώσσες.

Je retiens:

On appelle l'Europe le « **Vieux Continent** » parce que l'homme vit en Europe depuis des millions d'années. Aujourd'hui, ce continent compte 46 pays. Ces pays ont leur propre drapeau et hymne national.

L'Europe se divise en **5 régions** : l'Europe de l'Ouest, l'Europe Centrale, l'Europe du Sud, l'Europe de l'Est et l'Europe du Nord

Cette distinction se fait selon a) le relief, b) le climat, c) les ressources naturelles mais aussi en fonction des critères linguistiques, politiques, économiques.

La Grèce fait partie de l'Europe du Sud et se trouve au bout de la péninsule des Balkans.

Un peu de vocabulaire

le continent – η ήπειρος
la grotte = το σπήλαιο
le berceau– το λίκνο
la civilisation = ο πολιτισμός
la superficie – η επιφάνεια, έκταση
le drapeau = η σημαία

PAYS	CAPITALES	LES HABITANTS	LANGUE(S) OFFICIELLE(S)
L'Albanie	Tirana	Les Albanais (es)	l'albanais
L'Allemagne	Berlin	Les Allemands (es)	l'allemand
L'Andorre	Andorre-la-Vieille	Les Andorrans (nes)	le catalan
L'Autriche	Vienne	Les Autrichiens (nes)	l'allemand
L'Azerbaïdjan	Bakou	Les Azerbaïdjanais (es)	l'azéri
La Belgique	Bruxelles	Les Belges	le français, l'allemand, le néerlandais
La Biélorussie	Minsk	Les Biélorusses	le russe
La Bosnie-Herzégovine	Sarajevo	Les Bosniens (nes)	le bosnien
La Bulgarie	Sofia	Les Bulgares	le bulgare
Chypre	Nicosie	Les Chypriotes	le grec

Εικόνα 3: Φύλλο για την εμπέδωση της νέας γνώσης

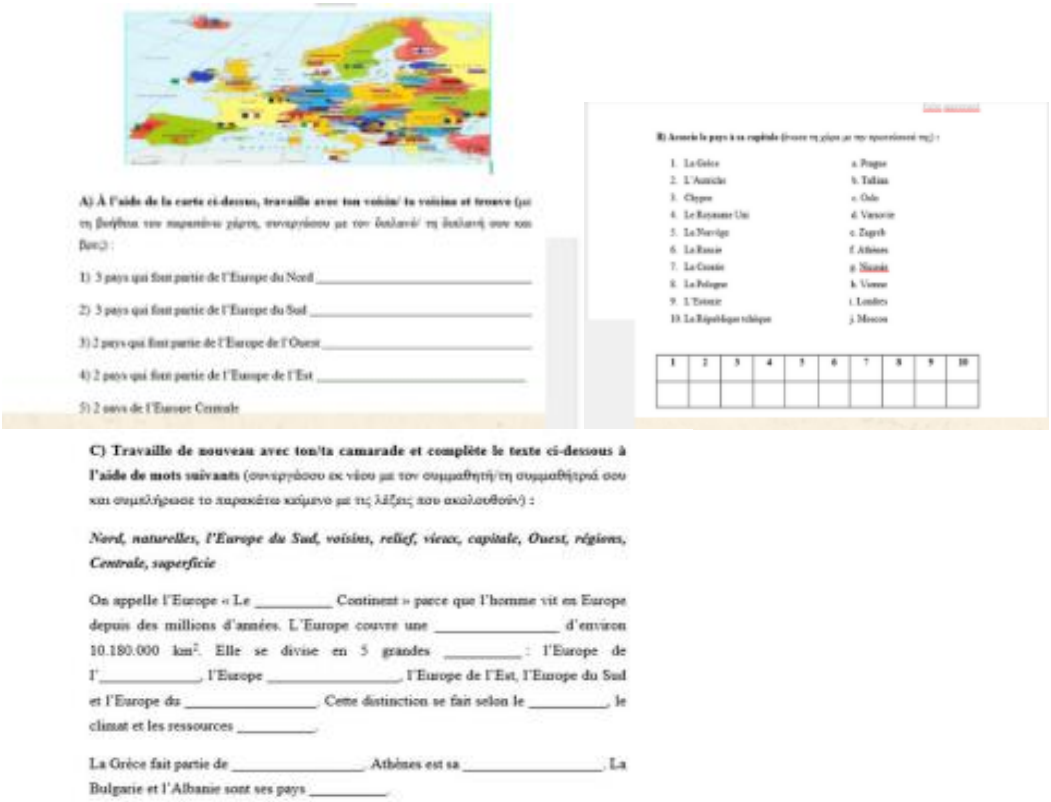
<u>2η διδακτική ώρα</u>: Ξεκινά με την πρόκληση ιδεοθύελλας, ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση με την προηγούμενη διδακτική ώρα και την πρότερη γνώση. Η ερώτηση που τίθεται στους/στις μαθητές/μαθήτριες είναι η εξής: «Τι σας έρχεται στο νου ακούγοντας τη λέξη Ευρώπη;». Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των απαντήσεων είναι το Answergarden.



Εικόνα 4: Ιδεοθύελλα σχετική με την Ευρώπη. Εργαλείο: Answergarden.

Στη συνέχεια, διανέμεται στους μαθητές/μαθήτριες φύλλο εργασίας με 4 δραστηριότητες. Οι μαθητές/μαθήτριες εργάζονται σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες προκείμενου να :

- εντοπίσουν στο χάρτη χώρες που ανήκουν σε διαφορετικές περιοχές της Ευρώπης
- να αντιστοιχίσουν τις χώρες με τις πρωτεύουσές τους
- να συμπληρώσουν κενά σε ένα κείμενο


A) À l'aide de la carte ci-dessus, travaille avec ton voisin/ ta voisine et trouve (με τη βοήθεια του παραπάνω χάρτη, συνεργάσου με τον διπλανό/ τη διπλανή σου και βρες):

1) 3 pays qui font partie de l'Europe du Nord _____

2) 3 pays qui font partie de l'Europe du Sud _____

3) 2 pays qui font partie de l'Europe de l'Ouest _____

4) 2 pays qui font partie de l'Europe de l'Est _____

5) 2 pays de l'Europe Centrale

C) Travaille de nouveau avec ton/ta camarade et complète le texte ci-dessous à l'aide de mots suivants (συνεργάσου εκ νέου με τον συμμαθητή/τη συμμαθήτρια σου και συμπλήρωσε το παρακάτω κείμενο με τις λέξεις που ακολουθούν) :

Nord, naturelles, l'Europe du Sud, voisins, relief, vieux, capitale, Ouest, régions, Centrale, superficie

On appelle l'Europe « Le _____ Continent » parce que l'homme vit en Europe depuis des millions d'années. L'Europe couvre une _____ d'environ 10.180.000 km². Elle se divise en 5 grandes _____ : l'Europe de l'_____, l'Europe _____, l'Europe de l'Est, l'Europe du Sud et l'Europe du _____. Cette distinction se fait selon le _____, le climat et les ressources _____.

La Grèce fait partie de _____. Athènes est sa _____. La Bulgarie et l'Albanie sont ses pays _____.

Εικόνα 5: Φύλλο εργασίας

Στην 4η δραστηριότητα οι μαθητές/μαθήτριες εργάστηκαν σε ομάδες των 4. Κλήθηκαν να επιλέξουν μια ευρωπαϊκή χώρα, να σχεδιάσουν τη σημαία της και να συμπλήρωσουν στο έντυπο τα στοιχεία της.



Εικόνα 6: Παραγωγή μαθητών/μαθητριών

3η διδακτική ώρα: Η 3η διδακτική ώρα αφιερώθηκε στην προφορική παρουσίαση των χώρων που επιλέγησαν από τις 4 ομάδες.



Εικόνα 7: Παρουσίαση στην ολομέλεια

Μετά την παρουσίαση και τον σχολιασμό από τις άλλες ομάδες, οι μαθητές/μαθήτριες προχώρησαν στην αυτοαξιολόγηση τους. Για τον λόγο αυτό, τους δόθηκε έντυπο με 8 φράσεις, που ταυτίζονται με τους στόχους που είχε θέσει η εκπαιδευτικός.



Εικόνα 8: Έντυπο αυτοαξιολόγησης

Η 3η διδακτική ώρα τελείωσε με την ανακεφαλαίωση εκ μέρους της διδάσκουσας των σημείων που όπως φάνηκε από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών τους προβλημάτισαν.

3. Διδακτική παρέμβαση στο Λύκειο

3.1 *Διδακτική εφαρμογή στην Πολιτική Παιδεία της Α΄ Λυκείου*

Η εφαρμογή της μεθόδου CLIL/EMILE στο Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών αφορά το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας και συγκεκριμένα το 12ο κεφάλαιο που αναφέρεται στη Μετανάστευση.

Η επιλογή έγινε από την εκπαιδευτικό γαλλικής γλώσσας για δύο βασικούς λόγους. Κατά πρώτον, το επίπεδο της τάξης είναι αρκετά καλό με αρκετούς μαθητές κατόχους πιστοποιητικών γλωσσομάθειας επιπέδου Β1-Β2, αλλά και μαθητές που μπορεί να μην είχαν πιστοποίηση στην ξένη γλώσσα παρακολουθούν όμως γαλλικά ήδη έξι χρόνια στο ελληνικό δημόσιο σχολείο συνεπώς το επίπεδο είναι τέτοιο που θα τους επέτρεπε να συμμετέχουν στις δραστηριότητες μέσα στα πλαίσια μιας ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Κατά δεύτερον, το συγκεκριμένο κεφάλαιο διδασκόταν παράλληλα από τον εκπαιδευτικό της Πολιτικής Παιδείας με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα είδος επικοινωνίας και ανταλλαγής γνώσεων σε επίπεδο διεπιστημονικό. Με αυτό εννοούμε ότι οι διδακτικές ώρες του μαθήματος της Γαλλικής και της Πολιτικής Παιδείας λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία, με τους μαθητές να ανακαλύπτουν, να εμπλουτίζουν, να επικοινωνούν και να εκφράζουν τις απόψεις τους και στις δύο γλώσσες. Σκοπός είναι ακριβώς αυτός : η επικοινωνία της γνώσης να γίνεται με αυθόρμητο τρόπο στην όποια γλώσσα χρησιμοποιεί ο μαθητής και αργότερα υπεύθυνος πολίτης ανάλογα με το κοινωνικό ή επαγγελματικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Το θέμα της Μετανάστευσης είναι ένα θέμα κοινωνικού και πολιτικού ενδιαφέροντος, άρα κατάλληλο για διδακτική/εκπαιδευτική προσέγγιση μέσα από δραστηριότητες που αποτελούν το έναυσμα για συμμετοχή, συζήτηση, ανάπτυξη επιχειρημάτων με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και την διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών.

3.2 Συμμετέχοντες

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό ΠΕ05 του Πειραματικού Λυκείου Πανεπιστημίου Πατρών σε τμήμα 20 μαθητών της Α΄ Λυκείου. Οι μαθητές/μαθήτριες διδάσκονται τη γαλλική γλώσσα από την Ε΄ δημοτικού και το επίπεδο γλωσσομάθειάς σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις ξένες γλώσσες είναι το Α2+. Ωστόσο υπάρχουν μαθητές/μαθήτριες που διδάσκονται τη γαλλική και εκτός δημόσιου σχολείου και έχουν αποκτήσει πιστοποιητικά επιπέδου Β1 και Β2. Επιπρόσθετα, είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας καθώς και με πολλά ψηφιακά εργαλεία (web 2.0).

3.3. Σχέδιο μαθήματος

Η διδακτική μας παρέμβαση στηρίζεται στην μέθοδο CLIL και στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση λαμβάνοντας υπόψη τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας και της Γαλλικής Γλώσσας.
Πιο συγκεκριμένα:

Τίτλος: L'immigration (Η Μετανάστευση)

Μάθημα: Γαλλικά/Πολιτική Παιδεία

Τάξη και ηλικία μαθητών/μαθητριών: Α΄ Λυκείου (15-16 ετών)

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Α2/Β1-Β2

Διάρκεια : 3 διδακτικές ώρες (45΄)

Χώρος διεξαγωγής : Η σχολική τάξη εξοπλισμένη με διαδραστικό πίνακα

4 δεξιότητες : Κατανόηση προφορικού-γραπτού λόγου

Παραγωγή προφορικού – γραπτού λόγου

Στάδια

Πριν την τάξη : Ανεστραμμένη τάξη : χρήση της e-class. Παρουσίαση των βασικών όρων και λεξιλογίου στην γαλλική γλώσσα.

Μέσα στην τάξη:

1) Ευαισθητοποίηση – brainstorming με την βοήθεια του εργαλείου answergarden. Εμπλουτισμένη εισήγηση με ερωτήσεις-απαντήσεις. Εκμετάλλευση πρότερης γνώσης στη μητρική γλώσσα μέσα από το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας.

2) Κατανόηση προφορικού λόγου : Ερωτήσεις κατανόησης ενός πολυτροπικού κειμένου (βίντεο με ήχο και εικόνα).

Μετά το τέλος των μαθημάτων οι μαθητές αναμένεται:

- **Σε επίπεδο γνώσεων :**

- Να παρατηρούν και να αναγνωρίζουν την νέα πληροφορία
- Να προσδιορίζουν και να εξηγούν την κατάλληλη πληροφορία σε ένα πολυτροπικό κείμενο (βίντεο-εικόνα) χρησιμοποιώντας την γλώσσα-στόχο
- Να χρησιμοποιούν την πρότερη γνώση για να βοηθήσουν στην κατανόηση ενός πολυτροπικού κειμένου
- Να ταξινομούν συγκεκριμένες πληροφορίες
- Να περιγράφουν τα συναισθήματά τους με απλές προτάσεις και δομή ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας

- **Σε επίπεδο ικανοτήτων :**

- Να ερμηνεύουν γλωσσικούς κώδικες (λέξεις, φράσεις) στην ξένη γλώσσα
- Να πειραματίζονται για τη δημιουργία ενός πρωτότυπου γλωσσικού μηνύματος στις ξένες γλώσσες που μιλούν
- Να ανακαλύπτουν νέους τρόπους γλωσσικής επικοινωνίας
- Να εφαρμόζουν τη νέα γνώση στην παραγωγή δικού τους έργου
- Να ενεργοποιούν στρατηγικές επικοινωνίας ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση π.χ. να εναλλάσσουν γλωσσικούς κώδικες για να επιτύχουν τον επικοινωνιακό τους στόχο
- Να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο με αξιοποίηση των γλωσσικών τους κωδικών
- Να αντιδρούν σε καταστάσεις που τους ενοχλούν
- Να εκφράζουν την γνώμη τους

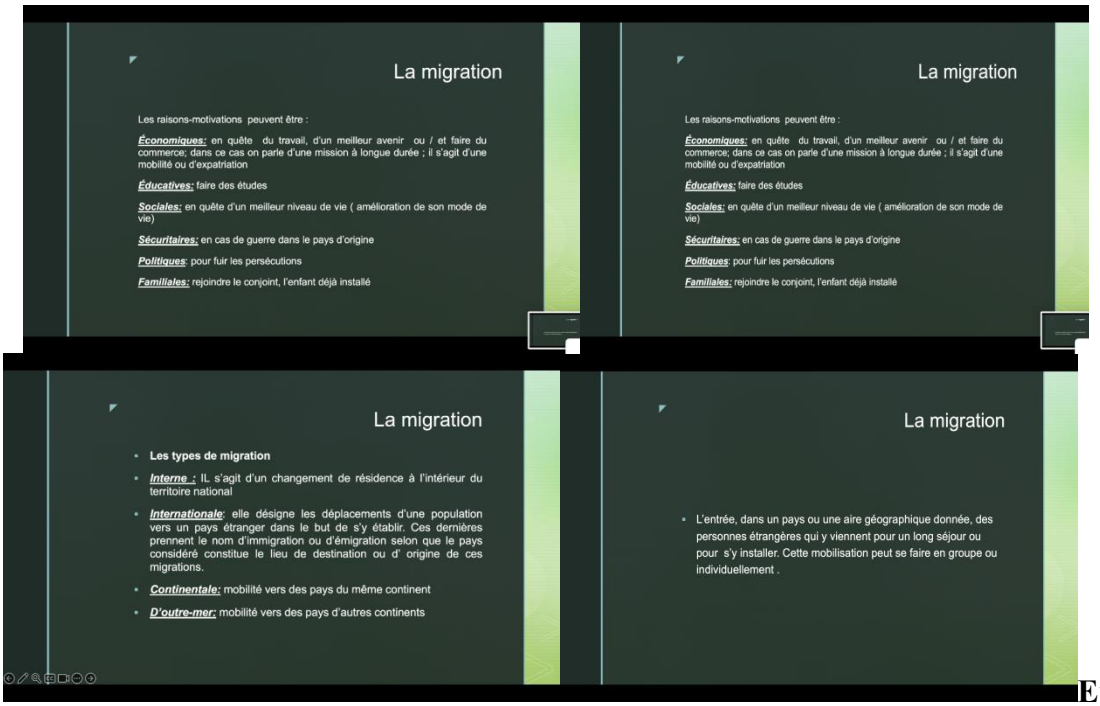
- **Σε επίπεδο στάσεων :**

- Να ενθαρρυνθούν να λειτουργήσουν ως υπεύθυνοι πολίτες
- Να διεκδικούν τα δικαιώματά τους
- Να απομυθοποιούν τις δυσκολίες και να δίνουν την γνώμη τους σε μια ξένη γλώσσα
- Να συνεργαστούν αρμονικά με τους συμμαθητές τους
- Να συναισθάνονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συνάνθρωποί τους

- Να αποδέχονται την διαφορετικότητα
- Να υιοθετούν συμπεριφορές συμπερίληψης και ανεκτικότητας
- Να σέβονται τον συνάνθρωπο
- Να εκδηλώνουν θετική στάση και ενσυναίσθηση σε θέματα που αφορούν ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες όπως αυτή των μεταναστών.

3.4 Διεξαγωγή μαθήματος

Πριν από την τάξη, οι μαθητές έχουν μελετήσει το υλικό (powerpoint) που έχει αναρτήσει η εκπαιδευτικός στην e-class και αφορά σε όρους που αναφέρονται στην μετανάστευση. Πρόκειται για μια πρώτη επαφή με το θέμα στη γλώσσα στόχο, με σκοπό να διευκολύνει τους μαθητές και να τους προετοιμάσει για αυτό που θα ακολουθήσει στην τάξη. Επιπλέον, καθώς οι μαθητές έχουν παρακολουθήσει το αντίστοιχο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας στη μητρική τους γλώσσα, έχουν την ευκαιρία να κινητοποιήσουν τις πρότερες γνώσεις τους.



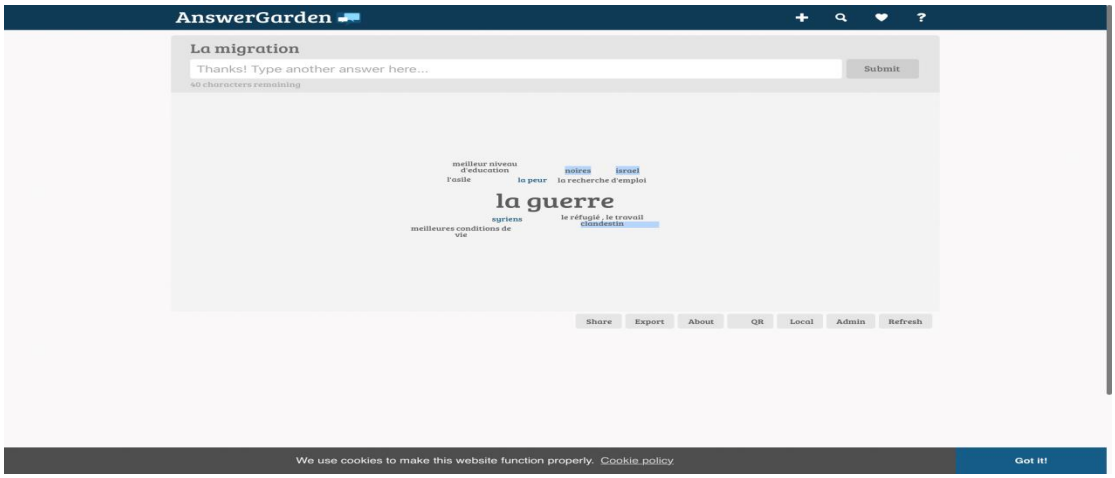
Ει

Εικόνα 9: ανάρτηση υλικού στην e-class

<u>1η διδακτική ώρα</u>

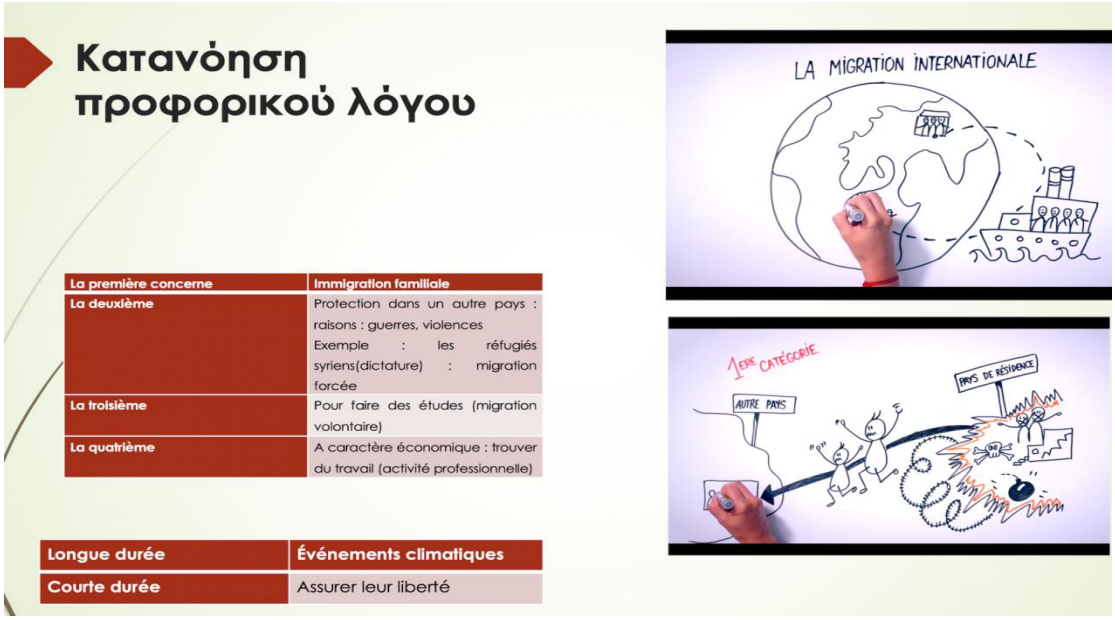
Όταν οι μαθητές έρχονται στην τάξη, δουλεύουν σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Το μάθημα βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση με σκοπό να βοηθιούνται και να ενθαρρύνονται και οι μαθητές που είτε έχουν χαμηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας είτε είναι πιο ντροπαλοί λόγω ιδιοσυγκρασίας. Μέσα στην τάξη και συγκεκριμένα κατά την πρώτη διδακτική ώρα, οι μαθητές ανακαλούν στη μνήμη τους λέξεις και όρους που αφορούν στο φαινόμενο της Μετανάστευσης με τη βοήθεια του εργαλείου answergarden (brainstorming). Στην συνέχεια, γίνεται από την εκπαιδευτικό μία εμπλουτισμένη εισήγηση με ερωτήσεις- απαντήσεις μέσα από την οποία οι μαθητές ανακαλούν στη μνήμη τους, παρουσιάζουν και διερευνούν το θέμα.

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν είναι η γλώσσα -στόχος (γαλλική) αλλά και η μητρική όταν θεωρείται αναγκαίο από την εκπαιδευτικό.



Εικόνα 10: Καταιγισμός ιδεών με θέμα τη μετανάστευση

Η πρώτη ώρα ολοκληρώνεται με δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου (βίντεο με ήχο και εικόνα). Στην παρούσα φάση, οι μαθητές δουλεύουν στις ομάδες τους με υπολογιστές και παρακολουθούν βίντεο με διαφορετική θεματολογία που αφορά στο θέμα και απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης. Παράλληλα, ένας μαθητής από κάθε ομάδα, κρατά σημειώσεις γύρω από τις πληροφορίες που συλλέγει από το βίντεο κάνοντας, στο τέλος της δραστηριότητας, μια παρουσίαση-ανακεφαλαίωση του περιεχομένου του. Έτσι, μετά την ολοκλήρωση των βίντεο σε κάθε ομάδα (περίπου 3-4 βίντεο) και τη διόρθωση των δραστηριοτήτων, ο μαθητής της κάθε ομάδας που κρατά τις σημειώσεις παρουσιάζει περιληπτικά το θέμα του βίντεο που παρακολούθησε έτσι ώστε όλες οι ομάδες να έχουν μια εικόνα του θέματος του βίντεο των άλλων ομάδων. Στο τέλος της δραστηριότητας συζητούν όλοι μαζί για τα θέματα που παρουσιάστηκαν αλλά και αυτά που αναδύθηκαν από κάθε ομάδα (ανακεφαλαίωση).



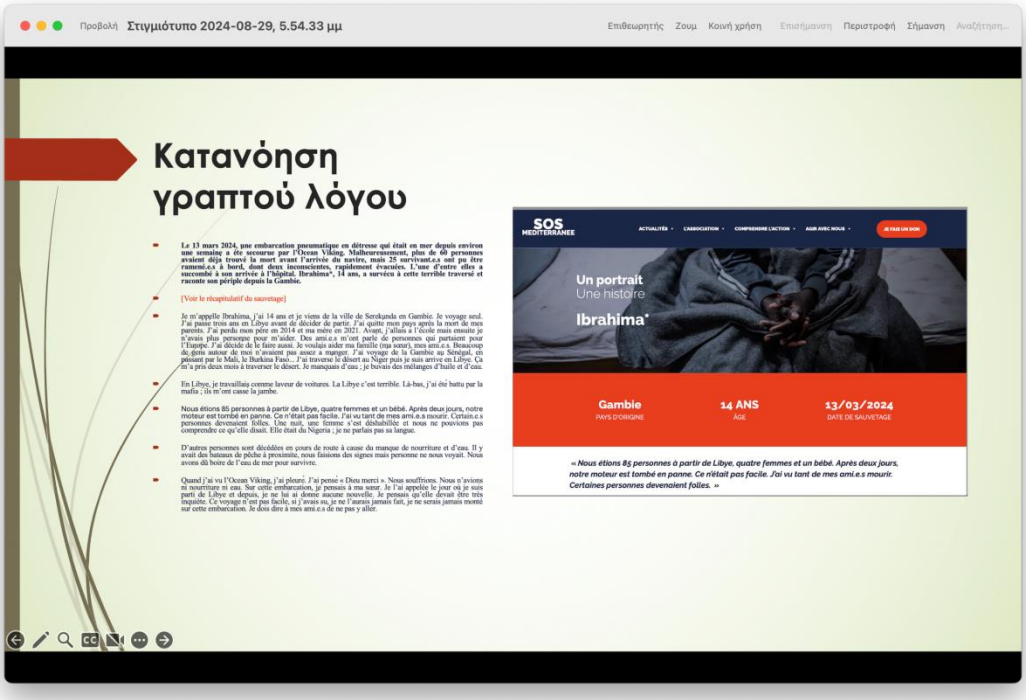
Εικόνα 11: δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου

2η διδακτική ώρα

Η δεύτερη διδακτική ώρα ξεκινά με μία αναφορά σε αυτά που προηγήθηκαν στην 1η διδακτική ώρα και σε όσα έμαθαν οι μαθητές για τη μετανάστευση με μορφή ερωτήσεων-απαντήσεων. Η εκπαιδευτικός με στοχευμένες ερωτήσεις συνδέει το προηγούμενο μάθημα με αυτό που πρόκειται να ακολουθήσει και προτρέπει τους μαθητές να απαντήσουν κάνοντας πολλές φορές υποθέσεις που θα επαληθεύσουν μετά από την δραστηριότητα που θα ακολουθήσει.

- Ποιοι είναι αυτοί που αναγκάζονται να μεταναστεύσουν ;
- Τι ηλικία έχουν ;
- Ποιες δυσκολίες και προβλήματα αντιμετωπίζουν ;
- Πως πιστεύετε ότι αισθάνονται ;

Στη συνέχεια τους δίνει ένα κείμενο κατανόησης γραπτού λόγου στο τέλος του οποίου θα έχουν πάλι την δυνατότητα να επαληθεύσουν τις υποθέσεις τους αλλά και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.



Εικόνα 12: δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου

3η διδακτική ώρα

Η τρίτη διδακτική ώρα επικεντρώνεται στον προφορικό κυρίως λόγο αλλά και στην έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών. Σκοπός είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της ανεκτικότητας της διαφορετικότητας, του σεβασμού του πλησίον. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στις ομάδες διαφορετικές εικόνες αλλά και κείμενο σε μορφή κόμικ, και αφήνει τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκαλούν. Η δραστηριότητα γίνεται ομαδικά αλλά και ατομικά καθώς κάθε μαθητής μπορεί ελεύθερα να εκφράσει την γνώμη του. Η εκπαιδευτικός διευκολύνει με ερωτήσεις του τύπου

- Διηγηθείτε με λίγες προτάσεις το περιεχόμενο της ιστορίας
- Τι θέλετε να σχολιάσετε ;
- Δώστε μια συνέχεια

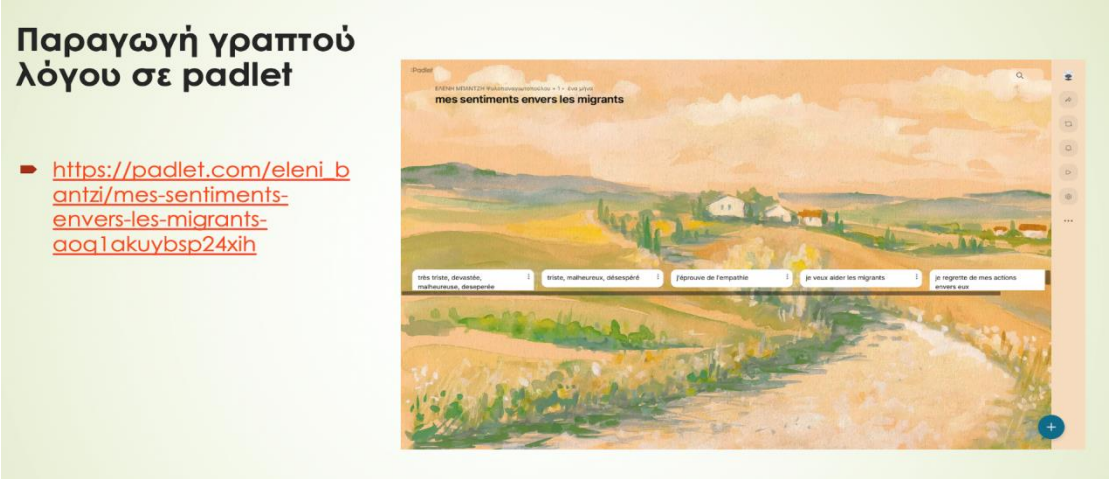
- Τι συναισθήματα σας δημιουργούνται ;





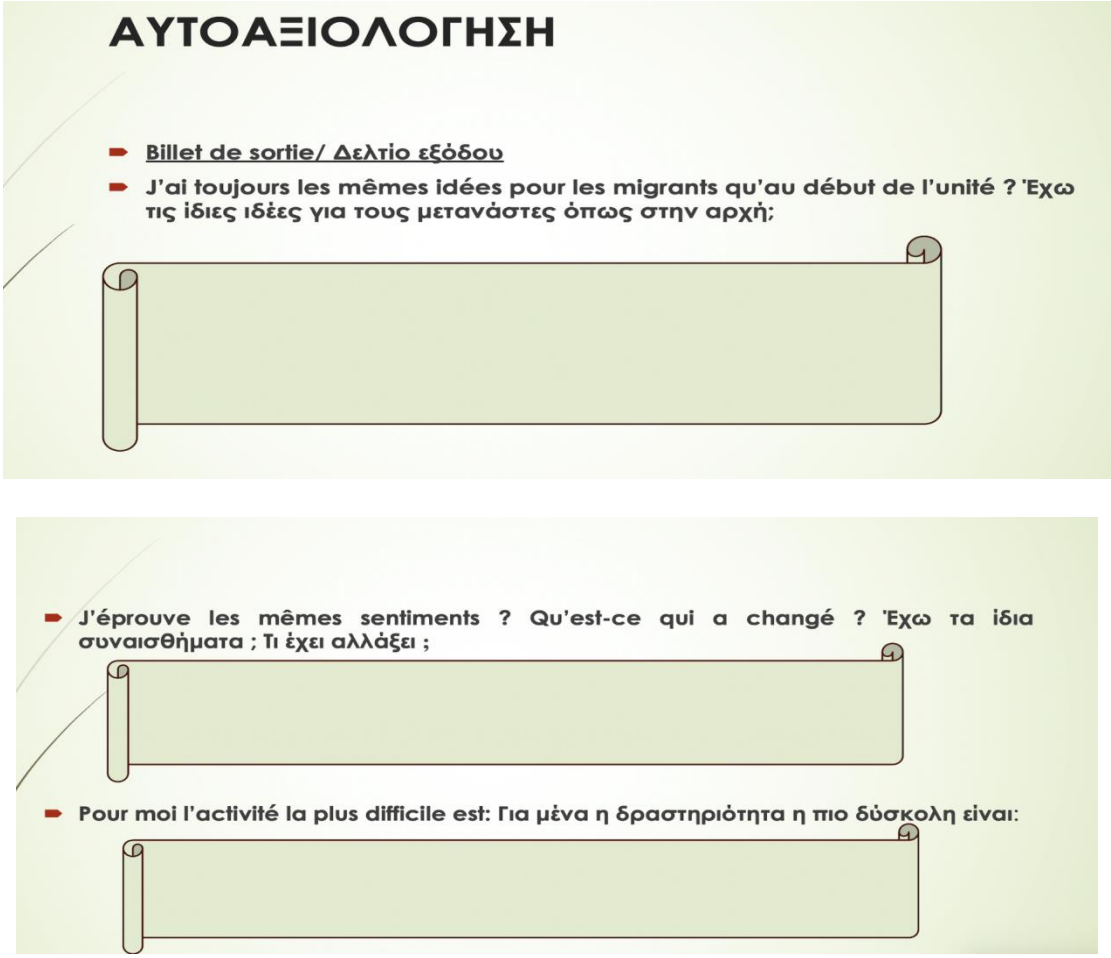
Εικόνα 13: δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου

Η τρίτη διδακτική ώρα τελειώνει με μία ανακεφαλαίωση αλλά και συζήτηση στην οποία τα παιδιά αναλογίζονται όσα έμαθαν και συγκρίνουν τις απόψεις και τα συναισθήματα που είχαν στην αρχή, πριν την έναρξη του μαθήματος με αυτά που έχουν μετά τις δραστηριότητες και την ανταλλαγή απόψεων στην τάξη.
Τέλος, εκφράζουν αυτά τα συναισθήματα στο padlet.



Εικόνα 14: δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου

Το μάθημα τελειώνει με αυτοαξιολόγηση με τη μορφή δελτίου εξόδου



Εικόνα 15: δελτίο εξόδου-αυτοαξιολόγηση

4. Συμπεράσματα-συζήτηση

Από τις παραγωγές των μαθητών και από τις απαντήσεις τους στα φύλλα αυτοαξιολόγησης φάνηκε ότι οι μαθητές/μαθήτριες συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες, δείχνοντας ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια και των 2 διδακτικών παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι οι μαθητές/μαθήτριες, με την υποστήριξη και τη βοήθεια των εκπαιδευτικών δραστηριοποιήθηκαν τόσο κατά την πρόσληψη της νέας γνώση (απαντώντας σε ερωτήσεις και προσθέτοντας πληροφορίες) όσο και κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Μπόρεσαν αξιοποιώντας τα νέα δεδομένα να αναπαράγουν σε μεγάλο βαθμό τα νέα στοιχεία είτε μέσα από δραστηριότητες κλειστού τύπου (π.χ. συμπλήρωση κενών) είτε μέσα από την κατευθυνόμενη παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (π.χ. συμπλήρωση έντυπου, περιγραφή συναισθημάτων).

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να συνεργαστούν αρμονικά σε ομάδες. Ίσως το γεγονός ότι έχουν ήδη εξοικειωθεί με αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας καθώς εφαρμόζεται σχεδόν σε όλα τα μαθήματα αμβλύνει τις δυσκολίες και παρακάμπτει τα εμπόδια που θα μπορούσαν να προκύψουν κατά τη συνεργασία τους. Επίσης, από τα παραδοτέα καταδείχθηκε ότι η χρήση της γλώσσας-στόχου δεν προβλημάτισε ιδιαίτερα τους/τις μαθητές/μαθήτριες, καθώς δόθηκε έμφαση και από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και όχι στη μορφοσυντακτική λειτουργία της, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη συμμετοχή τους. Τέλος, ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η αλλαγή της στάσης των μαθητών/μαθητριών τόσο απέναντι στα γνωστικά αντικείμενα (ξένη γλώσσα – μη γλωσσικό αντικείμενο) όσο και στο εξεταζόμενο θέμα (Μετανάστευση και μετανάστες), με την ευαισθητοποίηση, την ενσυναίσθηση και την αποδοχή του Άλλου να αποτελούν στόχους των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών το μάθημα κρίθηκε εξαιρετικά ενδιαφέρον και θα ήθελαν περισσότερες τέτοιες διδακτικές εφαρμογές και σε άλλα μαθήματα. Όσον αφορά το φλέγον θέμα της Μετανάστευσης, η ολόπλευρη προσέγγισή του προβλημάτισε τους μαθητές/μαθήτριες και τους «έβαλε» στη θέση του Άλλου.

Ωστόσο, το γεγονός ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν σε μικρό δείγμα μαθητών/μαθητριών που κατοικούν σε αστικό περιβάλλον, φοιτούν σε Πρότυπο και Πειραματικό Σχολείο και παρακολουθούν ή έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν φροντιστηριακά μαθήματα γαλλικής γλώσσας, σε συνδυασμό με τον μεμονωμένο χαρακτήρα των διδακτικών παρεμβάσεων (3 διδακτικές ώρες σε μια συγκεκριμένη ενότητα του γνωστικού αντικείμενου) και τη χρήση ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν μόνο οι μαθητές/μαθήτριες, αναδεικνύουν μερικούς από τους περιορισμούς της μελέτης αυτής. Βέβαια, η συγκεκριμένη μελέτη δεν έχει ως πρωταρχικό στόχο τη γενίκευση δεδομένου ότι στόχος των εκπαιδευτικών ήταν η αναζήτηση τρόπων ένταξης της συγκεκριμένης μεθόδου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η διερεύνηση του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών/μαθητριών σε ένα μάθημα CLIL.

Συμπερασματικά, η προσέγγιση CLIL προσφέρει πολλές δυνατότητες, καθώς είναι ικανή να προσελκύσει και να κινητοποιήσει περαιτέρω το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών για την εκπαιδευτική διαδικασία (Diamantidou&Kordoni, 2020). Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή της στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Είναι λοιπόν σκόπιμο να τεθούν οι βάσεις για μια συστηματική αξιοποίηση της μεθόδου CLIL στη δημόσια εκπαίδευση, η οποία θα είναι αποτέλεσμα εμπειρικών ερευνών σε μεγαλύτερο δείγμα και με την παρουσία περισσότερων μεταβλητών

(γνωστικά αντικείμενα, ξένες γλώσσες, τύπος σχολείου, βαθμίδα, έδρα σχολείου κτλ.) (Οικονόμου, 2013).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Οικονόμου, Κ. (2013). Εφαρμογές CLIL στο ελληνικό σχολείο: επισημάνσεις από τη διδασκαλία σε ένα επαρχιακό γυμνάσιο. *εκπ@ιδευτικός κύκλος, 1*(2), 122-193. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2024 από : https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_7.pdf.

Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2008). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση.* Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Γεωλογίας - Γεωγραφίας των Α' και Β' τάξεων Γυμνασίου*. ΦΕΚ 1859 τ΄. Β/ 24-03-2023, 18089-18108. Ανακτήθηκε στις 26 Αυγούστου 2024, από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/fek-2023-tefxos_b-01859-downloaded_-24_03_2023.pdf.

Ξενόγλωσση

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Diamantidou, E., &Kordoni, A. (2020). L'intégration de l'approche EMILE dans l'enseignementprimairegrec par le biais de l'anglais langue étrangère, *Contextes et didactiques*, *15*. Doi: https://doi.org/10.4000/ced.1988.

Eurydice, (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission.

Gimeno, A., Ó Dónaill, C., &Zygmantaite, R. (Eds.). (2013). *Clilstore Guidebook for Teachers*. On line. Retrieved August 28, 2024, from http://www.languages.dk/archive/tools/book/Clilstore_EN.pdf.

Gravé-Rousseau, G. (2011). *L'EMILE d'hier à aujourd'hui: une mise en perspective de l'apprentissaged'une discipline en langue étrangère,* 1-10. Retrieved August 29, 2024, from http://www.ienmaroc.org/site_ien/wp-content/uploads/2018/12/Les-programmes-EMILE-principes-objectifs-et-mise-en-oeuvre-1.pdf.

Klimova, B. F. (2012). CLIL and the Teaching of Foreign Languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47*, 572-576. Doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.698.

Mattheoudakis, M., Alexiou, T., &Laskaridou, C. (2014). To CLIL or not to CLIL? The case of the 3rdExperimental Primary School in Evosmos. *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected Papers from the 20th Symposium from Theoretical and Applied Linguistics*, *3*, 215-233. DOI: https://doi.org/10.2478/9788376560915.p13.

Εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης στα δημοτικά σχολεία της Λευκάδας

Νταλάκας Χαράλαμπος

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δασκάλων Λευκάδας

Σολδάτου Μαρία

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρούμε να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της Σχολικής Διαμεσολάβησης σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Λευκάδας. Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν ολοένα και περισσότερο τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες ως προς τη διαχείρισή τους. Οι δράσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής πολλές φορές είναι περιστασιακές, αποσπασματικές, περιορίζονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και είναι εμφανής η απουσία έρευνας και μετρήσιμων αποτελεσμάτων. Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μία ολοκληρωμένη πρακτική πρόληψης και αντιμετώπισης των περιστατικών βίας στο σχολείο. Η εφαρμογή του προγράμματος της σχολικής διαμεσολάβησης στηρίζεται στην οργάνωσή του, στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των διαμεσολαβητών, στην ομάδα των διαμεσολαβητών η οποία θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτική του σχολικού πληθυσμού, στην υποστήριξη του προγράμματος από τη σχολική κοινότητα και στη συνεχή εφαρμογή του. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, πραγματοποιείται αξιολόγηση του προγράμματος τόσο της εκπαίδευσης των μαθητών όσο και των διαμεσολαβήσεων που πραγματοποιήθηκαν. Στα δημοτικά σχολεία της Λευκάδας η σχολική διαμεσολάβηση υλοποιήθηκε κατά το τρέχον σχολικό έτος 2023-2024 στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων και συμμετείχαν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων. Τα γραφεία διαμεσολάβησης ενεργοποιήθηκαν τους τελευταίους μήνες του σχολικού έτους μετά από την ενημέρωση της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας. Στα σχολεία επικρατούν κυρίως μορφές βίας όπως η σωματική και η λεκτική. Η πλειονότητα των μαθητών δήλωσαν ότι επιθυμούν κυρίως την ειρηνική επίλυση των διαφορών τους με τη συμμετοχή των συμμαθητών τους και ότι ο ρόλος του διαμεσολαβητή είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευτές – ερευνητές απόκτησαν χρήσιμες γνώσεις και μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες διάχυσης του προγράμματος με μακροπρόθεσμο ορίζοντα.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική διαμεσολάβηση, σχολικός εκφοβισμός, διαμεσολαβητής

Abstract

This paper is an attempt to present the results of the pilot implementation of the School Mediation Programme in primary schools of Lefkada. Incidents of school bullying have been increasing rapidly in the past few years, therefore teachers face several difficulties in managing them. The actions implemented as part of the school life are often occasional, fragmented and limited to the classroom; thus, the absence of research and measurable results are evident. School mediation is a comprehensive practice of preventing and dealing with

incidents of violence at school. The implementation of the School Mediation Programme is based on its organisation, the mediators' training programme , the team of mediators which should be representative of the school population and last but not least on the support for the programme and its continuous implementation by the school community At the end of each school year, an evaluation of the programme, both of of pupils' training and of the mediations performed , is always carried out. School mediation was applied in the primary schools of Lefkada during the current school year 2023-2024 within the framework of skills workshops where teachers of different specialties participated. The mediation offices were activated in the last months of the school year after the school and wider community had been informed. Physical and verbal violence are mainly the forms of violence which prevail in schools. The majority of pupils stated that they prefer above all, the peaceful resolution of their disputes with the participation of their peers and they also pointed out that the role of the mediator is particularly important. Teachers as both trainers and researchers gained useful knowledge, hence they will be able to be agents of dissemination of the project in the long term.

Keywords: School mediation, school bullying, mediator

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία μετάβαση σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού με έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών σε ήπιες δεξιότητες και όχι στην τιμωρία (Κουρκούτας&Θάνος, 2013). Αυτές προσφέρουν μια ειρηνική διάσταση και επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων πλευρών στο πλαίσιο της αποκαταστατικής δικαιοσύνης. Μέσα από την ανάπτυξη του διαλόγου και την έκφραση των συναισθημάτων τονίζεται η διάσταση της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων (McEvoy, Mika&Hudson, 2002) Η αποκαταστατική δικαιοσύνη προϋποθέτει την αποδοχή της πράξης από την πλευρά του παραβάτη και την αποκατάσταση της σχέσης μεταξύ παραβάτη και θύματος (Mirsky, 2003). Η σύγκρουση στο πλαίσιο αυτό αντιμετωπίζεται ως μία ζημιά των διαπροσωπικών σχέσεων που πρέπει να αποκατασταθεί (Braithwaite, 2001). Τα εμπλεκόμενα μέρη με την παρουσία άλλων προσπαθούν να αποκαταστήσουν τις σχέσεις τους και να συμφιλιωθούν.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια δομημένη διαδικασία ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου, ουδέτερου μαθητή (Αρτινοπούλου, 2010). Οι δύο ή περισσότερες πλευρές που διαφωνούν εκφράζουν την οπτική και τα συναισθήματά τους για το περιστατικό και στη συνέχεια προτείνουν λύσεις εκ των οποίων θα ακολουθήσουν μία από αυτές με σκοπό την αποκατάσταση της αποκατάσταση της βλάβης που υπέστη το θύμα αλλά και των μεταξύ των σχέσεων (Wall, Stark & Standifer, 2001).

Με τη διαμεσολάβηση διαμορφώνεται ένα πλαίσιο βιωματικής και ενεργητικής μάθησης αλλά και εσωτερίκευσης των κανόνων (Karp & Breslin, 2001). Ειδικότερα, με τη διαμεσολάβηση ενισχύεται η κριτική ικανότητα, η ενεργητική μάθηση και η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών, προωθείται ο διάλογος, αλλάζει ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων και προτιμάται το μοντέλο της διαπραγμάτευσης,

ενισχύονται οι ικανότητες των μαθητών να ακούν το συνομιλητή τους, παρατηρείται αύξηση της αυτοεκτίμησης και βελτιώνεται η ομαδικότητα και η συνεργασία στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2011β). Τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης που εφαρμόζονται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες αποσκοπούν στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στην αντιμετώπιση και την επίλυση των συγκρούσεων στην άμβλυνση της προκατάληψης και της αποδοχής της δαφορετικότητας και στη διαμόρφωση κανόνων για τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας (Αρτινοπούλου, 2010).

Η εφαρμογή του προγράμματος προϋποθέτει την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της διεύθυνσης του σχολείου (ολιστική προσέγγιση). Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενημερώνονται για το πρόγραμμα, τις αρχές, τους στόχους και τη δομή του, παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια και υποστηρίζουν ενεργά την εφαρμογή του προγράμματος. Οι μαθητές ενημερώνονται για το πρόγραμμα και όσοι επιλέγονται εκπαιδεύονται στο ρόλο του διαμεσολαβητή. Οι γονείς εμπλέκονται στο πρόγραμμα με την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών τους στο πρόγραμμα, αφού πρώτα ενημερωθούν γι αυτό. Η στήριξη του προγράμματος από τη διεύθυνση του σχολείου είναι σημαντική αφού με την επιστημονική ομάδα και την ομάδα συντονισμού εφαρμογής του προγράμματος, παρακολουθεί την εξέλιξή του.

Η επιτυχία της σχολικής διαμεσολάβησης στηρίζεται στην οργάνωσή του, στην εκπαίδευση των διαμεσολαβητών, στην υποστήριξη του προγράμματος από τη σχολική κοινότητα και στη διαχρονική εφαρμογή του (Fredrickson & Maruyana,1996). Τα κυριότερα μοντέλα οργάνωσης προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης είναι δύο: η ολιστική προσέγγιση του σχολείου (total school approach), η οποία περιλαμβάνει την εκπαίδευση όλων των μαθητών και η προσέγγιση cadre που περιλαμβάνει την εκπαίδευση μιας ομάδας μαθητών, συνήθως, αντιπροσωπευτική του σχολικού πληθυσμού (Αρτινοπούλου, 2010).

3. Η διαδικασία της διαμεσολάβησης

Η διαμεσολάβηση διενεργείται στο ειδικά διαμορφωμένο γραφείο διαμεσολάβησης και αρχίζει με την υποβολή αιτήματος από έναν μαθητή που εμπλέκεται στο περιστατικό, συνήθως εκείνου που αντιμετωπίζει το πρόβλημα. Στη συνέχεια οι διαμεσολαβητές λαμβάνουν το αίτημα, ενημερώνουν και τις δύο πλευρές, εγγυώνται την εμπιστευτικότητα κι εφόσον συμφωνήσουν ορίζεται η ημερομηνία της διαμεσολάβησης. Κατά τη διαδικασία της διαμεσολάβησης οι δύο πλευρές συστήνονται και στη συνέχεια ο διαμεσολαβητής αναφέρει τις αρχές της διαμεσολάβησης, με τις οποίες οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να συμφωνήσουν προκειμένου να συνεχιστεί η διαδικασία. Κατόπιν, οι μαθητές αναφέρουν το συμβάν από τη δική τους πλευρά καθώς και τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά το συμβάν. Ο διαμεσολαβητής συνοψίζει όσα ανέφεραν οι δύο πλευρές, ζητά να προτείνουν λύσεις και επιλέγουν μια από αυτές ως τελική και μία ως εναλλακτική. Μετά ορίζουν ημερομηνία ανατροφοδότησης, συντάσσεται το σχετικό πρακτικό και οι συμμετέχοντες στη διαμεσολάβηση υπογράφουν (Αρτινοπούλου, 2010, Αρτινοπούλου, Καλαβρή & Μιχαήλ, 2010, Θάνος, Κολοφωτιά & Χατζάκη, 2011).

4. Ιστορική αναδρομή

Η σχολική διαμεσολάβηση στην Ελλάδα άρχισε να εφαρμόζεται από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 και μετά. Στο 5ο «Βαλάνειο» Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων εφαρμόστηκε πιλοτικά το σχολικό έτος 2012-2013 (Θάνος, 2017) και περιλάμβανε την ενημέρωση της σχολικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας για την πρακτική αυτή της αντιμετώπισης της σχολικής βίας . Στη συνέχεια πολλοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρότειναν στο Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου τους την πρακτική της διαμεσολάβησης. Από τη μέχρι τώρα εικόνα που έχουμε, από τη σχετική βιβλιογραφία καθώς και τις τελευταίες διευρυμένες ημερίδες του δικτύου σχολικής διαμεσολάβησης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, επιβεβαιώνεται ότι η σχολική διαμεσολάβηση εφαρμόζεται κυρίως σε επίπεδο δραστηριοτήτων και όχι σε ολοκληρωμένη μορφή με έρευνα και γραφεία διαμεσολάβησης, ούτε έχει εισαχθεί ως καινοτόμα πρακτική με διαχρονική ισχύ.

Σήμερα αρκετοί φορείς, ιδιωτικοί και δημόσιοι, καθώς και Πανεπιστήμια στο πλαίσιο των προπτυχιακών αλλά και μεταπτυχιακών σπουδών συμπεριλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους τη σχολική διαμεσολάβηση. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ο καθηγητής κ.Θεόδωρος Θάνος διδάσκει στους φοιτητές τη διαμεσολάβηση οι οποίοι συμμετέχουν σε αρκετές δράσεις που διοργανώνονται κατά διαστήματα από σχολεία. Τέλος, ο κ. Θάνος συντονίζει δύο ετήσια προγράμματα εξειδικευμένης επιμόρφωσης 540 ωρών με τίτλο: «Σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός και σχολική διαμεσολάβηση» .

5. Δίκτυο σχολείων σχολικής διαμεσολάβησης σε Λευκάδα

Κατά το περασμένο σχολικό έτος 2023-2024 δημιουργήθηκε ένα δίκτυο σχολείων που εντάσσεται στο δίκτυο σχολείων σχολικής διαμεσολάβησης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στη Λευκάδα. Πιο συγκεκριμένα τα βήματα που ακολουθήθηκαν ήταν τα παρακάτω:

α) Εισαγωγική εκπαίδευση περίπου είκοσι εκπαιδευτικών διάρκειας τεσσάρων ωρών.

β) Ενημερωτική επιστολή των διευθυντών των σχολείων στους γονείς.

γ) Επιστολή των εκπαιδευτικών των τάξεων στους γονείς, στην οποία αναφέρονταν οι στόχοι του προγράμματος καθώς και η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση για το ρόλο του διαμεσολαβητή.

δ) Δημιουργία-σχεδιασμός εργαστηρίου δεξιοτήτων στις ενότητες «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ» και «Ευ Ζην» με δραστηριότητες της σχολικής διαμεσολάβησης και σχεδίου δράσης στον άξονα «Σχέσεις μεταξύ μαθητών» στο συλλογικό προγραμματισμό-αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας .

ε) Διερεύνηση σχολικού κλίματος (Θάνος, 2017)) με ερωτηματολόγιο .

στ) Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών των Ε τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί του δικτύου συμμετείχαν διαδικτυακά σε μηνιαίες συναντήσεις και επιμορφώνονταν σε δραστηριότητες τις οποίες θα υλοποιούσαν στην τάξη από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης και πιστοποιημένους εκπαιδευτές. Η εκπαίδευση βασίστηκε στο βιβλίο του Θεόδωρου Θάνου (2017) σε οκτώ εργαστήρια-θεματικές .

ζ) Δημιουργία γραφείων διαμεσολάβησης μέσα στις σχολικές μονάδες.

η) Συντονισμός στην πανελλήνια ημέρα κατά τις σχολικής βίας με κοινές δράσεις και πρόγραμμα.

θ) Ενημέρωση της σχολικής κοινότητας-μαθητών και γονέων για τη λειτουργία του γραφείου διαμεσολάβησης από τους μαθητές -διαμεσολαβητές ανά ομάδες- και η διοργάνωση ημερίδων. Στις ημερίδες συμμετείχαν και οι υπεύθυνοι του Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Λευκάδας «Δίαυλος».

Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία που προέκυψε από την εφαρμογή του προγράμματος της σχολικής διαμεσολάβησης ήταν η δημιουργία ομάδας εκπαιδευτικών-εκπαιδευτών με σκοπό τη διάχυσή και η οργάνωσή του στη σχολική κοινότητα. Στις αρχές του Σεπτεμβρίου οι εκπαιδευτικοί συναντήθηκαν με το Σύμβουλο Εκπαίδευσης δασκάλων Λευκάδας και κατέληξαν στο πλάνο εφαρμογής της σχολικής διαμεσολάβησης για το σχολικό έτος 2024-2025 με τη συμμετοχή των μαθητών όλων των τάξεων.

6. Διαπιστώσεις

Οι εκπαιδευτικοί της πέμπτης τάξης των σχολείων που συμμετείχαν στο δίκτυο εκπαίδευσαν τους μαθητές τους στην ώρα των εργαστηρίων δεξιοτήτων και αρκετές φορές συνεργάστηκαν με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Από τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα για πτυχές της σχολικής βίας που δεν είχαν επισημανθεί και είναι ανάγκη να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Οι μαθητές της πέμπτης τάξης αποδέχτηκαν το πρόγραμμα ως κάτι καινούριο που θα τους οδηγήσει στην επίλυση των συγκρούσεων των συμμαθητών τους αφού πρώτα εκπαιδευτούν οι ίδιοι στο πλαίσιο της ομάδας των διαμεσολαβητών. Οι μαθητές των άλλων τάξεων, μέσα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, εκδήλωσαν την επιθυμία να επιλύουν τις διαφορές τους με ειρηνικό τρόπο και κυρίως με τη βοήθεια των συνομηλίκων τους. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν, παρακολούθησαν και συζήτησαν με τους εκπαιδευτικούς της Ε τάξης για την πορεία του προγράμματος όπως επίσης και συμμετείχαν ενεργητικά στις ημερίδες που διοργανώθηκαν. Οι γονείς με την παρουσία τους και τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι υποστηρίζουν το πρόγραμμα και επιβραβεύουν την πρακτική αυτή.

7. Προτάσεις- Μακροπρόθεσμοι στόχοι

Με τη σχολική διαμεσολάβηση ως πρακτικής πρόληψης κυρίως αλλά και αντιμετώπισης των συγκρούσεων και γενικότερα της σχολικής βίας επιθυμούμε τη δημιουργία κουλτούρας συζήτησης, σεβασμού και ενσυναίσθησης μέσα από την ανάληψη υπεύθυνων ρόλων των μεγαλύτερων μαθητών και την παρακίνηση των υπολοίπων να επισκεφτούν τα γραφεία διαμεσολάβησης. Μέσα από τη διάχυση του προγράμματος και σε άλλους εκπαιδευτικούς της κάθε σχολικής μονάδας στοχεύουμε στη συμμετοχή των μαθητών όλων των τάξεων στην εκπαίδευση μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων στα ίδια πεδία και θεματικές έτσι ώστε όταν φτάνουν στην πέμπτη τάξη να εκπαιδεύονται και στο ρόλο του διαμεσολαβητή τον οποίο θα ασκούν πιλοτικά στο τελευταίο τρίμηνο της φοίτησής τους σε αυτή και κανονικά στην επόμενη – έκτη τάξη. Με τον τρόπο αυτό θα αποφοιτούν από το δημοτικό

μαθητές διαμεσολαβητές και θα φοιτούν στην Α τάξη μαθητές οι οποίοι θα εκπαιδεύονται από την αρχή πάνω στις αρχές της διαμεσολάβησης. Παράλληλα θα λειτουργούν προγράμματα ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς στα οποία θα συμμετέχουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Με τη σύσταση ομάδας εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τη σχολική διαμεσολάβηση δημιουργήθηκε ένας πυλώνας εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, συντονισμού δραστηριοτήτων, έρευνας δράσης, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση* (Συνεργασία Χ. Καλαβρή & Η. Μιχαήλ). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρτινοπούλου, Β.. (2011β). *Σχολική διαμεσολάβηση και αποκαταστατική δικαιοσύνη (39-46).* Στο Θ., Θάνος Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και στην κοινωνία. Αθήνα, Πεδίο.

Αρτινοπούλου, Β., Καλαβρή, Χ. & Μιχαήλ, Η. (2010). *Η κοινωνική διαμεσολάβηση. Προσαρμογή στο ελληνικό σχολείο (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)* [Εκπαιδευτικό Υλικό]. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Κοινωνικής Διαμεσολάβησης.

Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Θεωρία, Εφαρμογή, Αξιολόγηση.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (2013). *Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο: μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις (189-237).* Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος, Παιδική παραβατικότητα και σχολείο. Αθήνα, Τόπος.

Ξενόγλωσση

Braithwaite, J. (2001). *Reconciling Models: Balancing standards and principles of restorative justice practice.* In H. *Mika & McEvoy (Eds), International perspectives on restorative justice conference report.* Belfast: Queen University.

Karp, D. & Breslin, B. (2001). *Restorative justice in school communities*. Youth and Society, 33 (2), 249-272.

McEvoy, K., Mika, H. & Hudson, B. (2002). *Introduction, practice, performance and prospects for restorative justice.* British Journal Criminology, 42, 469-475.

Mirsky, L. (2003). Albert Eglash and Creative Restitution: *A Precursor to Restorative Practices.* Restorative Practices E-Forum, http://www.realjustice.org/library/eglash.html.2003, on 13.01.2013

Morrison, B. (2007). *Schools and restorative justice (325-337).* In G. Johnstone & D.W. Van Ness (Eds), *Handbook of restorative justice.* UK: Willan Publishing.

Wall, J., Stark, J. & Standifer, R. (2001). *Mediation: a current review and theory development.* The Journal of Conflict Resolution, 45 (3), 370-391.

Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία: Ενσωμάτωση και Καινοτομία στην Εκπαίδευση και Διδασκαλία του 21ου Αιώνα

Κατσικάς Απόστολος

Μεταδιδάκτωρ Ερευνητής, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αρμένη Κρυσταλένια Κελεστίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση εστιάζει στη δυσλεξία, μια από τις πιο γνωστές αναπτυξιακές διαταραχές που επηρεάζει τη διαδικασία της ανάγνωσης και σχετίζεται με τη σχολική επιτυχία. Το άρθρο αναλύει τον ορισμό της δυσλεξίας και τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες, εστιάζοντας στη σημασία των φιλικών σχολείων προς τη δυσλεξία, όπως εφαρμόστηκαν στη Μεγάλη Βρετανία. Εξετάζονται οι πολιτικές που έχουν υιοθετηθεί για την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με δυσλεξία σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προωθεί την ισότητα και την υποστήριξη. Επιπλέον, τονίζεται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην υλοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η ανάγκη για συναισθηματική στήριξη των μαθητών/τριών ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους και να βελτιωθεί η σχολική τους εμπειρία. Η έρευνα αυτή είναι σημαντική καθώς αναδεικνύει την ανάγκη για συστηματική προσέγγιση στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με δυσλεξία, προωθώντας την ενσωμάτωση και την ισότητα στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα παρέχει καθοδήγηση για την ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: Δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες, φιλικά σχολεία προς τη δυσλεξία, ενσωμάτωση, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Abstract

This literature review focuses on dyslexia, one of the most well-known developmental disorders that affects the reading process and is associated with school success. The article discusses the definition of dyslexia and the characteristics of students, focusing on the importance of dyslexia-friendly schools as implemented in the UK. Policies adopted to integrate dyslexic pupils into an educational environment that promotes equality and support are examined. The role of the teacher in implementing differentiated teaching is highlighted,

along with the crucial need for emotional support for pupils to enhance their self-esteem and improve their school experience. This research is essential as it underscores the need for a systematic approach to the education of students with dyslexia, promoting inclusion and equity in education while guiding the development of best teaching practices.

Keywords: Dyslexia, learning disabilities, dyslexia-friendly schools, inclusion, differentiated instruction

1. Εισαγωγή

Η δυσλεξία είναι μία από τις πιο διαδεδομένες και πολυδιάστατες αναπτυξιακές διαταραχές, η οποία έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον ποικίλων επιστημονικών κλάδων. Η ιατρική προσέγγιση επικεντρώνεται στην κατανόηση των αιτιολογικών παραγόντων της δυσλεξίας, ενώ η ψυχολογία εξετάζει τις γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες ή τις μειονεξίες των ατόμων. Η παιδαγωγική επιστήμη, ωστόσο, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση της δυσλεξίας στη διαδικασία της ανάγνωσης, η οποία συνδέεται άμεσα με τη σχολική επιτυχία. Ο Samuel Orton, ψυχίατρος και νευρολόγος, ήταν ο πρώτος που μελέτησε παιδιά με δυσλεξία, υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των παιδιών με δυσλεξία (Thomson, 1978).

Παρά τις πολλαπλές προσπάθειες για τον ορισμό της δυσλεξίας, δεν έχει υπάρξει μέχρι σήμερα ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, καθώς η διαταραχή παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους σε κάθε άτομο. Γενικά, η δυσλεξία αποτελεί μία ειδική μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει την ανάγνωση, την ορθογραφία, τη γραφή και, ενδεχομένως, την αριθμητική. Το ποσοστό των παιδιών που εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, κυμαίνεται μεταξύ 15% και 20% του μαθητικού πληθυσμού παγκοσμίως (Washburn, Joshi & Cantrell, 2011). Η υψηλή αυτή συχνότητα έχει οδηγήσει πολλές χώρες, όπως η Αγγλία, στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών για την ένταξη των μαθητών/τριών με δυσλεξία σε ένα περιβάλλον «σχολείου για όλους».

Στο παρόν άρθρο, εξετάζεται ο ορισμός της δυσλεξίας που τείνει να γίνει ευρέως αποδεκτός, καθώς και τα χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσλεξία. Επιπλέον, παρουσιάζεται το παράδειγμα της Μεγάλης Βρετανίας, όπου η υιοθέτηση σχολείων «φιλικών στη δυσλεξία» έχει δείξει θετικά αποτελέσματα. Αυτή η προσέγγιση προτείνεται ως πρότυπο για την Ελλάδα, προκειμένου να ενισχυθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης. Η σημασία αυτής της έρευνας έγκειται στην ανάδειξη της ανάγκης για συστημική αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική, με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά με δυσλεξία.

2.Οριοθέτηση της Δυσλεξίας

Η δυσλεξία αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο που δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως εννοιολογικά, με αποτέλεσμα την έλλειψη συμφωνίας στους επιστήμονες σχετικά με τον ορισμό της, τις αιτίες και τις μεθόδους αντιμετώπισής της (Riddick, 2001). Οι προσεγγίσεις για τον ορισμό της δυσλεξίας διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των κλάδων. Παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, σε αντίθεση με την ιατρική προσέγγιση που

εστιάζει στους αιτιολογικούς παράγοντες, προσδιορίζουν τη δυσλεξία βάσει της απόκλισης που παρατηρείται ανάμεσα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις εγγενείς ικανότητες του ατόμου (Στασινός, 1999).

Οι κυριότεροι αποδεκτοί ορισμοί σήμερα προέρχονται από τον Διεθνή Σύνδεσμο Δυσλεξίας (International Dyslexia Association, IDA) και τη Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association, BDA), με τον ορισμό της BDA να κερδίζει έδαφος ως ευρέως αποδεκτός. Σύμφωνα με τον Διεθνή Σύνδεσμο Δυσλεξίας (IDA), η δυσλεξία ορίζεται ως μια ειδική μαθησιακή διαταραχή νευρολογικής φύσεως, που χαρακτηρίζεται από μειονεξίες στην αναγνώριση λέξεων, μειωμένη ικανότητα συλλαβισμού και έλλειμμα στην αποκωδικοποίηση λέξεων. Αυτές οι μειονεξίες αποδίδονται κυρίως σε φωνολογικές αδυναμίες και δε σχετίζονται με άλλες γνωστικές ικανότητες ή διευκρινιστικές οδηγίες στην τάξη. Πρόσθετες συνέπειες περιλαμβάνουν δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα, χαμηλή αναγνωστική πείρα και πιθανές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων, οι οποίες συνεισφέρουν στη φτωχή ανάπτυξη λεξιλογίου (Mather & Wendling, 2024).

Η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας ορίζει τη δυσλεξία ως μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση με ιδιοσυστατική προέλευση, η οποία μπορεί να επηρεάσει πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας. Η δυσλεξία περιγράφεται κυρίως ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα, με πιθανά επηρεαζόμενους τομείς να περιλαμβάνουν την αριθμητική, τη μουσική, τις κινητικές λειτουργίες και τις οργανωτικές δεξιότητες. Παρότι η διαταραχή αφορά κυρίως τον γραπτό λόγο, μπορεί να επηρεάσει σε κάποιο βαθμό και τον προφορικό λόγο (Jacobson, 1997).

3.Χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας

Οι μαθητές/τριες με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες σε διάφορους τομείς οι οποίοι όπως είναι φυσικό αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα σύνθετο εκπαιδευτικό προφίλ (Townend & Turner, 2000). Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά είναι οι φωνολογικές ελλείψεις, οι οποίες δυσχεραίνουν την αντιστοίχιση φωνημάτων με γραφήματα και την επεξεργασία φωνημάτων σε επίπεδο συλλαβών (Caravolas & Volín, 2001). Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με δυσλεξία συχνά εμφανίζουν σημαντικές μειονεξίες στην προσοχή και στην ακρόαση, γεγονός που δυσκολεύει τη συγκέντρωσή τους και την ικανότητα να καταγράψουν με ακρίβεια ό,τι ακούν σε γραπτό λόγο. Η αδυναμία στην αλφαβητική αρχή, επίσης, επηρεάζει τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση, δηλαδή την ικανότητα να μετατρέπουν τους ήχους σε γραφήματα και αντίστροφα. Παράλληλα, παρατηρείται έλλειμμα στην οπτική μνήμη και βραδύς ρυθμός επεξεργασίας τόσο οπτικών όσο και ακουστικών πληροφοριών (Boder, 1973).

Τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας γίνονται ιδιαίτερα εμφανή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο. Οι μαθητές/τριες με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και τη γενικότερη συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα, η ανάγνωση χαρακτηρίζεται από αργό ρυθμό και τάση για καθρεφτική ανάγνωση. Οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να διακρίνουν λέξεις με παρόμοια γράμματα, να διαβάσουν πολυσύλλαβες ή σπάνιες λέξεις, και συχνά αντικαθιστούν λέξεις με άλλες παρόμοιας σημασίας. Η συνοχή κατά την ανάγνωση κειμένου είναι περιορισμένη, με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται το

πλήρες νόημα του κειμένου και να κάνουν λάθη στην προφορά φωνηέντων και συμφώνων (Τάνος, 2004; Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2005; Τρίγκα-Μερτικά, 2010).

Στον γραπτό λόγο και στην ορθογραφία, οι δυσκολίες περιλαμβάνουν δυσανάγνωστα και ακατάστατα γράμματα, καθρεφτικές γραφές, αντικατάσταση ή παράλειψη γραμμάτων, καθώς και υψηλό βαθμό ανορθογραφίας. Οι μαθητές/τριες συχνά αποφεύγουν τη γραπτή έκφραση και ενδέχεται να εμφανίζουν προτίμηση στον προφορικό λόγο, που οι επιδόσεις τους είναι καλύτερες. Επιπρόσθετα, η συμπεριφορά τους μπορεί να χαρακτηρίζεται από έλλειψη συγκέντρωσης, αδεξιότητα ή και υπερκινητικότητα, καθώς και από οργανωτικές δυσκολίες, όπως ακατάστατα τετράδια και σχολικά είδη. Οι μαθητές/τριες με δυσλεξία συχνά παρουσιάζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, δυσκολίες στην αντίληψη του χρόνου και στον προσανατολισμό, καθώς και αδυναμία διάκρισης μεταξύ αριστερού και δεξιού. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην κατανόηση εννοιών διαδοχής και σειριοθέτησης (Τάνος, 2004; Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2005; Τρίγκα - Μερτικά, 2010).

4.Φιλικά σχολεία στη δυσλεξία

Η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association, BDA) έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών που αφορούν τη δυσλεξία στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, η τοπική εκπαιδευτική αρχή της Swansea (LEA), ανταποκρινόμενη στην αυξανόμενη ανησυχία για τον αριθμό των παιδιών με δυσλεξία και την αντίληψη των γονέων ότι τα παιδιά τους δεν λάμβαναν επαρκή υποστήριξη, ξεκίνησε μια σειρά διασκέψεων με τη BDA. Η συνεργασία αυτή, που διήρκεσε πάνω από τέσσερα χρόνια, οδήγησε στην ανάπτυξη μιας «σχολικής πολιτικής φιλικής προς τη δυσλεξία», η οποία στοχεύει στα ακόλουθα (Riddick, 2006):

1. **Ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών:** Η πολιτική προτείνει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία και την εξοικείωσή τους με αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές.
2. **Ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί σε κάθε σχολείο:** Προτείνεται να υπάρχει τουλάχιστον ένας/μία εκπαιδευτικός με εξειδίκευση στη δυσλεξία σε κάθε σχολείο, ο/η οποίος/α θα λειτουργεί ως σύμβουλος για τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς.
3. **Ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς και παιδιά:** Η πολιτική ενθαρρύνει τη στενή συνεργασία μεταξύ σχολείων, γονέων και μαθητών/τριών, προκειμένου να βελτιωθεί η υποστήριξη των παιδιών με δυσλεξία.
4. **Δημιουργία τράπεζας πόρων σε κάθε σχολείο:** Προβλέπεται η ανάπτυξη ενός συστήματος πόρων που θα διευκολύνει την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και υποστηρικτικές τεχνολογίες.
5. **Γενική εφαρμογή πολιτικής στήριξης για παιδιά με δυσλεξία:** Εφαρμογή ενός ολιστικού πλαισίου υποστήριξης που θα ωφελήσει όχι μόνο τα παιδιά με δυσλεξία, αλλά και γενικότερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Η εκπαιδευτική πολιτική δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόζουν πολυαισθητηριακές και διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές. Η γνώση του αναλυτικού προγράμματος και η ικανότητα προσαρμογής του είναι κρίσιμης σημασίας, καθώς διευκολύνει την

ενσωμάτωση μαθητών/τριών με δυσλεξία. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, προτείνεται η χρήση σχεδιαγραμμάτων ή λέξεων-κλειδιών στον πίνακα, η αξιοποίηση συσκευών μαγνητοφώνησης για την αντικατάσταση των γραπτών σημειώσεων και η ενθάρρυνση της χρήσης φορητών υπολογιστών, ιδίως για μαθητές/τριες με δυσκολίες γραμματισμού. Επιπλέον, η ανάγνωση γίνεται με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών/τριών, ώστε να αποφευχθεί το άγχος της ανάγνωσης άγνωστου υλικού ενώπιον της τάξης. Σύμφωνα με τη LEA και την BDA η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική θα βοηθήσει όχι μόνο τα άτομα με δυσλεξία αλλά γενικά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που δεν μπορούν να ανταποκριθούν (Riddick, 2006).

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτής της πολιτικής ήταν ιδιαίτερα θετικά, με σημαντική μείωση στις δηλώσεις δυσκολιών λόγω δυσλεξίας και μείωση στα αιτήματα βοήθειας από τους γονείς (Riddick, 2006). Η επιτυχία της πολιτικής αυτής υπογραμμίζει την αναγκαιότητα ανάπτυξης φιλικών σχολικών περιβαλλόντων προς τη δυσλεξία, που μπορούν να προσφέρουν εξατομικευμένη και αποτελεσματική υποστήριξη σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.

5.Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών

Οι μαθητές/τριες με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, λόγω των χαρακτηριστικών της διαταραχής. Η δημιουργία σχολείων φιλικών προς τη δυσλεξία αποτελεί βασική στρατηγική για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας αυτών των μαθητών/τριών (Smith, 2000). Σύμφωνα με τη Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην υλοποίηση αυτών των αλλαγών και καλούνται να υιοθετήσουν τις εξής πρακτικές (Peer & Reid, 2001):

- **Αναδιάταξη της τάξης και διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών:** Η αλλαγή στη διάταξη των θρανίων και η εναλλαγή διδακτικών μεθόδων είναι το πρώτο βήμα για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει μαθητές/τριες με δυσλεξία.
- **Γνώση των ικανοτήτων και ελλειμμάτων των μαθητών/τριών:** Είναι κρίσιμο οι εκπαιδευτικοί να έχουν σαφή κατανόηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών των μαθητών/τριών με δυσλεξία. Βάσει αυτών, οι διδακτικοί στόχοι θα πρέπει να προσαρμόζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών/τριών, βοηθώντας τους να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους με επιτυχία και να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους.
- **Χρήση πολυαισθητηριακών μέσων και πρακτικών:** Η ενσωμάτωση πολυαισθητηριακών μεθόδων στη διδασκαλία, οι οποίες ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις των μαθητών/τριών, συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν την όραση, την αφή και την ακοή είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τους/τις μαθητές/τριες με δυσλεξία (Blight, 1985).
- **Σαφήνεια και κατανόηση στις εργασίες:** Οι εργασίες πρέπει να παρουσιάζονται με τρόπο σαφή και πλήρως κατανοητό, προκειμένου να μειωθούν οι παρεξηγήσεις και να ενισχυθεί η αυτονομία των μαθητών/τριών στη μάθηση (Burden, 2005).
- **Συνεργασία με τους γονείς:** Η ενεργή συνεργασία και συχνή επικοινωνία με τους γονείς είναι καθοριστική για την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με δυσλεξία στο σχολικό περιβάλλον.

- **Ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών:** Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών, με στόχο την υπέρβαση των συναισθηματικών δυσκολιών και την ενίσχυση της αυτοέκφρασής τους.
- **Χρήση τεχνολογιών στην εκπαίδευση:** Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας, όπως η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών με δυσλεξία και να βελτιώσει την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Οι τεχνολογίες αυτές επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν τις οπτικές και ακουστικές τους δεξιότητες για τη μάθηση (Blight, 1985).
- **Υλοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας:** Για την αποτελεσματική συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να παραμερίσουν την ανησυχία για την κάλυψη της ύλης και να επικεντρωθούν στην παροχή ποιοτικής και εξατομικευμένης μάθησης για τους/τις μαθητές/τριες με δυσλεξία (Παντελιάδου, 2013).

6.Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική πολιτική για τη συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναδεικνύει τη σημασία της δημιουργίας «σχολείων φιλικών προς τη δυσλεξία». Σύμφωνα με τους Norwich, Griffiths και Burden (2005), η επιτυχία αυτής της πολιτικής βασίζεται στη στενή συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείων, ενώ υπογραμμίζεται η ανάγκη για ενσωμάτωση των «φιλικών προς τη δυσλεξία σχολείων» σε ευρύτερες εκπαιδευτικές δομές που υποστηρίζουν μαθητές/τριες με κάθε είδους μαθησιακές δυσκολίες, προωθώντας ένα μοντέλο σχολείων χωρίς αποκλεισμούς. Η δυσλεξία πρέπει να αναγνωρίζεται ως ξεχωριστή μαθησιακή δυσκολία, χωρίς όμως να απομονώνεται από άλλες μαθησιακές προκλήσεις, προκειμένου να διασφαλιστεί μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική υποστήριξη.

Η επίλυση των εκπαιδευτικών προκλήσεων που συνδέονται με τη δυσλεξία απαιτεί μια παιδαγωγική προσέγγιση, σε αντίθεση με μεμονωμένες πρακτικές από διάφορους ειδικούς. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν τα μοναδικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με δυσλεξία και να διερευνήσουν πώς οι ατομικές αυτές ιδιαιτερότητες αλληλεπιδρούν με το μαθησιακό και σχολικό περιβάλλον. Η επικέντρωση στη σχέση του/της μαθητή/τριας με τη γνώση, πέρα από την απλή μετάδοση της ύλης, είναι κρίσιμης σημασίας. Οι μαθητές/τριες με δυσλεξία δεν χρειάζονται μόνο την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, αλλά και συναισθηματική υποστήριξη από τους/τις εκπαιδευτικούς, η οποία είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Η δημιουργία θετικών εκπαιδευτικών εμπειριών μέσω ευκαιριών επιτυχίας πρέπει να αποτελεί κύριο στόχο, ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δείχνουν υπομονή, κατανόηση και να καλλιεργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην τάξη.

Η BDA (2004) τονίζει ότι τα άτομα με δυσλεξία, όταν λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες και να κατανοήσουν τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους. Αυτός ο αυτοπροσδιορισμός είναι κρίσιμος όχι μόνο για την επιτυχή εκπαιδευτική πορεία

τους, αλλά και για την προετοιμασία τους ώστε να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις πέρα από το σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο: Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές.* Αθήνα: Πεδίο.

Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο : η εμπειρία ενός αιώνα.* Αθήνα: Gutenberg.

Τάνος, Χ. (2004). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

Blight, J. (1985). *Practical guide to Dyslexia: specific learning difficulties*. Hertfordshire: Egon Publishers Ltd.

Boder, E. (1973). Developmental Dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology, 15*(5), 663-687.

British Dyslexia Association (BDA) (2004). *Dyslexia Handbook 2004.* Available at: www.bda-dvslexia.org.uk

Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept: Seeking a dyslexic identity.* London: Whurr.

Caravolas, M., & Volín, J. (2001). Phonological spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: the case of Czech. *Dyslexia, 7*(4), 229-245. Doi: 10.1002/dys.206.

Jakobson, J. (1997). *The Dyslexia Handbook 1997.* Reading: BDA.

Mather, N., & Wendling, B. J. (2024). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Norwich, B., Griffiths, C., & Burden, B. (2005). Dyslexia-friendly schools and parent partnership: inclusion and home–school relationships. *European journal of special needs education, 20*(2), 147-165.

Peer, L., & Reid, G. (2001). Dyslexia: Successful inclusion in the secondary school. Routledge.

Riddick, B. (2001). Dyslexia and inclusion: time for a social model of disability perspective?. *International studies in sociology of education, 11*(3), 223-236.

Riddick, B. (2006). Dyslexia Friendly Schools in the UK. *Topics in Language Disorders, 26*(2), 144–156.

Smith, K. (2000). Dyslexics' lose in literacy hour'. *Times Educational Supplement, 13*.

Thomson, M. (1978). A psycholinguistic analysis of reading errors made by dyslexics and normal readers. *Journal of Research in Reading, 1*, 7-20.

Townend, J., & Turner, M. (2000). *Dyslexia in practice. A Guide for Teachers.* Dordrecht.

Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers?. *Annals of dyslexia, 61*, 21-43.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις μαθητών Ρομά Δημοτικών Σχολείων της Δυτικής Ελλάδας

Κατσιώπη Παρασκευή

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ/ντρια Δημοτικού Σχολείου

Τσαντόπουλος Γεώργιος

Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης

Περίληψη

Στον διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, το φυσικό περιβάλλον θα έπρεπε να αποτελεί μια από τις κλασικές σταθερές. Ωστόσο, η φύση μεταβάλλεται, προς το χειρότερο, ως απόρροια της αλόγιστης ανθρώπινης δραστηριότητας. Φυσικές καταστροφές, πλημμύρες και καύσωνες, ρύπανση, μείωση των υδάτινων αποθεμάτων είναι κάποιες από τις επιπτώσεις. Φτωχοποίηση και απώλεια ζωών είναι ακόμη δυο καταστροφικές συνέπειες. Έντονα έκθετη στους

περιβαλλοντικούς κινδύνους είναι η κοινότητα των Ρομά, η οποία έχει μια ιδιάζουσα σχέση με το περιβάλλον, πιθανόν λόγω του ιδιαίτερου τρόπου ζωής της και των συνθηκών διαβίωσής της, καθώς σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση πολλοί Ρομά ζουν σε πολύ κακές-τοξικές συνθήκες στέγασης και υγιεινής και σε μη ασφαλές φυσικό περιβάλλον, με προβλήματα υπερπληθυσμού και αποκομιδής των σκουπιδιών. Κρίσιμο ρόλο για την αντιμετώπιση όλων των περιβαλλοντικών ζητημάτων διαδραματίζει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, καθώς η αξία της είναι αναμφισβήτητη στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής και οικολογικής συνείδησης στους μαθητές όλων των βαθμίδων και περισσότερο στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Για αυτόν τον λόγο, η παρούσα εργασία διερεύνησε τις απόψεις και στάσεις των μαθητών Ρομά Δημοτικών Σχολείων της Δυτικής Ελλάδας, όσον αφορά στη σημασία και την αξία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι μαθητές Ρομά έχουν ψηλά στον αξιακό τους κώδικα το σχολείο και προσδοκούν από αυτό να τους θωρακίσει με γνώσεις και δράσεις, με σκοπό μια ορθολογικότερη διαχείριση του φυσικού περιβάλλοντος. Ακόμη, θεωρούν πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει να αποτελέσει ξεχωριστό μάθημα στο σχολείο, ώστε να έχουν την ευκαιρία να αποκομίσουν περισσότερα μαθησιακά οφέλη.

Λέξεις-κλειδιά: Ρομά, περιβάλλον, εκπαίδευση, σχολείο

Abstract

In the ever-changing world, the natural habitat should be one of the classical constants. However, nature is changing, for the worse, because of mindless human activity. Natural disasters, floods and heat waves, pollution, water stock depletion are some of the consequences. Impoverishment and loss of lives are two even more disastrous consequences. Intenselly exposed to environmental risks is the Roma community, which has a special relationship with the environment, possibly due to its special way of life and its living conditions, since throughout the European Union many Roma live under very poor-toxic housing and sanitation conditions and under an unsafe natural habitat, facing problems of overpopulation and harvesting of garbage. A crucial role in addressing all environmental issues plays Environmental Education, as its value is undeniable in shaping environmental and ecological consciousness in students of all grades and more so in primary school students. For this reason, this paper investigated the views and attitudes of primary school Roma students in Western Greece, regarding the importance and value of Environmental Education at school. From the findings emerged that Roma students hold school in high regard, and they expect it to shield them with knowledge and actions, towards a more rational management of the natural habitat. What is more, they consider that Environmental Education should be a separate subject at school so that they have the opportunity to gain more learning benefits.

Keywords: Roma, environment, education, school

1.Εισαγωγή

Η συνεχής υποβάθμιση του περιβάλλοντος, κυρίως από ανθρώπινες, άστοχες και αλόγιστες παρεμβάσεις, καθιστά την ενίσχυση της φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς και την ανάπτυξη οικολογικού στοχασμού ως επιτακτικές σύγχρονες κοινωνικές και σχολικές κατευθύνσεις υψηλής και κρίσιμης προτεραιότητας. Μολονότι έχουν σημειωθεί σημαντικές βελτιώσεις σε ορισμένους τομείς, όπως η μείωση των εκπομπών χλωροφθοράνθρακα (φρέου) που καταστρέφουν το όζον (Lickley et al., 2020; Tsai, 2014), τα πολλά σωρευμένα περιβαλλοντικά προβλήματα επιζητούν άμεσες λύσεις, ώστε το ύψιστο και αδιαπραγμάτευτο αγαθό της ανθρώπινης (αλλά και γενικά της έμβιας) ζωής και υγείας να μην υπονομεύεται ούτε

να περιστέλλεται. Η κλιματική αλλαγή είναι ήδη αισθητή σε όλον τον πλανήτη και τα παρεπόμενά της γίνονται αντιληπτά κάθε μέρα.

Αποτελεί μάλλον σοφή κίνηση να δημιουργούνται εκείνες οι γόνιμες συνθήκες, οι οποίες θα εμπλουτίσουν και θα λιπάνουν το παιδαγωγικό έδαφος, ώστε η καλλιέργεια οικολογικής και αειφορικής συνείδησης να αποτελέσει κύριο σχολικό προσανατολισμό. Ο ρόλος του σχολείου για την ανάπτυξη στρατηγικών βιώσιμης και αειφόρου ανάπτυξης και τη διατήρηση, μέσω της ανάδειξης λελογισμένων και στοχευμένων παρεμβάσεων, της ευεξίας της φύσης είναι κεφαλαιώδης. Το δικαίωμα σε ένα υγιές και αειφορικό περιβάλλον είναι ένα ασυζήτητο και υπέρτατο ανθρώπινο αξίωμα.

Το σχολείο είναι, πιθανόν, το πιο σημαντικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης και αυτοπραγμάτωσης για τους μαθητές (Hrbackova & Hrncirikova, 2022). Οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών του Δημοτικού είναι εύπλαστες, οπότε και το σχολείο, υπό τον θεμελιώδη διαπλαστικό και κοινωνικοποιητικό του ρόλο, λειτουργεί καταλυτικά στη διαμόρφωσή τους, ειδικά όταν έχουν εντοπιστεί οι ήδη υπάρχουσες απόψεις και στάσεις των μαθητών. Όσον αφορά στις περιβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών, η διερεύνησή τους και η εύρεση παραγόντων διευκόλυνσής τους είναι απαραίτητες σχολικές παρεμβάσεις για τη διατήρηση και προστασία του περιβάλλοντος. Η ανάπτυξη και η προώθηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών, μεταξύ των μαθητών, μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συνεισφέρουν ενεργά και αποτελεσματικά στη δημιουργία βιώσιμου περιβάλλοντος (Bøhlerengen & Wiium, 2022). Μάλιστα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα σχολεία, ως ένα πλαίσιο δράσεων και παρεμβάσεων μπορεί να δημιουργήσει μια πιο βιώσιμη και σταθερή σχέση μεταξύ της ανθρωπότητας και των φυσικών πόρων στους οποίους αυτή βασίζεται (McGuire, 2015).

Φυσικά, η ανάπτυξη και η ενίσχυση οικολογικής και αειφορικής επίγνωσης έχει ως πληθυσμό-στόχο και τους Έλληνες μαθητές Ρομά που φοιτούν στα σχολεία τουλάχιστον της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Οι κοινότητες των Ρομά έχουν μια ιδιαίτερη σχέση με το περιβάλλον τους, ίσως λόγω του ιδιαίτερου τρόπου ζωής και των συνθηκών διαβίωσής τους (Anthonj et al., 2020; De Graaf et al., 2016; Frazer & Marlier, 2011). Εξαιτίας του γεγονότος ότι σε όλη την Ευρώπη, οι κοινότητες των Ρομά αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις όσον αφορά στη διαχείριση απορριμμάτων και την περιβαλλοντική υγιεινή και γενικά την επαφή τους με το φυσικό περιβάλλον (Anthonj et al., 2020), απαιτούνται στοχευμένες, συστηματικές και καινοτόμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Σε αυτές τις διαμορφωμένες, ταραγμένες συνθήκες των Ρομά με το περιβάλλον, είναι σίγουρα επωφελές για εκπαιδευτική τουλάχιστον αξιοποίηση η διερεύνηση των απόψεων μαθητών Ρομά των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, όσον αφορά στις απόψεις και τις στάσεις τους για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Ειδικότερα στην παρούσα εργασία θα αναφερθούν μόνο τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία σχετίζονται με τις απόψεις των μαθητών Ρομά για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και το σχολείο γενικότερα. Η συμμετοχή σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα στο σχολείο, η επίσκεψη σε κάποιο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με το σχολείο, η αναβάθμιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε ξεχωριστό μάθημα στο σχολείο και γενικά η αναγκαιότητα και η αξία του σχολείου, αποτελούν τους βραχίονες πάνω στους οποίους στηρίχθηκαν οι σχετικές δηλώσεις-απαντήσεις των μαθητών. Ας σημειωθεί ότι, επειδή θεωρήθηκε λίαν ελκυστική ερευνητικά η άποψη των μαθητών για τη συμμετοχή σε δράσεις

ανακύκλωσης, θα διερευνηθούν όλες οι απαντήσεις των μαθητών για το αν διαφοροποιούνται και πώς αυτές από τη σκοπιά της θετικής ή όχι άποψής τους για συμμετοχή σε δράσεις ανακύκλωσης. Αμέσως παρακάτω, θα μεσολαβήσει η ενότητα που πραγματεύεται την αξία και την καταλυτικότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ως ενός ιδιαιτέρως σημαντικού παιδαγωγικού εργαλείου, που συμβάλλει, κατά πολύ, στην οικοδόμηση οικολογικής ευαισθητοποίησης, φροντίδας και περιβαλλοντικού λογισμού.

2.Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και το σχολείο

Η γνώση και η στάση των ανθρώπων απέναντι στο περιβάλλον είναι άμεσα και άρρηκτα συνδεδεμένες με την οικολογική και περιβαλλοντική συμπεριφορά αλλά και την υγεία της κοινωνίας (Trance & Trance, 2019). Εναπόκειται, βέβαια, στον ίδιο τον άνθρωπο να αναλάβει πρωτοβουλίες, ώστε να συμβάλει, καίρια και αποτελεσματικά, στην προστασία του έντονα διαταρασσόμενου φυσικού πλούτου και την απομείωση των πολλών περιβαλλοντικών αρρυθμιών και δυσλειτουργιών. Αναμφισβήτητα, η άμεση ανατροπή αυτής της διογκούμενης ζοφερής περιβαλλοντικής κατάστασης, αποτελεί ζωτικό ζήτημα επιβίωσης του πλανήτη.

Προς αυτή την κατεύθυνση, σήμερα στην τρίτη δεκαετία του 21ου αιώνα, πολλές μελέτες (π.χ. Dunlop et al., 2022; Ardoin, Bowers & Gaillard, 2020; UNESCO, 2023; Esa, 2010) υποδεικνύουν την ανάγκη για μια συντονισμένη και συστηματική προσπάθεια στην εκπαίδευση, ώστε η προστασία του περιβάλλοντος, η περιβαλλοντική βιωσιμότητα και η οικοδόμηση οικολογικής συνείδησης να τεθούν ως ύψιστες προτεραιότητες. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει χώρους συνεργασίας, έρευνας και υλοποίησης, ώστε να αναπτυχθούν μετασχηματιστικές δραστηριότητες (Ardoin, Bowers & Gaillard, 2020), οι οποίες θα προάγουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα την περιβαλλοντική συνείδηση και τη φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά.

Η UNESCO (2023) έχει θέσει ως στόχο να καταστεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασικό συστατικό των Προγραμμάτων Σπουδών σε όλες τις χώρες, έως το 2025, καθώς σε σχετική έρευνα, στα Προγραμμάτων Σπουδών σε σχεδόν 50 χώρες UNESCO (2021), διαπιστώθηκε ότι στα μισά και παραπάνω από αυτά δε γίνεται καμία αναφορά στην κλιματική αλλαγή, ενώ μόνο στο 19% υπάρχουν αναφορές για τη βιοποικιλότητα. Ακόμη, σε μια διαδικτυακή έρευνα (UNESCO, 2023) με δείγμα περίπου 1.600 δασκάλους και Διευθυντές, το ένα τρίτο των ερωτηθέντων ανέφερε ότι ζητήματα που σχετίζονται με το περιβάλλον δεν ήταν μέρος της κατάρτισής τους.

Βέβαια, και οι ίδιοι οι μαθητές επισημαίνουν εδώ και μια τριακονταετία την ανάγκη να προσφερθεί πρόσθετη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σχολείο (Hausbeck, Milbrath & Enright, 1992). Μάλιστα, ένας κρίσιμος στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Kilinç, Boyes & Stanisstreet, 2011) είναι να πείσει τους ανθρώπους να αναπτύσσουν φιλοπεριβαλλοντικές δράσεις. Έτσι, σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο, το πρόγραμμα σπουδών για την εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών έχει συμπεριλάβει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με σκοπό την αύξηση της υπευθυνότητας απέναντι στο περιβάλλον (Trance, & Trance, 2019).

Πέραν της ευαισθητοποίησης, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσβλέπει στην παροχή κινήτρων για ενεργό δράση αλλά και έκφραση δέσμευσης για την επίλυση και την πρόληψη των προβλημάτων (Jose, Patrick & Moseley, 2017). Εξίσου

σημαντικός στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να διδάξει το κοινό σχετικά με τη λειτουργία του φυσικού περιβάλλοντος και, ειδικότερα, πώς πρέπει να συμπεριφέρεται κανείς απέναντι στα οικοσυστήματα (Boca & Saraçlı, 2019). Σύμφωνα με τους Fernández Camargo & Nascimento (2019), η επαφή με τη φύση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον άνθρωπο, επειδή μαθαίνει πολλά για τις επικρατούσες κοινωνικές αξίες στην κοινωνία, εστιάζοντας, πάντα, στη φροντίδα και τη βιωσιμότητα.

Για αυτόν τον λόγο, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών, κυρίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να κατανοήσουν αυτοί τις υποχρεώσεις τους απέναντι στη φύση και στο περιβάλλον (GitashreeGogoi, 2020). Τα σχολεία, μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οφείλουν να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες μάθησης, ώστε από νεαρή ηλικία να συνειδητοποιήσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Treagust et al., 2016). Στην ελληνική εκπαίδευση, οι όποιες περιβαλλοντικές παρεμβάσεις διδάσκονται διεπιστημονικά, δεδομένου ότι δεν υφίσταται σχετικός ακραιφνής χώρος στα Προγράμματα Σπουδών. Οπότε τα περιβαλλοντικά θέματα μελετώνται (Goussia-Rizou & Abeliotis, 2004), ως μέρη Προγραμμάτων Σπουδών άλλων μαθημάτων (π.χ. Φυσικής, Χημείας, Γεωγραφίας, Βιολογίας, Μελέτης Περιβάλλοντος ή Κοινωνικής και Πολιτική Αγωγής). Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, μέσω του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης και τα δύο τελευταία χρόνια μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων πραγματεύονται θέματα περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, με σκοπό την οικολογική αφύπνιση των μαθητών τους. Βέβαια, η ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλα τα προγράμματα σπουδών είναι άκρως αναγκαία και για αυτό πρέπει να γίνει θεμελιώδης και βασική, παντού (UNESCO, 2023).

3.Η έρευνα

Μετά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ακολούθησε η δημιουργία του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις, στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να διαβαθμίσουν τις απαντήσεις τους, αλλά και ερωτήσεις που αφορούσαν σε ατομικά και δημογραφικά στοιχεία τους. Στη συνέχεια, μέσω τυχαίας επιλογής, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 32 Δημοτικά Σχολεία των τριών Περιφερειακών Ενοτήτων της Δυτικής Ελλάδας (Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας και Ηλείας). Συνολικά, 254 μαθητές Ρομά Ε΄ και Στ΄ τάξης των σχολείων αυτών απάντησαν στο ερωτηματολόγιο που τους χορηγήθηκε, κατά το χρονικό διάστημα από 26 Απριλίου 2023 έως και 30 Μαΐου 2023. Κατά την πραγματοποίηση της έρευνας, αξιοποιήθηκαν 10 δημόσια Δημοτικά Σχολεία από την Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας, 5 δημόσια Δημοτικά Σχολεία από την Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας και, τέλος, 17 δημόσια Δημοτικά Σχολεία από την Περιφερειακή Ενότητα Αιτωλοακαρνανίας. Σε μερικά από τα παραπάνω σχολεία φοιτούσαν μόνο μαθητές Ρομά, ενώ στα υπόλοιπα οι μαθητές Ρομά αποτελούσαν τμήμα του μαθητικού δυναμικού.

Το ερωτηματολόγιο ήταν τετρασέλιδο και αποτελούνταν από 23 ερωτήσεις κλειστού τύπου (τέσσερις που αφορούν στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση και μια που αφορά στη συμμετοχή σε δράσεις ανακύκλωσης θα αναφερθούν στην παρούσα εργασία). Μάλιστα, για να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων και η κατανόησή τους από τους μαθητές, ελέγχθηκε δοκιμαστικά σε ένα δείγμα είκοσι μαθητών Ρομά, όπου και μετρήθηκε, κατά προσέγγιση, και ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του. Οι μαθητές, κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου,

καλούνταν να απαντήσουν εάν συμφωνούν ή όχι με το περιεχόμενο κάποιων ερωτήσεων, αν άλλες προτάσεις είναι σωστές ή λανθασμένες αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις να διαβαθμίσουν τις απαντήσεις τους. Όλες οι ερωτήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής και ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή τους κυμαινόταν μεταξύ 10 και 15 λεπτών περίπου. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, κάθε μαθητής τοποθετούσε το ερωτηματολόγιό του σε ένα πλαστικό σφραγισμένο κουτί, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία και η διαφύλαξη των προσωπικών του δεδομένων. Κατόπιν, για την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS.

4.Αποτελέσματα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχε ίδιος αριθμός αγοριών και κοριτσιών, αφού 127 μαθητές, δηλαδή 50%, ήταν αγόρια και άλλα τόσα ήταν τα κορίτσια. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα κατοικούν σε πόλη (52%), ακολουθούν οι μαθητές που κατοικούν σε χωριό (31%) και έπονται εκείνοι που ζουν σε κωμόπολη (16,9%). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα των μαθητών Ρομά παρατηρείται πως οι περισσότεροι μαθητές έχουν πατέρα άνεργο (47,2%) και ακολουθούν σε ποσοστό οι μαθητές που ο πατέρας τους είναι ελεύθερος επαγγελματίας (19,7%). Στη συνέχεια, έπονται με ποσοστό 12,2% οι μαθητές με πατέρα γεωργό-κτηνοτρόφο και με 11,4% οι μαθητές με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο. Πατέρα δημόσιο υπάλληλο έχει το 5,5% των μαθητών, ενώ πατέρα συνταξιούχο το 2%, ακριβώς ίδιο ποσοστό με τους μαθητές που ο πατέρας ασχολείται με τα οικιακά. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν μητέρα που ασχολείται με τα οικιακά (59,4%), ενώ εξίσου σημαντικό είναι το ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν πως η μητέρα τους είναι άνεργη (24%). Το 5,1% των μαθητών απαντά πως η μητέρα τους είναι ιδιωτικός υπάλληλος, ενώ το 3,9% δηλώνει πως η μητέρα τους εργάζεται ως ελεύθερος επαγγελματίας. Πολύ κοντά στο παραπάνω ποσοστό βρίσκονται και οι μαθητές με μητέρα δημόσιο υπάλληλο(3,5%), ενώ το 2,4% δηλώνει πως η μητέρα τους είναι γεωργός-κτηνοτρόφος. Τέλος, μητέρα συνταξιούχο έχει το 1,6% των μαθητών.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το 58,7% των μαθητών Ρομά έχει πατέρα που είναι απόφοιτος Δημοτικού και το 18,9% πατέρα που δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό Σχολείο ή απλά έχει φοιτήσεις σε κάποιες τάξεις. Ακόμη, για το 11,4% των μαθητών, ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Γυμνασίου, ενώ απόφοιτος Λυκείου είναι ο πατέρας για το 7,1% των μαθητών. Ένα μικρό ποσοστό των μαθητών, για την ακρίβεια το 3,1%, έχει πατέρα που είναι απόφοιτος Τεχνικού ή Επαγγελματικού Λυκείου και μόλις για το 0,8% των μαθητών ο πατέρας είναι απόφοιτος Πανεπιστημίου. Τέλος, κανενός μαθητή Ρομά ο πατέρας δεν είναι απόφοιτος ΤΕΙ ούτε κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των μαθητών Ρομά διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα των μαθητών έχει μητέρα που είναι απόφοιτη Δημοτικού (61%), ενώ από το 23,6 των μαθητών οι μητέρες δεν έχουν τελειώσει το Δημοτικό ή έχουν φοιτήσει μόνο σε κάποιες τάξεις του. Επιπλέον, μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου και Λυκείου έχει μόνο το 5,9% και το 6,7% των μαθητών, αντίστοιχα. Το 2% των μαθητών Ρομά έχει μητέρα που είναι απόφοιτος ΤΕΙ και μόνο το 0,8% μητέρα απόφοιτο Τεχνικού ή Επαγγελματικού Λυκείου. Καμιά μητέρα μαθητή δεν είναι απόφοιτος Πανεπιστημίου και συνεπώς δεν κατέχει ούτε μεταπτυχιακό ούτε διδακτορικό δίπλωμα.

Ακολούθως από τον παρακάτω πίνακα 1, διαπιστώνεται πως από τους 254 μαθητές Ρομά του δείγματος, οι 107 (42,1%) απάντησαν θετικά, ότι συμμετέχουν σε δράσεις ανακύκλωσης, ενώ περισσότεροι από τους μισούς, οι 147 (57,9%), απάντησαν πως δε συμμετέχουν σε σχετικές δράσεις.

	Συχνότητα	**Ποσοστό (%)**
Ναι	107	42,1
Όχι	147	57,9
Σύνολο	254	100,0

Πίνακας 1. Συμμετοχή σε δράσεις ανακύκλωσης

Από τον πίνακα 2, συμπεραίνεται ότι μισοί περίπου από τους μαθητές Ρομά (44,9%) απάντησαν ότι έχουν λάβει μέρος σε κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα στο σχολείο τους, ενώ 26,8% απάντησε πως όχι. Λίγο μεγαλύτερο (28,3%) ήταν το ποσοστό των μαθητών εκείνων που δήλωσαν πως δε θυμούνται αν συμμετείχαν σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα.

Συμμετοχή σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα	**Ποσοστό (%)**
Ναι	44,9
Δε θυμάμαι το θέμα	28,3
Όχι	26,8
Σύνολο	100,0

Πίνακας 2. Συμμετοχή σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα

Ακολούθως, διαπιστώθηκε ότι από τους 114 μαθητές, που δήλωσαν πως έχουν λάβει μέρος σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα στο σχολείο τους, οι μισοί ανακυκλώνουν και οι άλλοι μισοί όχι. Αντίστοιχα, από τους 72 μαθητές, που απάντησαν πως δε θυμούνται, ανακυκλώνουν οι 25 (35%) και οι υπόλοιποι 47 (65%) δεν κάνουν ανακύκλωση. Τέλος, από τους 68 μαθητές, που δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα στο σχολείο τους, ανακυκλώνουν οι 25 (37%) μαθητές και οι 43 (63%) δεν κάνουν ανακύκλωση.

Στον παρακάτω πίνακα 3 αποτυπώνονται οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την επίσκεψή τους ή όχι σε κάποιο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται πως οι περισσότεροι μαθητές (40,2%) δεν έχουν επισκεφτεί κάποιο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ επίσκεψη σε Κέντρο πραγματοποίησε το 34,6% των συμμετεχόντων. Τέλος, το 25,2% δήλωσε πως δε θυμάται εάν έχει επισκεφτεί κάποιον τέτοιο χώρο.

Επίσκεψη σε Κ. Περιβαλλοντικής Εκπ/σης	**Ποσοστό (%)**
Ναι	34,6
Δε θυμάμαι το θέμα	25,2
Όχι	40,2
Σύνολο	100,0

Πίνακας 3. Επίσκεψη σε Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Από τους 88 μαθητές που έχουν επισκεφτεί Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης οι 48 μαθητές (55%) ανακυκλώνουν, ενώ οι 40 (45%) δεν ανακυκλώνουν. Για τους 64 μαθητές που δε θυμούνται εάν έχουν επισκεφτεί κάποιον τέτοιο χώρο, οι 24 (38%) ανακυκλώνουν, ενώ οι 40 (62%) δεν κάνουν ανακύκλωση. Τέλος, από τους 102 μαθητές που απάντησαν πως δεν έχουν επισκεφτεί κάποιο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μόνο οι 35 (34%) ανακυκλώνουν και οι 67 (66%) δεν κάνουν ανακύκλωση.

Η Περιβαλλοντική Εκπ/ση ως ξεχωριστό μάθημα	**Ποσοστό (%)**
Καθόλου	5,9
Λίγο	12,2
Ούτε λίγο ούτε πολύ	28,3
Πολύ	28,7
Πάρα πολύ	24,8
Σύνολο	100,0

Πίνακας 4. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως ξεχωριστό μάθημα

Στον παραπάνω πίνακα 4, παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το αν πρέπει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα στο σχολείο. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτόν το 53,5% των μαθητών πιστεύει ότι πρέπει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να είναι ξεχωριστό μάθημα, απαντώντας «πολύ» και «πάρα πολύ». Ουδετερότητα επέδειξε το 28,3%, αφού απάντησε «ούτε λίγο ούτε πολύ», ενώ το 12,2% απάντησε «λίγο» και το 5,9% «καθόλου».

Στην ίδια ερώτηση, από τους 15 μαθητές που απάντησαν «καθόλου», οι 8 (53%) ανακυκλώνουν, ενώ οι άλλοι 7 (47%) όχι. Για τους 31 που απάντησαν «λίγο», οι 14 (45%) κάνουν ανακύκλωση, ενώ οι 17 (55%) δεν κάνουν. Επιπλέον, από τους 72 μαθητές που έδωσαν την απάντηση «ούτε λίγο ούτε πολύ» ανακυκλώνουν οι 22 (31%), ενώ οι υπόλοιποι 50 (69%) δεν κάνουν ανακύκλωση. Οι 73 μαθητές, οι οποίοι στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν «πολύ», οι 35 (48%) ανακυκλώνουν και οι 38 (52%) δεν κάνουν ανακύκλωση. Τέλος, από τους 63 μαθητές που είπαν «πάρα πολύ» οι 28 (44%) κάνουν ανακύκλωση, ενώ οι 35 (56%) δεν κάνουν ανακύκλωση.

Το σχολείο είναι απαραίτητο για κάθε νέο	**Ποσοστό (%)**
Λίγο	3,9
Ούτε λίγο ούτε πολύ	4,3
Πολύ	35,4
Πάρα πολύ	56,3
Σύνολο	100,0

Πίνακας 5. Το σχολείο είναι απαραίτητο για κάθε νέο άνθρωπο

Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την αναγκαιότητα του σχολείου για κάθε νέο άνθρωπο, από τον παραπάνω πίνακα 5 διαπιστώνεται πως ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών απάντησε θετικά, καθώς το 91,7% δήλωσε «πολύ» και «πάρα πολύ». «Ούτε λίγο ούτε πολύ» απάντησε το 4,3%, ενώ «λίγο» απάντησε το 3,9%. Όσον αφορά στην άποψη των μαθητών υπό το πρίσμα της συμμετοχής τους σε δράσεις ανακύκλωσης, αναφορικά με το εάν πιστεύουν πως το σχολείο είναι απαραίτητο για κάθε νέο άνθρωπο, διαπιστώθηκε ότι από τους 10 μαθητές που απάντησαν «λίγο» οι 3 (30%) κάνουν ανακύκλωση, ενώ οι 7 (70%) δεν κάνουν. Για τους 11 ουδέτερους μαθητές που απάντησαν «ούτε λίγο ούτε πολύ» οι 3 (27%) ανακυκλώνουν και οι 8 (73%) δεν κάνουν ανακύκλωση. Από τους 90 μαθητές που απάντησαν «πολύ» οι 37 (41%) ανακυκλώνουν και οι 53 (59%) δεν κάνουν ανακύκλωση. Και, τέλος, από τους 143 μαθητές που είπαν «πάρα πολύ», ανακυκλώνουν οι 64 (45%) και οι υπόλοιποι 79 (55%) δεν κάνουν.

Παρόλο που, γενικά, στα σχολεία καταβάλλονται προσπάθειες για την ενίσχυση της φιλοπεριβαλλοντικής συνείδησης και της ευαισθησίας των μαθητών σε θέματα ανακύκλωσης, μέσω σχετικών δράσεων και πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, παρατηρείται πως η άποψη περί σπουδαιότητας του σχολείου δε φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην ανακύκλωση. Ενδεχομένως, αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι στο σχολείο οι μαθητές Ρομά, σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις και εθιμοτυπικές παραδόσεις, πρέπει μόνο να μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν και οτιδήποτε άλλο τους παρέχεται ίσως να μην είναι χρήσιμο και άξιο μάθησης. Πιθανόν δεν έχουν ακόμη αντιληφθεί και κατανοήσει τον πολύπλευρο και πολυδιάστατο γνωστικό και κοινωνικοποιητικό ρόλο του σύγχρονου σχολείου.

5.Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η πλειονότητα των μαθητών Ρομά δηλώνει πως δε συμμετέχει σε δράσεις ανακύκλωσης. Αν και πολλοί άνθρωποι πλέον έχουν εντάξει στην καθημερινότητά τους την ανακύκλωση, οι Ρομά δηλώνουν πως δεν ανακυκλώνουν. Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί εντύπωση, αφού είναι γνωστό πως πολλοί Ρομά όχι μόνο δεν ανακυκλώνουν, αλλά σε καθημερινή βάση αναζητούν σε κάδους ανακύκλωσης αντικείμενα που ίσως τους είναι χρήσιμα για το σπίτι τους (Dunajeva & Kostka, 2022; Ravnbøl, 2019; Giotopoulou & Digelidis, 2016). Επίσης, πολλοί Ρομά προσπαθούν στους κάδους να εντοπίσουν υλικά και αντικείμενα τα οποία θα

πουλήσουν σε εργοστάσια ανακύκλωσης σε εξευτελιστική τιμή, μια τακτική που θα τονώσει το πενιχρό τους εισόδημα. Τις ίδιες συνήθειες φυσικά τις έχουν μεταφέρει και στα παιδιά τους, για αυτό και οι περισσότεροι μαθητές απαντούν αρνητικά στο αν ανακυκλώνουν ή όχι. Όσον αφορά στην ανακύκλωση, αυτήν την κύρια περιβαλλοντική σφραγίδα, φάνηκε από τις απαντήσεις του δείγματος ότι το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο των Ρομά, η απασχόλησή τους ως Δημόσιων ή Δημοτικών Υπαλλήλων αλλά και η πόλη ως τόπος κατοικίας τους έχει ισχυρό θετικό αντίκτυπο στην ανακυκλωτική τους συμπεριφορά. Διαφαίνεται πάλι, εμμέσως, η αξία του σχολείου και η συνεισφορά του στη δημιουργία φιλοπεριβαλλοντικής παρακαταθήκης. Ακόμη η μείωση της γκετοποίησής τους αλλά και η πρόσληψή τους σε δημόσιες υπηρεσίες (μέσω κρατικών προγραμμάτων αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό) αποτελούν μια σταθερά που είναι ικανή να αναβαθμίσει τη ζωή των Ρομά και να ενεργοποιήσει το οικολογικό πέλμα και την «κλειδωμένη» υφέρπουσα αειφορική συνείδησή τους.

Οι περισσότεροι μαθητές Ρομά προκύπτει πως έχουν συμμετάσχει με το σχολείο τους σε κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Αυτό αντιστοιχίζεται πλήρως με τη μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλεται, τα τελευταία χρόνια, στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς (Dillon & Herman, 2023; Jannah, 2023; Ardoin & Bowers, 2020; Gallay et al., 2020) με σκοπό να εντάξουν στην παιδαγωγική διαδικασία κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα, καθώς αντιλαμβάνονται πόσο σημαντικό είναι να οικοδομήσουν οι μαθητές τους οικολογική συνείδηση και ευαισθησία. Σε κάθε περίπτωση για τους μαθητές Ρομά, τα οφέλη που θα αποκτήσουν από τη συμμετοχή τους σε κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα του σχολείου είναι τεράστια. Διαβιώντας πολλοί από αυτούς κοντά σε σκουπιδότοπους ή συλλέγοντας ακόμη και σκουπίδια από χωματερές, η συμμετοχή τους σε τέτοιο πρόγραμμα, αναμφίβολα, θα αφήσει ένα οικολογικό αποτύπωμα και σίγουρα αυτό μπορεί να αποτελέσει και την αρχή για να κάνουν αλλαγές στον τρόπο ζωής τους.

Αντίθετα, οι περισσότεροι Ρομά μαθητές δηλώνουν πως δεν έχουν επισκεφθεί κάποιο Περιβαλλοντικό Κέντρο με το σχολείο τους. Αν και είναι ιδιαίτερα σημαντική η προσφορά των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ωστόσο προκύπτει πως οι μαθητές Ρομά δεν τα επισκέπτονται. Το γεγονός αυτό κυρίως μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι γονείς τους, πιθανόν, αισθάνονται φόβο και μια άρνηση να αφήσουν τα παιδιά τους να μετακινηθούν εκτός σχολείου. Δεν τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στις περισσότερες επισκέψεις που προγραμματίζει το σχολείο τους είτε λόγω οικονομικής δυσκολίας είτε λόγω άγνοιας. Μάλλον, θεωρούν ότι ακόμη και αν διαθέτουν τα χρήματα για να πληρώσουν το κόστος της μετακίνησης, δε θα κερδίσουν κάτι, αφού μόνο στον χώρο του σχολείου οι μαθητές μαθαίνουν και αποκτούν γνώσεις για νέα πράγματα.

Είναι γνωστό πως οι περισσότεροι Ρομά μαθητές δείχνουν μιαν αποστροφή στα σχολικά εγχειρίδια, επειδή λόγω του δύσκολου και ακατανόητου, για αυτούς, λεξιλογίου που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία, δεν τους ελκύουν αυτά την προσοχή, όπως αναδεικνύεται από τις έρευνες των Μαστρογιάννη & Μαλέτσκου (2022) και Μαλέτσκου & Μαστρογιάννη (2022). Αντίθετα, μεγάλο ζήλο και όρεξη επιδεικνύουν για τα εργαστήρια δεξιοτήτων, αφού εκεί δεν καλούνται μόνο να διαβάσουν, αλλά εργάζονται, συνεργάζονται, βλέπουν και παρατηρούν, όπως συμβαίνει, τουλάχιστον, στο σχολείο της ερευνήτριας. Ενδεχομένως, για αυτόν τον λόγο θεωρούν πως πρέπει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να αποτελέσει ξεχωριστό μάθημα στο σχολείο. Πιστεύουν, δηλαδή, πως μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θα έχουν τη

δυνατότητα να επισκεφτούν και να δουν από κοντά δάση, χώρους ανάλογου ενδιαφέροντος, να παίξουν παιχνίδια ρόλων, να κάνουν εικονικές περιηγήσεις μέσω του υπολογιστή στο σχολείο τους σε μουσεία, πάρκα, δάση κ.λπ.

Μεγάλη σημασία, όπως τονίστηκε και παραπάνω, αποδίδουν στη χρησιμότητα του σχολείου, καθώς η συντριπτική πλειονότητα το θεωρεί απαραίτητο για κάθε νέο άνθρωπο. Αυτό το στοιχείο, η ευμένεια των Ρομά, δηλαδή, προς το σχολείο πρέπει να αποτελέσει τον καλύτερο συνήγορο, ώστε όλο και περισσότεροι γονείς Ρομά να στέλνουν τα παιδιά τους στα σχολεία και παράλληλα να μειώνονται τα ποσοστά σχολικής διαρροής, μια παθογενή κατάσταση που συμβαίνει σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ας σημειωθεί πως αυτό πρέπει να αφορά όχι μόνο στους εν ενεργεία μαθητές αλλά και στα παιδιά Ρομά τα οποία είναι μεγαλύτερα σε ηλικία και δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ μαθήματα σε σχολείο.

Στη συνέχεια, σπουδαίος φαίνεται να είναι και ο ρόλος που διαδραματίζουν τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο θέμα της ανακύκλωσης. Συγκεκριμένα, από όσους μαθητές που έχουν επισκεφτεί περιβαλλοντικό Κέντρο, ανακυκλώνουν λίγο παραπάνω από τους μισούς και από τους μαθητές που δεν έχουν επισκεφτεί ανακυκλώνουν μόνο το ένα τρίτο. Διαφαίνεται καθαρά ο ρόλος και η σημασία των Περιβαλλοντικών Κέντρων στην εκπαίδευση, καθώς στόχος τους πέρα από την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και ευαισθητοποίησης, είναι η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με γνώμονα πάντα τη διαφύλαξη της φύσης, του περιβάλλοντος και της αειφορίας. Αναμφισβήτητα τα Περιβαλλοντικά Κέντρα μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές στην ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και μέσω των δράσεων με ανακυκλωτικό πρόσημο.

Ωστόσο, αν και έχει λάβει μέρος σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα του σχολείου του, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που συμμετείχε στην έρευνα, διαπιστώνεται πως αυτό δεν ήταν αρκετό, ώστε να ευαισθητοποιηθεί και σε θέματα σχετικά με την ανακύκλωση. Για την ακρίβεια μόνο οι μισοί που συμμετείχαν σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα δήλωσαν πως ανακυκλώνουν.

Ένα ακόμη στοιχείο που προκύπτει από την αποκωδικοποίηση των αποτελεσμάτων είναι πως η άποψη περί ανακύκλωσης δεν επηρεάζει την γνώμη των μαθητών για την ανάγκη να αποτελέσει ξεχωριστό μάθημα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ειδικότερα, τους μαθητές, ανεξάρτητα αν ανακυκλώνουν ή όχι, δεν τους απασχολεί αν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναβαθμιστεί σε σχέση με τον διεπιστημονικό τρόπο που διδάσκεται σήμερα. Μια πιθανή αιτιολόγηση της διαπίστωσης αυτής μπορεί να συναρτηθεί με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιθανόν θεωρούν ότι οι μαθητές ανακυκλώνουν στα σπίτια τους και δεν αποδίδουν τη δέουσα βαρύτητα στην αναβάθμιση της ανακύκλωσης, μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ως μιας φιλοπεριβαλλοντικής δράσης υψηλής προτεραιότητας. Κατά συνέπεια, οι μαθητές, ενδεχομένως, δεν αντιλαμβάνονται τους λόγους για τους οποίους η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα έπρεπε να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα.

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τονώσουν το ενδιαφέρον για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στην οποία οι μαθητές Ρομά έχουν σχετικά μικρή συμμετοχή. Προς αυτή την κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί θα ήταν προτιμότερο να μη μένουν μέσα στις τάξεις, αλλά κυρίως να φροντίζουν, ώστε τα προγράμματα να έχουν βιωματικό χαρακτήρα και να πραγματοποιούνται σε εξωτερικούς χώρους όπου οι μαθητές θα έχουν την ευχέρεια να βλέπουν, ιδίοις όμμασι, τις συνέπειες από την καταστροφή του περιβάλλοντος, να προβληματίζονται, να ερευνούν και να

πειραματίζονται. Συμμετέχοντας οι Ρομά πιο ενεργά και οι ίδιοι στα περιβαλλοντικά προγράμματα ή επισκεπτόμενοι Περιβαλλοντικά Κέντρα (που και σε αυτή την περίπτωση, η συμμετοχή τους είναι μικρή) θα ενδιαφερθούν περισσότερο για το περιβάλλον και την επίλυση όλων αυτών των προβλημάτων που δημιουργούνται κυρίως λόγω της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Παρεπόμενη θετική εξέλιξη, πιθανόν θα είναι και η συμμετοχή και σε δράσεις ανακύκλωσης, στην οποία υφίσταται υστέρηση, όπως αναφέρθηκε.

Βιβλιογραφία

Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2022). Λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε αυτές, μέσω των υποβεβλημένων εκθέσεών τους. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 10(2), 108-133.

Μαστρογιάννης, Α. & Μαλέτσκος, Α. (2022). Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής για την εύρυθμη λειτουργία των τάξεων αυτών, τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ισότιμη ένταξη των μαθητών. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Τόμος Γ΄, τ.3, 43-53.

Anthonj, C., Setty, K. E., Ezbakhe, F., Manga, M., & Hoeser, C. (2020). A systematic review of water, sanitation and hygiene among Roma communities in Europe: Situation analysis, cultural context, and obstacles to improvement. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 226, 113506.

Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353.

Ardoin, N. M., Bowers, A. W. & Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological conservation*, 241, 108224.

Boca, G. D., & Saraçlı, S. (2019). Environmental education and student's perception, for sustainability. *Sustainability*, 11(6), 1553.

Bøhlerengen, M., & Wiium, N. (2022). Environmental attitudes, behaviors, and responsibility perceptions among Norwegian youth: Associations with positive youth development indicators. F*rontiers in Psychology*, 13, 844324.

De Graaf, P., Pavlič, D. R., Zelko, E., Vintges, M., Willems, S., & Hanssens, L. (2016). Primary care for the Roma in Europe: Position paper of the European forum for primary care. *Slovenian Journal of Public Health*, 55(3), 218-224.

Dillon, J., & Herman, B. (2023). Environmental education. In N. G. Lederman, D. L. Zeidler, J. S. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (717-748). Routledge.

Dunajeva, J., & Kostka, J. (2022). Racialized politics of garbage: waste management in urban Roma settlements in Eastern Europe. *Ethnic and Racial Studies*, 45(1), 90-112.

Dunlop, L., Rushton, E. A., Atkinson, L., Ayre, J., Bullivant, A., Essex, J., ... & Wood, L. (2022). Teacher and youth priorities for education for environmental sustainability: A co-created manifesto. *British Educational Research Journal*, 48(5), 952-973.

Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39-50.

Fernández, A. H., Camargo, C. D. B., & Nascimento, M. S. L. D. (2019). Technologies and Environmental Education: A Beneficial Relationship. *Research in Social Sciences and Technology*, 4(2), 13-30.

Frazer, H. & Marlier, E. (2011). *Promoting the social inclusion of Roma*. EU Network of Independent Experts on Social Inclusion.

Gallay, E., Pykett, A., Smallwood, M., & Flanagan, C. (2020). Urban youth preserving the environmental commons: student learning in place-based stewardship education as citizen scientists. *Sustainable Earth*, 3.

Giotopoulou, T., & Digelidis, N. (2016). Χαρακτηριστικά Ποιότητας Ζωής Ενηλίκων Ρομά, που έχουν παρακολουθήσει Προγράμματα Γλωσσικής Εκπαίδευσης, ως προς την Υγιεινή Διατροφή και την Άσκηση. *Inquiries in Physical Education and Sport*, 14(3), 102-121.

GitashreeGogoi, N. (2020). A study on the impact of environmental education at primary level students and environmental awareness programmes conducted by teacher in primary school with special reference to sivasagar district, assam. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9), 6543-6550.

Goussia-Rizou, M., & Abeliotis, K. (2004). Environmental education in secondary schools in Greece: The viewpoints of the district heads of environmental education. *Journal of Environmental Education*, 35, 29-42.

Hausbeck, K. W., Milbrath, L. W. & Enright, S. M. (1992). Environmental knowledge, awareness and concern among 11th-grade students: New York State. *The Journal of Environmental Education*, 24(1), 27-34.

Hrbackova, K., & Hrncirikova, Z. (2022). The Perception of School Life From the Perspective of Popular and Rejected Students. *Frontiers in Psychology*, 13, 801611.

Jannah, M. (2023). HKI. Impact of Environmental Education Kit on Students' Environmental Literacy. *Asian Social Science*, 9(12), 1-12.

Jose, S., Patrick, P. G., & Moseley, C. (2017). Experiential learning theory: the importance of outdoor classrooms in environmental education. *International Journal of Science Education*, Part B, 7(3), 269-284.

Kilinç, A., Boyes, E., & Stanisstreet, M. (2011). Turkish school students and global warming: Beliefs and willingness to act. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2011, 7(2), 121-134.

Lickley, M., Solomon, S., Fletcher, S., Velders, G. J., Daniel, J., Rigby, M., ... & Stone, K.(2020). Quantifying contributions of chlorofluorocarbon banks to

emissions and impacts on the ozone layer and climate. *Nature communications*, 11(1), 1380.

McGuire, N. M. (2015). Environmental education and behavioral change: An identity-based environmental education model. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(5), 695-715.

Ravnbøl, C. I. (2019). Patchwork Economies in Europe: Economic Strategies Among Homeless Romanian Roma in Copenhagen. In Magazzini, T., Piemontese, S. (Eds,), *Constructing Roma Migrants* (209-226). IMISCOE Research Series. Springer, Cham.

Trance, L. A. M. L., & Trance, N. J. C. (2019). Characterizing the environmental knowledge and attitude of 8th grade students. In *Journal of Physics: Conference Series* (1254, 012029). IOP. Publishing.

Treagust, D. F., Amarant, A., Chandrasegaran, A. L., & Won, M. (2016). A Case for Enhancing Environmental Education Programs in Schools: Reflecting on Primary School Students' Knowledge and Attitudes. International *Journal of Environmental and Science Education*, 11(12), 5591-5612.

Tsai, W.T. (2014). Chlorofluorocarbons. In P. Wexler, M. Abdollahi A. De Peyster, …, J. Wiegand (Eds.), *Encyclopedia of Toxicology. Third Edition* (883-884). Elsevier.

Unesco (2021). *Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation*. Paris, France.

Unesco (2023). *UNESCO urges making environmental education a core curriculum component in all countries by 2025*. Retrieved on 20-09-2024, from: https://t.ly/Mkiqi.

Από το Νέο – Ιμπρεσιονισμό στη θεωρία των χρωμάτων

Θεοδωροπούλου Μαρία

Ε.ΔΙ.Π. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας,
Πανεπιστήμιο Πατρών

Χιωτέλης Ιωάννης

Εκπαιδευτικός
Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στο τέλος του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου εμφανίστηκε στην τέχνη η τάση του Νέο-Ιμπρεσσιονισμού (1886-1906). Ο Νέο-Ιμπρεσσιονισμός ως τεχνοτροπία εστιάζει στη ζωηρότητα του χρώματος και στις έντονες χρωματικές αντιθέσεις. Οι νέο - ιμπρεσιονιστές καλλιτέχνες αποτυπώνουν ταμποναριστά με μικρές κουκίδες το χρώμα πάνω στον καμβά, χωρίς να αναμειγνύουν εκ των προτέρων τα χρώματα. Καθώς τα έντονα χρώματα είναι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του Ιμπρεσιονισμού, ο σκοπός του ταμποναρίσματος ήταν η "ανάμειξη" των χρωμάτων να γίνεται απευθείας στο μάτι του παρατηρητή και να μην υπάρχει εκ των προτέρων ανάμειξη των χρωμάτων. Αυτή η τεχνική στηρίχθηκε στις σύγχρονες των νέο-ιμπρεσιονιστών θεωρίες για το χρώμα του χημικού Michel Eugene Chevreul (1786-1889) που αναπτύσσονται στο βιβλίο του με τίτλο "On the law of the Simultaneous Contrasts of Colors" (Οι νόμοι των χρωματικών αντιθέσεων), που εκδόθηκε το 1839. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα βασικά χρώματα είναι το κόκκινο, το κίτρινο και το μπλε. Τα χρώματα που προκύπτουν από την αναμειξη αυτών των χρωμάτων λέγονται δευτερεύοντα. Τα δευτερεύοντα χρώματα είναι το πορτοκαλί, το πράσινο και το βιολετί, ενώ τέλος τα τριτογενή χρώματα δημιουργούνται αναμειγνύοντας ένα βασικό χρώμα με ένα δευτερογενές ή δυο δευτερογενή μεταξύ τους. Τέτοιο παράδειγμα είναι το πορφυρό (μωβ και κόκκινο). Βάσει αυτής της θεωρίας δημιουργούμε τον χρωματικό κύκλο, που ουσιαστικά είναι ένας τρόπος οργάνωσης των χρωμάτων που μας δίνει τη δυνατότητα να επιλέξουμε πετυχημένους διακοσμητικούς και ζωγραφικούς συνδυασμούς. Σύμφωνα με τη θεωρία των χρωματικών αντιθέσεων, η αίσθηση που αποτυπώνεται στο μάτι μας είναι διαφορετική και επηρεάζεται από την αντίθεση με τα γειτονικά χρώματα ή με τα χρώματα του υποβάθρου. Επίσης, υποστηρίζει ότι τα χρώματα αποτυπώνονται και φαίνονται εντονότερα όταν γειτνιάζουν με συμπληρωματικά χρώματα ή χρώματα που βρίσκονται στον αντίποδα του χρωματικού κύκλου, όπως το κόκκινο και το πράσινο, το μπλε και το πορτοκαλί, το ιώδες και το κίτρινο. Εμείς στο σχολικό περιβάλλον εισάγουμε τους μαθητές στα βασικά, δευτερογενή και τριτογενή χρώματα καλώντας τους να αναμείξουν τα βασικά χρώματα δημιουργώντας δευτερογενή και μετά τριτογενή. Στη συνέχεια εισάγουμε τους μαθητές στον κύκλο των χρωμάτων, ζητώντας τους να δούνε τις αντιθέσεις αντιδιαμετρικά στον κύκλο. Το επόμενο στάδιο είναι να προτρέψουμε τους μαθητές να ζωγραφίσουν χρησιμοποιώντας δίπλα - δίπλα συμπληρωματικά χρώματα. Τέλος, παρουσιάζουμε πίνακες Νέο – Ιμπρεσιονιστών ζωγράφων στους μαθητές, καλώντας τους να εντοπίσουν τις αντιθέσεις, τη συμπληρωματικότητα των χρωμάτων και τις τεχνικές πίσω από το συγκεκριμένο καλλιτεχνικό ρεύμα, προτρέποντας

τους μαθητές να «αντιγράψουν» έναν νεο-ιμπρεσιονιστικό πίνακα στα μπλοκ ζωγραφικής τους.

Λέξεις-κλειδιά: Νέο-Ιμπρεσιονισμός, θεωρία χρωμάτων, χρωματικός κύκλος, συμπληρωματικά χρώματα

Abstract

At the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, the trend of Neo-Impressionism (1886-1906) appeared in art. Neo-Impressionism as a style focuses on the vibrancy of color and intense color contrasts. Neo-impressionist artists dab the paint on the canvas with small dots, without mixing the colors beforehand. As bright colors are the most important characteristic of Impressionism, the purpose of dab was to "mix" colors directly to the eye of the observer and not to mix colors beforehand. This technique was based on the modern neo-impressionist theories of color by chemist Michel Eugene Chevreul (1786-1889) developed in his book entitled "On the law of the Simultaneous Contrasts of Colors", published in 1839. This theory holds that the primary colors are red, yellow and blue. The colors that result from mixing these colors are called secondary. The secondary colors are orange, green and violet, while finally the tertiary colors are created by mixing a primary color with a secondary color or two secondary ones between them. Such an example is purple (purple and red). Based on this theory we created the color wheel, which is essentially a way of organizing colors that enables us to choose successful decorative and painting combinations. According to the theory of color contrasts, the feeling imprinted on our eye is different and is influenced by the contrast with neighboring colors or background colors. It also argues that colors are reflected and appear more intense when they are adjacent to complementary colors or colors that are at the opposite end of the color wheel, such as red and green, blue and orange, violet and yellow. We, in the school environment, introduce students to the basic, secondary and tertiary colors by inviting them to mix the primary colors creating secondary and then tertiary. Then we introduce the students to the color circle, asking them to see the contrasts diametrically opposed in the circle. The next stage is to encourage students to paint using complementary colors side by side. Finally, we present paintings by Neo-Impressionist painters to students, inviting them to identify the contrasts, complementarity of colors and techniques behind this artistic trend, urging students to "copy" a neo-impressionist painting in their painting blocks.

Keywords: Neo-Impressionism, color theory, color wheel, complementary colors

1.Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, έχει σημειωθεί σημαντική αύξηση του ενδιαφέροντος για την τέχνη, η οποία θεωρείται πλέον πιο προσιτή. Αυτή η μετατόπιση αποδίδεται εν μέρει στις εξελίξεις στην τεχνολογία, επιτρέποντας στην τέχνη να προσεγγιστεί από ευρύτερο κοινό μέσω διαδικτυακών πλατφορμών και κοινωνικών μέσων. Η τέχνη ως μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς, έχει πολλές, διαφορετικές λειτουργίες, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, γνωστικών και συναισθηματικών λειτουργιών. Σε αυτή τη μελέτη, προσεγγίζουμε την εκπαιδευτική διάσταση της τέχνης και πιο συγκεκριμένα τη χρήση της εικόνας ως εκπαιδευτικού εργαλείου για τη διδασκαλία της θεωρίας των χρωμάτων στη Φυσική και στη Χημεία. Παράλληλα, στην παραστατική ζωγραφική η θεματολογία επιδέχεται ενίοτε διαφορετικούς

τρόπους ανάγνωσης μιας απεικόνισης, το οποίο διαμορφώνει κριτική σκέψη και άποψη.

Οι επιστήμονες, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι καλλιτέχνες συχνά μελετούν στα έργα τους «την καθημερινότητα των ανθρώπων» (Watts, M., & Christopher, C. (2012), Wight , J. B. (2006), Zevin, J. (1980), Bohanon, C. (2011), Cotti, C. and Johnson, M. (2012). Πολλοί γνωστοί καλλιτέχνες έχουν ζωγραφίσει έστω και μερικά έργα με καθημερινές δραστηριότητες και ορισμένοι καλλιτέχνες ειδικεύονται σε αυτό το είδος ζωγραφικής. Από την άλλη μεριά, όπως διατύπωσε ο John Dewey το 1932, σε μια σειρά διαλέξεων που καταγράφηκαν στο βιβλίο του: Art as Experience (1934/2005), η τέχνη είναι ένας τρόπος να συλλάβει κανείς την εμπειρία της ζωής και να μεταδώσει αυτή την εμπειρία σε άλλους. Ο Dewey επιχειρηματολόγησε εναντίον εκείνων που ήθελαν να διαχωρίσουν την τέχνη από την εμπειρία της ζωής και ζήτησε να συμπεριληφθεί η τέχνη στη γενική εκπαίδευση αντί να τοποθετηθεί σε ένα βάθρο για μια πολιτιστική ελίτ.

Εστιάζοντας στην «αισθητική βάση του πολιτισμού», κυρίως σε περιόδους μετά την αναγεννησιακή τέχνη και ζωγραφική (λατρεία της απόλαυσης), ο Nef υποστήριξε ότι «Η έλευση του πολιτισμού (παιδεία) εξαρτιόταν επίσης από την εξάπλωση της καλής μορφής στις τέχνες και στην τέχνη της καλής ζωής (ευζωία) (Nef's Cultural Foundations of Industrial Civilization (1958). Ο Wight (Wight , J. B. 2006) εξέτασε επιχειρήματα σχετικά με τη χρήση της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής και των άλλων «ευγενών τεχνών» για την ανάπτυξη ατομικού χαρακτήρα και της ατομικής παιδείας στο The Theory of Moral Sentiments and Lectures on Rhetoric and Belles Lettres του Adam Smith. Ο Smith ισχυρίστηκε ακόμη ότι η χρήση της λογοτεχνίας και της τέχνης για να επιτευχθεί αυτό, ήταν πιο αποτελεσματική μέθοδος, από το να διαβάζουν, απλά και στυγνά οι άνθρωποι τα έργα των φιλοσόφων για την ηθική.

Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία η προώθηση πιο αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης σε όλους τους θεματικούς τομείς (μέθοδος διδασκαλίας), σχετίζεται έντονα με τα οπτικά πρότυπα μάθησης, τα οποία προωθούν την ικανότητα των μαθητών να οπτικοποιούν ποιοτικές και ποσοτικές σχέσεις και ιδέες. Επίσης, οι εκπαιδευτές -δάσκαλοι - καθηγητές μπορούν να χρησιμοποιούν οπτικές αναπαραστάσεις (συμπεριλαμβανομένων βίντεο και κινούμενων σχεδίων) για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους σε διαφορετικούς κλάδους (Lin , L. and Atkinson , R. K. (2011)) (Thomas , E. , Place , N. and Hillyard , C. (2008)), (Woolner , P. 2004)), (Goldfarb , B. (2002)), (Gahegan , M. (2000)), (Flood , J. , Heath , S. B. and Lapp , D. (1997)), και (Sinatra , R. (1986)). Υπάρχουν βέβαια και οι αντίθετες απόψεις, όπως η άποψη του Mahzarian Ranaji (Berrett , D. (2012)), καθηγητή ψυχολογίας του Χάρβαρντ, που ισχυρίστηκε πρόσφατα ότι «Δεν υπάρχει καμία απόδειξη, ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να συνδυάζονται με συγκεκριμένα ή διαφορετικά πρότυπα (όπως οπτικά) μάθησης. Είναι διαισθητικά ελκυστικό, αλλά δεν υποστηρίζεται επιστημονικά». Οι απόψεις περί αξιοποίησης της τέχνης στη γενική εκπαίδευση για την ανάπτυξη βαθύτερης κατανόησης και καλλιέργειας σύνθετων και λεπτών πτυχών της κριτικής σκέψης, υποστηρίχθηκαν κυρίως από τον Dewey (Dewey , J. (1934/2005)), όπως και σε πιο πρόσφατες εργασίες, για τις θεωρίες μάθησης, από τους Bruner και Vigotsky, όπως παρουσιάζονται στο Eisner (Eisner , E. W. (2004)) The Arts and the Creation of Mind.

2. Ο Νέο-Ιμπρεσιονισμός

Ο νεο-ιμπρεσιονισμός είναι ένας όρος που επινοήθηκε από τον Γάλλο κριτικό τέχνης Félix Fénéon το 1886 για να περιγράψει ένα καλλιτεχνικό κίνημα που ιδρύθηκε από τον Georges Seurat. Το πιο διάσημο αριστούργημα του Seurat, «Ένα κυριακάτικο απόγευμα στο νησί La Grande Jatte», σηματοδότησε την αρχή αυτού του κινήματος όταν εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε έκθεση της Société des Artistes Indépendants (Salon des Indépendants) στο Παρίσι (Hutton, John G. (2004)).

Ο Seurat και οι οπαδοί του προσπάθησαν να δώσουν στη ζωγραφική τους μια επιστημονική βάση σύμφωνα και με τις σύγχρονες επιστημονικές απόψεις που διατυπώθηκαν εκείνη την εποχή σχετικά με τη θεωρία χρωμάτων. Αυτό το πέτυχαν ζωγραφίζοντας με μικροσκοπικές πινελιές πρωτογενών χρωμάτων κοντά το ένα στο άλλο, για να εντείνουν την αντίληψη του θεατή για τα χρώματα με μια διαδικασία οπτικής ανάμειξης και όχι ανάμειξης το ιδίων των χρωμάτων εκ των προτέρων. Αυτό δημιουργούσε μεγαλύτερη φαινομενική φωτεινότητα, λόγω των χρωματικών αντιθέσεων, επειδή η οπτική ανάμειξη των χρωμάτων τείνει προς το λευκό, σε αντίθεση με την ανάμειξη χρωμάτων στην παλέτα που τείνει προς το μαύρο και μειώνει την ένταση.

Η ανάπτυξη της θεωρίας των χρωμάτων από τον Michel Eugène Chevreul στα τέλη του 19ου αιώνα έπαιξε κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση του νεο-ιμπρεσιονιστικού στυλ. Το βιβλίο του Ogden Rood, Modern Chromatics, with Applications to Art and Industry, αναγνώρισε τις διαφορετικές συμπεριφορές που παρουσιάζουν το λευκό φως (ή το έγχρωμο ως μονοχρωματικό) και το χρώμα (έγχρωμη χρωστική ουσία), όπως αποτυπώνεται στον καμβά (Kleiner, et. al. (2001). Ως ζωγράφοι, οι νεο-ιμπρεσιονιστές ασχολήθηκαν έντονα με τις χρωστικές ουσίες και την αίσθηση του χρώματος που αποτυπώνεται εν τέλει στον παρατηρητή, (*Lee, Ellen W.; Smith, Tracy E. (1983)).* Για να αποφύγουν τη θαμπή αποτύπωση του χρώματος που προκύπτει από την εκ των προτέρων ανάμειξη του χρώματος, επινόησαν ένα σύστημα αντιπαράθεσης και αντίθεσης του χρώματος με βάση τη συμπληρωματικότητα των χρωμάτων. Έτσι, η ανάμειξη των χρωμάτων δεν ήταν απαραίτητη. Σύμφωνα με τη θεωρία των χρωματικών αντιθέσεων, η αίσθηση που αποτυπώνεται στο μάτι μας είναι διαφορετική και επηρεάζεται από την αντίθεση με τα γειτονικά χρώματα ή με τα χρώματα του υποβάθρου. Επίσης, υποστηρίζει ότι τα χρώματα αποτυπώνονται και φαίνονται εντονότερα όταν γειτνιάζουν με συμπληρωματικά χρώματα ή χρώματα που βρίσκονται στον αντίποδα του χρωματικού κύκλου, όπως το κόκκινο και το πράσινο, το μπλε και το πορτοκαλί, το ιώδες και το κίτρινο. (Fraquelli, et. al. (2008)).

Οι νεο-ιμπρεσιονιστές πίστευαν ότι ο συνδυασμός ζωντανών χρωμάτων, θα προκαλούσε μια συναισθηματική αντίδραση στους θεατές τους και θα τους ενθάρρυνε να αγωνιστούν για μια εξίσου αρμονική κοινωνία. Η τέχνη του ταμπονάρίσματος και της αποτύπωσης μικρών κουκίδων πάνω στον καμβά, παρατηρούμενες από κατάλληλη απόσταση, «αναμειγνύονται» στο μάτι και επιτυγχάνουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα χωρίς να χάνουν τη χρωματική ένταση των αρχικών χρωστικών, οπότε και οι πίνακες διακρίνονται από την έντονη φωτεινότητα των χρωμάτων. Ο Seurat, από τους θεμελιωτές του νέο-ιμπρεσιονισμού, πίστευε ότι τα χρώματα αποτυπώνονται πιο έντονα, όταν χρησιμοποιούνται δίπλα-δίπλα με τα συμπληρώματά τους. Ζεύγη συμπληρωματικών χρωμάτων, όπως το μπλε και το πορτοκαλί, όταν εμφανίζονται το ένα απέναντι από το άλλο, αποδίδουν και αποτυπώνουν το θέμα του πίνακα με εντυπωσιακότερο τρόπο. Το 1881, ο Seurat είχε

διαβάσει για επιστημονικά πειράματα με περιστρεφόμενους δίσκους που ήταν ζωγραφισμένοι σε πολλά χρώματα.

3. Θεωρία των χρωμάτων

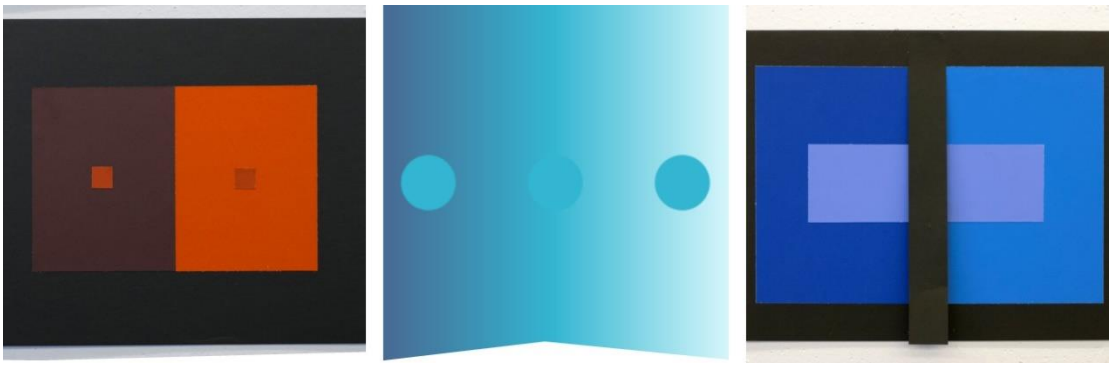
Η θεωρία χρωμάτων, περιγράφει τη συμπεριφορά των χρωμάτων, δηλαδή στην ανάμειξη χρωμάτων, τα εφέ αντίθεσης χρώματος, την αρμονία χρωμάτων, τους χρωματικούς συνδυασμούς και τον συμβολισμό των χρωμάτων. (MacEvoy, Bruce, 2024). Στη σύγχρονη θεωρία χρωμάτων που αναφέρεται γενικά ως επιστήμη χρώματος, δεν υπάρχει σαφής διάκριση στο πεδίο εφαρμογής της. Η παραδοσιακή θεωρία χρωμάτων τείνει να είναι πιο υποκειμενική και να έχει καλλιτεχνικές εφαρμογές, ενώ η επιστήμη των χρωμάτων τείνει να είναι πιο αντικειμενική και να έχει λειτουργικές εφαρμογές, στη χημεία, την αστρονομία ή την αναπαραγωγή χρωμάτων. Η θεωρία των χρωμάτων χρονολογείται τουλάχιστον από την πραγματεία του Αριστοτέλη Περί Χρωμάτων. Μια επισημοποίηση της «θεωρίας των χρωμάτων» ξεκίνησε τον 18ο αιώνα, αρχικά μέσα από μια διαμάχη σχετικά με τη θεωρία του χρώματος του Ισαάκ Νεύτωνα και τη φύση των πρωτογενών χρωμάτων. Μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα, είχε σχηματιστεί ένα σχίσμα μεταξύ της παραδοσιακής θεωρίας του χρώματος και της επιστήμης των χρωμάτων.

Ο Michel Eugène Chevreul (McKenna, Charles. 2008) ήταν Γάλλος χημικός του οποίου το έργο συνέβαλε σε σημαντικές εξελίξεις στην επιστήμη, την ιατρική και την τέχνη. Η μελέτη του Chevreul για τις βαφές υφασμάτων, οδήγησε σε θεωρίες χρώματος που «παρείχαν την επιστημονική βάση για ιμπρεσιονιστική και νεο-ιμπρεσιονιστική ζωγραφική» (Itten, Johannes, 1961). Το 1824, ο Chevreul διορίστηκε διευθυντής των βαφείων στο εργοστάσιο Gobelins στο Παρίσι, μετά από καταγγελίες για τεχνικές ανεπάρκειες. Διαπίστωσε ότι ορισμένες βαφές ήταν πράγματι ανεπαρκείς, αλλά ότι η συχνά επικρινόμενη μαύρη βαφή ήταν πρώτης τάξεως. Ωστόσο, τα υφάσματα βαμμένα με αυτό το μαύρο θεωρούνταν αδύναμα και κοκκινωπά όταν περιβάλλονταν από βαθύ μπλε ή και μοβ (Chevreul, M. E., De la Loi 1839). Ο Chevreul ονόμασε αυτό το φαινόμενο «ταυτοχρονική αντίθεση», ορίζοντας το ως την τάση ενός χρώματος να φαίνεται διαφορετικό από άποψη απόχρωσης. Η απόχρωση φαίνεται να μετατοπίζεται προς το συμπληρωματικό του γειτονικού προς αυτό χρώμα.

Διερεύνησε τις επιπτώσεις του συγκεκριμένου φαινομένου, σκοπεύοντας να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη θεωρία για όλες τις εικαστικές τέχνες. Προσέφερε αρχές σχεδιασμού για ταπισερί, χαλιά, έπιπλα, ψηφιδωτά, εκκλησίες, μουσεία, διαμερίσματα, επίσημους κήπους, θέατρα, χάρτες, τυπογραφία, κορνίζα, βιτρό, γυναικεία ρούχα, ακόμη και στρατιωτικές στολές. Είναι περισσότερο γνωστό, ωστόσο, για την επιρροή του στην ιμπρεσιονιστική και νεο-ιμπρεσιονιστική ζωγραφική, ιδιαίτερα στο πουαντιλιστικό στυλ που αναπτύχθηκε από τους Georges Seurat και Paul Signac, το οποίο χαρακτηρίστηκε από τις μικροσκοπικές αντιθέσεις των συμπληρωματικών χρωμάτων. Ο Camille Pissarro ανέφερε ότι είχε πάρει συνέντευξη από τον Seurat, ο οποίος είχε περιγράψει το στυλ ως αναζήτηση «της σύγχρονης σύνθεσης με επιστημονικά τεκμηριωμένα μέσα που βασίστηκαν στη θεωρία των χρωμάτων που ανακάλυψε ο M. Chevreul και σύμφωνα με τα πειράματα του Maxwell και τις μετρήσεις του N.O. Rood».

Ο Chevreul τόνισε τη σημασία της ακριβούς απεικόνισης του φωτός (φωτισμού) για την προώθηση του ρεαλισμού. Ο Βίνσεντ βαν Γκογκ πήρε τη

συμβουλή στα σοβαρά, κάνοντας πλούσια χρήση συμπληρωματικών χρωμάτων στους πίνακές του. Ο Βαν Γκογκ έγραψε: «Αν τα συμπληρωματικά χρώματα ληφθούν σε ίση ποσότητα, δηλαδή στον ίδιο βαθμό φωτεινότητας και φωτός, η αντιπαράθεσή τους θα αυξήσει τόσο την ένταση του ενός όσο και του άλλου». Ο Chevreul επηρέασε επίσης τη ζωγραφική του εικοστού αιώνα, ειδικά εκείνη του Robert Delaunay, ο οποίος εισήχθη στις θεωρίες του Chevreul από τον φίλο του Jean Metzinger. Το στυλ του Delaunay να αναμειγνύει σχετικά μεγάλα τμήματα σχεδόν συμπληρωματικών χρωμάτων, είναι σήμερα πλέον γνωστό ως Ορφισμός. Ο ίδιος ο Delaunay, ωστόσο, προτιμούσε το όνομα "Ταυτοχρονισμός". Τέλος, ο Chevreul συνδέεται επίσης, με αυτό που μερικές φορές ονομάζεται ψευδαίσθηση του Chevreul, και αναφέρεται στις φωτεινές άκρες που φαίνεται να υπάρχουν μεταξύ γειτονικών λωρίδων πανομοιότυπων χρωμάτων που έχουν διαφορετικές εντάσεις. Στην παρακάτω Εικόνα 1, φαίνεται ακριβώς αυτή η ψευδαίσθηση χρώματος που δημιουργούν τα περιβάλλοντα χρώματα:



Εικόνα 1: Η ψευδαίσθηση χρώματος που δημιουργούν τα περιβάλλοντα χρώματα. Στις τρεις εικόνες το τετράγωνο, ο κύκλος και το ορθογώνιο αντίστοιχα, είναι ιδίου χρώματος, αλλά δίνουν διαφορετική οπτική αίσθηση, λόγω του χρωματικού υποβάθρου.

4. Το εκπαιδευτικό σενάριο.

Αρχικά εισάγουμε τους μαθητές στα βασικά, δευτερεύοντα και τριτογενή χρώματα. Τα βασικά χρώματα αποτελούνται από το κόκκινο, το κίτρινο και το μπλε. Αυτά είναι τα τρία βασικά συστατικά από τα οποία δημιουργούνται όλα τα άλλα χρώματα. Τα δευτερεύοντα χρώματα αποτελούνται από το πορτοκαλί, το πράσινο και το βιολετί. Κάθε ένα από αυτά τα χρώματα δημιουργείται συνδυάζοντας δύο από τα βασικά χρώματα. Έτσι, το κόκκινο και το κίτρινο δημιουργούν το πορτοκαλί, το μπλε και το κόκκινο δημιουργούν το βιολετί, ενώ το μπλε και το κίτρινο δημιουργούν το πράσινο. Τα τριτογενή χρώματα δημιουργούνται αναμιγνύοντας ένα βασικό χρώμα με ένα δευτερεύον χρώμα, ή αναμιγνύοντας δύο δευτερεύοντα χρώματα μαζί. Τέτοια παραδείγματα είναι το κιτρινοπράσινο (κίτρινο και πράσινο) και το πορφυρό (μωβ και κόκκινο). Μετά την εισαγωγή των μαθητών στα βασικά, δευτερογενή και τριτογενή χρώματα, παρουσιάζουμε τον τροχό των χρωμάτων, όπου φαίνονται τα συμπληρωματικά χρώματα, αντιδιαμετρικά στον κύκλο. Ο τροχός των χωμάτων φαίνεται στην Εικόνα 2:



Εικόνα 2: Ο τροχός των χρωμάτων. Τα συμπληρωματικά χρώματα φαίνονται αντιδιαμετρικά στον τροχό.

Στο επόμενο στάδιο προτρέπουμε τους μαθητές να ζωγραφίσουν χρησιμοποιώντας δίπλα - δίπλα συμπληρωματικά χρώματα. Ο στόχος είναι να διαπιστώσουν οι μαθητές πόσο εντονότερα φαίνονται τα χρώματα όταν απεικονίζονται δίπλα σε συμπληρωματικά τους. Επίσης, προτείνουμε τους μαθητές να αποτυπώσουν δίπλα – δίπλα, μη συμπληρωματικά χρώματα, για να δούνε επίσης τις διαφορές. Γενικά ζητάμε από τους μαθητές να πειραματιστούν με συνδυασμούς χρωμάτων και με διαφορετικά χρωματικά υπόβαθρα.

Στο σημείο αυτό είμαστε έτοιμοι να παρουσιάσουμε πίνακες Νέο – Ιμπρεσιονιστών ζωγράφων στους μαθητές, καλώντας τους να εντοπίσουν τις αντιθέσεις, τη συμπληρωματικότητα των χρωμάτων και τις τεχνικές πίσω από το συγκεκριμένο καλλιτεχνικό ρεύμα. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν πάνω στους νέο-ιμπρεσιονιστικούς πίνακες τις χρωματικές αντιθέσεις και τη συμπληρωματικότητα των χρωμάτων που αναδεικνύει τη φωτεινότητα των χρωμάτων. Ζητάμε από τους μαθητές να κυκλώσουν πάνω στους πίνακες τα συμπληρωματικά χρώματα και την εγγύτατη διαδοχή των χρωμάτων αυτών που είχε σκοπό την φωτεινότητα και την ανάδειξη των χρωμάτων και των χρωματικών αντιθέσεων. Στην Εικόνα 3, φαίνεται η αντίστοιχη διαδικασία από μέρους των μαθητών και οι σημειώσεις με κύκλο των διαδοχικών, συμπληρωματικών χρωμάτων.



Εικόνα 3: Συμπληρωματικά χρώματα σε νεο-ιμπρεσιονιστικούς πίνακες, με σκοπό την τόνωση και ενίσχυση της φωτεινότητας των χρωμάτων.

Κλείνοντας, προτρέπουμε τους μαθητές να «αντιγράψουν» έναν νεο-ιμπρεσιονιστικό πίνακα στα μπλοκ ζωγραφικής τους, ώστε να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν βιωματικά τα συμπληρωματικά χρώματα και την ένταση που αποπέμπουν οι χρωματικές τους αντιθέσεις, η χρωματική γειτνίαση και το χρώμα υποβάθρου.

5. Συμπεράσματα

Στο γενικότερο πλαίσιο του STEM ή του STEAM, προσεγγίσαμε ένα ενδιαφέρον θέμα των φυσικών επιστημών, μέσα από την τέχνη. Η θεωρία χρωμάτων, αφορά τόσο τη Χημεία, όσο και τη Φυσική, αλλά ταυτόχρονα επειδή έχει έντονη φυσική και βιωματική διαίσθηση, μπορεί να προσεγγιστεί και από το μέσο μαθητή που δεν έχει κλίση προς τις θετικές επιστήμες. Έτσι αρχικά θέσαμε ερωτήματα στους μαθητές σχετικά με την αίσθηση του χρώματος και πως αυτή αποτυπώνεται οπτικά και διαισθητικά στα μάτια μας. Μετά εισαγάγαμε τους μαθητές στα βασικά, δευτερεύοντα και τριτογενή χρώματα, προτρέποντας τους να αναμείξουν και να πειραματιστούν με αυτά. Το επόμενο βήμα μας ήταν η παρουσίαση στους μαθητές του τροχού των χρωμάτων που αντιδιαμετρικά παρουσιάζει τη συμπληρωματικότητα των χρωμάτων. Το επόμενο βήμα ήταν η εισαγωγή των μαθητών στο νέο-ιμπρεσιονισμό και στη μελέτη των πινάκων με επισημάνσεις στις συμπληρωματικότητα των χρωμάτων και την ανάδειξή τους μέσα από τις γειτνιάζουσες αντιθέσεις ή την επίδραση του χρώματος του υποβάθρου. Τέλος, προτρέψαμε τους μαθητές να σχεδιάσουν οι ίδιο ή να αντιγράψουν ένα νέο-ιμπρεσιονιστικό πίνακα.

Η προσέγγιση θεωρίας φυσικών επιστημών μέσα από την τέχνη, αξιολογείτε ως επιτυχής. Πετύχαμε την εισαγωγή μαθητών με εύσχημο τρόπο σε ένα κίνημα-ρεύμα της τέχνης, διαχωρίζοντάς το από το ρεαλισμό, από την αρτ νουβώ, αλλά και από το πρωθύστερα ρεύματα του ιμπρεσιονισμού και του μετα-ιμπρεσιονισμού. Εισαγάγαμε τους μαθητές στον τροχό των χρωμάτων και στη συμπληρωματικότητα των χρωμάτων. Επίσης, έγινε αναφορά στα βασικά χρώματα, που αποτελούν και αντικείμενο της επιστημονικής θεωρίας των χρωμάτων, όπως και τα δευτερεύοντα χρώματα και τα τριτογενή και τον τρόπο δημιουργίας τους, μέσω ανάμειξης. Στο ίδιο σκεπτικό εισήχθη στους μαθητές η έννοια της συμπληρωματικότητας των χρωμάτων και πως αυτή επηρεάζει το οπτικό αποτέλεσμα στη ζωηρότητα των χρωμάτων και στη χρωματική αίσθηση και έγιναν προεκτάσεις σε πίνακες ζωγραφικής, αλλά και σε ταπισερί, όπως αρχικά είχε προβληματίσει το Χημικό Michel Eugène Chevreul, τον επινοητή και θεωρητικό της θεωρίας των χρωμάτων.

Βιβλιογραφία

Berrett, D. (2012, February 5). Harvard conference seeks to jolt university teaching. *Chronicle of Higher Education*. http://chronicle.com/article/Harvard-Seeks-to-Jolt/130683/ (accessed June 29, 2012)

Bohanon, C. (2011). *Can a university art museum be used to teach economics?* [Working paper]. Muncie, IN: Ball State University, Economics Department.

Chevreul, M. E. (1839). *De la Loi du Contraste Simultané des Couleurs*. Paris: Chez Pitois-Levrault.

Cotti, C., & Johnson, M. (2012). Teaching economics using Jonathan Harr's "The lost painting: The quest for a Caravaggio masterpiece". *Journal of Economic Education, 43*(3), 269–281.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Perigee Books. (Original work published 1934).

Eisner, E. W. (2004). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.

Flood, J., Heath, S. B., & Lapp, D. (1997). *Handbook of research on teaching literacy through the visual and communicative arts*. New York: Simon & Schuster/Macmillan.

Fraquelli, S., Ginex, G., Greene, V., & Tosini, A. (2008). *Radical Light: Italy's Divisionist painters, 1891–1910*. London: National Gallery, [dist. by] Yale University Press.

Gahegan, M. (2000). The case for inductive and visual techniques in the analysis of spatial data. *Journal of Geographical Systems, 2*(1), 77–83.

Goldfarb, B. (2002). *Visual pedagogy: Media cultures of education in and beyond the classroom*. Durham, NC: Duke University Press.

Hutton, J. G. (2004). *Neo-Impressionism and the Search for Solid Ground: Art, Science, and Anarchism in Fin-de-siecle France*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University Press.

Itten, J. (1961). *The Art of Color*. New York: Reinhold Publishing Corp.

Kleiner, F. S., & Mamiya, C. J. (2001). *Gardner's Art through the Ages* (11th ed.). Fort Worth, TX: Thomson Learning, Inc.

Lee, E. W., & Smith, T. E. (1983). In D. Edelstein (Ed.), *The Aura of Neo-Impressionism: The W. J. Holliday Collection*. Indianapolis, IN: Indianapolis Museum of Art.

Lin, L., & Atkinson, R. K. (2011). Using animations and visual cueing to support learning of scientific concepts and processes. *Computers and Education, 56*(3), 650–658.

MacEvoy, B. (n.d.). *Color Theory*. Handprint.

McKenna, C. (1908). Michel-Eugène Chevreul. In *The Catholic Encyclopedia* (Vol. 3). New York: Robert Appleton Company. (Accessed May 10, 2008).

Nef, J. U. (1958). *Cultural foundations of industrial civilization*. Cambridge: CUP Archive.

Sinatra, R. (1986). Springfield. In C. Charles (Ed.), *Visual literacy connections to thinking, reading, and writing*. Springfield, IL: Thomas Publishing.

Thomas, E., Place, N., & Hillyard, C. (2008). Students and teachers learning to see. *College Teaching, 56*(1), 23–27.

Watts, M., & Christopher, C. (2012). Using Art (Paintings, Drawings, and Engravings) to Teach Economics. *The Journal of Economic Education, 43*(4), 408–422.

Wight, J. B. (2006). Adam Smith's ethics and the “noble arts”. *Review of Social Economy, 64*(2), 155–180.

Woolner, P. (2004). A comparison of a visual-spatial approach and a verbal approach to teaching mathematics. In M. J. Høines & A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th PME International Conference* (Vol. 4, pp. 449–456). Bergen, Norway: Bergen University College.

Zevin, J. (1980). Visual economics: Inquiry through arts and artifacts. *Peabody Journal of Education, 57*(3), 183–190.

Οι επιπτώσεις της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη ψυχολογία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και στο οικογενειακό τους περιβάλλον κατά τη διάρκεια του COVID-19

Τσίτσικας Ευθύμιος

Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτορας,
Εργαστήριο Πληροφορικής
Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών: Αρχαιολογία, Γλωσσολογία, Διεθνείς Σχέσεις
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Φραντζή Κατερίνα

Καθηγήτρια Πληροφορικής – Κατασκευής, Επεξεργασίας και Εφαρμογών Σωμάτων Κειμένων
Εργαστήριο Πληροφορικής
Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών: Αρχαιολογία, Γλωσσολογία, Διεθνείς Σχέσεις
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Τριβιζά Χρυσούλα

Εκπαιδευτικός Α/θμιας εκπαίδευσης

Περίληψη

Η πανδημία του Covid-19 οδήγησε σε σημαντική αύξηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για μαθητικούς πληθυσμούς σε όλο τον κόσμο. Για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, αυτή η στροφή προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και την ευημερία τους, καθώς και στις οικογένειές τους. Ένας σημαντικός αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκτάκτου ανάγκης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η απώλεια υπηρεσιών προσωπικής υποστήριξης. Οι υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης, όπως η λογοθεραπεία, η εργοθεραπεία και η εξατομικευμένη διδασκαλία, είναι συχνά κρίσιμες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Ωστόσο, πολλές από αυτές τις υπηρεσίες έχουν σταματήσει ή έχουν προσαρμοστεί στα πλαίσια της εξΑΕ, η οποία μπορεί να μην είναι τόσο αποτελεσματική ή προσβάσιμη για όλους τους μαθητές. Επιπλέον, η έλλειψη διαπροσωπικών κοινωνικών συνδέσεων και υποστήριξης από ειδικούς μπορεί να έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα απομόνωσης και μοναξιάς και να επιδεινώσει τα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης. Επιπλέον, η πίεση που μπορεί να ασκήσει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις οικογένειες για τη διαχείριση της εκπαίδευσης του παιδιού τους μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα άγχους για όλους στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον. Αναντίρρητα, η πανδημία Covid-19 έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης παγκοσμίως, με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση να γίνεται ο κανόνας σε πολλές χώρες. Αν και η εξΑΕ εκτάκτου ανάγκης επέτρεψε στα σχολεία και τα πανεπιστήμια να συνεχίσουν τη διδασκαλία κατά τη διάρκεια των περιορισμών και των μέτρων κοινωνικής απόστασης, έχει επίσης δημιουργήσει μια σειρά από προκλήσεις, ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τις οικογένειές τους.

Λέξεις κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση , έκτακτη ανάγκη, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οικογένεια, ψυχολογία, COVID-19

Abstract

The Covid-19 pandemic has caused a global rise in distance learning, which has significantly impacted students with learning disabilities and their families. A key issue is the loss of in-person support services like speech and occupational therapy, which are vital for academic progress but may not be as effective in their remote forms. Additionally, the lack of social interactions in a remote learning environment can negatively affect the mental health of students with learning disabilities, leading to feelings of isolation, anxiety, and depression. Families also experience added pressure, as they now have to manage their child's education at home, which increases stress for everyone involved. Students with specific learning disabilities (SLDs) face particular challenges. These neurodevelopmental disorders affect abilities such as reading, writing, and math, and are often linked with other conditions like ADHD. The shift to online education during the pandemic, while reducing inequalities in some rural areas, has also contributed to a rise in mental health issues worldwide. The sudden transition to remote learning has been especially hard on students with SLDs, as well as their families, teachers, and special education staff. Research shows that when students are out of school, whether during vacations or remote learning, they tend to be less physically active and spend more time on screens, which can lead to stress. The use of new online learning platforms has been a source of frustration for many, and studies from the first wave of the pandemic indicate a deterioration in the mental health of European students with SLDs. The disruptions caused by the virus and its preventive measures have led to stress, confusion, and depression in many students, further complicating the adaptation to distance learning. This new format, without the motivation and social interaction of in-person learning, has heightened mental health challenges and lowered cognitive performance. Parental involvement has proven crucial in helping children with SLDs succeed during remote learning. Parents act as key collaborators in ensuring their child's engagement, yet they face numerous challenges such as lack of communication with special education staff, limited technological resources, and insufficient time to assist their children. Studies have emphasized the importance of parent-teacher communication and the need for ongoing teacher support. In conclusion, the shift to distance learning during the Covid-19 pandemic has brought significant difficulties for students with learning disabilities and their families, from increased anxiety and social isolation to disruptions in routine and structure. It is vital for educators, policymakers, and families to collaborate in addressing these challenges and providing the necessary support to ensure students with learning disabilities continue to succeed.

Keywords: Distance learning, emergency, learning difficulties, family, psychology, COVID-19

1. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προσδιορίζονται ως μια ετερογενή ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών που παρουσιάζεται με σημαντικές δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, στον συλλογισμό και στις μαθηματικές δεξιότητες. (American Psychiatric Association, 2022). Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Hammil, 1990), ενώ απαιτείται απόδοση τουλάχιστον 1,5 τυπικών αποκλίσεων κάτω από τον μέσο όρο του πληθυσμού ή κάτω από το 7ο εκατοστημόριο για τη μεγαλύτερη διαγνωστική ακεραιότητα.

Οι τρέχοντες ορισμοί των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ΕΜΔ) περιλαμβάνουν

I. την πέμπτη έκδοση του Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013)

II. την ενδέκατη έκδοση της Διεθνούς Ταξινόμησης Ασθενειών, International Classification of Diseases (ICD-11), (ICD-11; World Health Organization, 2018)

III. Τον αναθεωρημένο Νόμο για τη Βελτίωση της Εκπαίδευσης για άτομα με Αναπηρίες, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), (IDEA, 2015), όπου τονίζεται ότι η αναπηρία είναι ένα φυσικό μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας και σε καμία περίπτωση δεν μειώνει το δικαίωμα των ατόμων να συμμετέχουν ή να συνεισφέρουν στην κοινωνία. Η βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά με αναπηρίες αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο για τη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών, της πλήρους συμμετοχής, της ανεξάρτητης διαβίωσης και της οικονομικής αυτάρκειας για τα άτομα με αναπηρία.

Μερικοί συνήθεις τύποι ΕΜΔ βάση των παραπάνω εγχειριδίων είναι:

- Δυσλεξία: Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή της ανάγνωσης που επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει με ευχέρεια και ακρίβεια. Χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην αναγνώριση και αποκωδικοποίηση λέξεων, κακή ορθογραφία και προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση.
- Δυσγραφία: Η δυσγραφία είναι μια διαταραχή γραφής που επηρεάζει την ικανότητα ενός ατόμου να γράφει ευανάγνωστα και με συνοχή. Χαρακτηρίζεται από δυσκολία στη γραφή, την ορθογραφία και την οργάνωση του γραπτού λόγου.
- Δυσαριθμησία: Η δυσαριθμησία είναι μια μαθηματική διαταραχή που επηρεάζει την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να εκτελεί μαθηματικές πράξεις. Χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην αίσθηση αριθμών, στην απομνημόνευση μαθηματικών κανόνων και στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών.
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ): Η ΔΕΠΥ είναι μια διαταραχή που επηρεάζει την ικανότητα ενός ατόμου να εστιάσει, να δώσει προσοχή και να ελέγξει την παρορμητική συμπεριφορά. Μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση σε όλους τους θεματικούς τομείς.
- Μαθησιακές δυσκολίες που βασίζονται στη γλώσσα: Πρόκειται για διαταραχές που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γλώσσα. Μπορούν να επηρεάσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και προφορικής επικοινωνίας.

Επιπλέον, το DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) δηλώνει ότι αυτές οι δυσκολίες πρέπει να εντοπίζονται για τουλάχιστον έξι μήνες, παρά τις στοχευμένες παρεμβάσεις, και δεν μπορούν να οφείλονται σε ανεπαρκή σχολική ή αναπτυξιακή καθυστέρηση (π.χ. διανοητική αναπηρία ή άλλη νευροαναπτυξιακή διαταραχή). Τέλος, ενώ ορισμένα άτομα με ΕΜΔ παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη αδυναμία σε έναν μόνο ακαδημαϊκό τομέα, στην ανάγνωση, Reading Disorder (RD), τα μαθηματικά, Math's Disorder (MD) και τη γραφή, Writing Disorder (WD) αυτές συνυπάρχουν πιο συχνά από ό,τι αναμενόταν τυχαία μεταξύ τους (30–60%) και με

άλλες διαταραχές όπως η έλλειψη προσοχής/υπερκινητικότητα (ADHD), ένα φαινόμενο γνωστό ως συννοσηρότητα (Willcutt & al., 2013).

2. Οι επιπτώσεις του COVID-19 στην εκπαίδευση μαθητών με ΕΜΔ

Η πρόσφατη παγκόσμια έκτακτη κατάσταση υγείας λόγω της έξαρσης του COVID-19 διέκοψε την εκπαίδευση περίπου 1,5 δισεκατομμυρίου μαθητών διεθνώς (UNESCO, 2020). Ορμώμενες από αυτή τη πρωτοφανή κατάσταση, οι χώρες άρχισαν να λαμβάνουν μέτρα για την προσαρμογή ενός περιβάλλοντος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκτάκτου ανάγκης μέσω διαδικτυακών μέσων για τη διασφάλιση της συνέχισης της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαδικτυακή μάθηση όμως θέτει προκλήσεις σε όλους τους μαθητές παγκοσμίως ειδικά όμως στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Jalalia & al, 2020). Ωστόσο, η έλλειψη αποτελεσματικών μέσων για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization, 2020) δεν είναι ανησυχητικό, αλλά αφορά τις αρχές διαχείρισης της μάθησης. Σχεδόν το 25 % των 2 δισεκατομμυρίων παιδιών παγκοσμίως εξακολουθούν να είναι εκτός σχολείου (UNESCO, 2021a). Μεταξύ αυτών, τουλάχιστον το 50% των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποκλείονται από την εκπαίδευση σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος. Σε ορισμένα πλαίσια, το ποσοστό είναι πιο κοντά στο 90 % (UNESCO, 2021a). Όταν τα παιδιά ΕΜΔ πηγαίνουν στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και μέσα για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών. Ως αποτέλεσμα, αυτά τα παιδιά συχνά δεν έχουν ευκαιρίες να μάθουν ούτε τα βασικά και λίγα είναι σε θέση να φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε δέκα χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος, τα παιδιά με αναπηρίες βρέθηκαν να έχουν 19% λιγότερες πιθανότητες να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (UNICEF, 2020a). Όσοι μαθητές έχουν αισθητηριακή, σωματική ή διανοητική αναπηρία έχουν 2,5 φορές περισσότερες πιθανότητες να μην έχουν πάει ποτέ σχολείο από τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία (UNICEF, 2020a).

Η πανδημία COVID-19 είχε μεγάλο αντίκτυπο στην ψυχική υγεία και την ευημερία των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο (World Health Organization, 2020). Ενώ ορισμένοι προσαρμόστηκαν με επιτυχία στην πραγματικότητα της πανδημίας και των κοινωνικών περιορισμών, άλλοι έχουν υποφέρει από διαταραχές ψυχικής υγείας που προκλήθηκαν από το καινούργιο status quo (Serdakova & al., 2023). Με την έλευση της πανδημίας η πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας περιορίστηκε σημαντικά , κάτι που είχε αντίκτυπο στην ψυχική υγεία των ατόμων και αύξησε σημαντικά τον κίνδυνο αυτοκτονίας (Gunnell & al., 2020). Οι περισσότερες χώρες σε διαφορετικές ηπείρους είχαν εισάγει άμεσα και δραστικά προστατευτικά μέτρα για την καταπολέμηση της εξάπλωσης του κορονοϊού, όπως κλειστά σύνορα, αναγκαστική απομόνωση, περιορισμούς καραντίνας και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (World Health Organization, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά, η ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μείωσαν τις ανισότητες στις φτωχές αγροτικές περιοχές και εξασφάλισαν δίκαιη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Clemente-Suárez & al., 2021). Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική απομόνωση εν μέσω της πανδημίας COVID-19 απαιτούσε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο όμως είχε ως αποτέλεσμα αυξημένο αριθμό ψυχολογικών διαταραχών σε όλο

τον κόσμο όπως και αύξηση στις ψυχικές ασθένειες (π.χ. κατάθλιψη, ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, μακροχρόνια επεισόδια του αντιπαραγωγικού άγχους κ.α.) (Clemente-Suárez & al., 2021). Η απροσδόκητη στροφή από τη δια ζώσης μάθηση στη διαδικτυακή μάθηση έχει δημιουργήσει πολλά προβλήματα στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και στους γονείς τους, στους καθηγητές τους αλλά και συνολικά στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, επειδή πολλά χρόνια η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν ήταν πολύ δημοφιλής στα σχολεία και τα πανεπιστήμια (Brown & Carreno-Davidson, 2020). Ταυτόχρονα, η προστασία της ψυχικής υγείας των μαθητών με ΕΜΔ είναι ζωτικής σημασίας, διότι οι γνωστικές ικανότητες εξαρτώνται άμεσα από την ψυχολογική κατάσταση του μαθητή, η οποία επηρεάζει τα ακαδημαϊκά κίνητρα, το επίπεδο των φιλοδοξιών, τη συμμετοχή στη μάθηση και τις συναισθηματικές τους διακυμάνσεις (Davis & al., 2021).

3. Επιπτώσεις της ψηφιακής εκπαίδευσης εκτάκτου ανάγκης στην ψυχολογία των μαθητών με ΕΜΔ

Ένα θέμα που πρέπει αρχικά να διευκρινίσουμε είναι οι διαφορές μεταξύ της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ψηφιακής εκπαίδευσης εκτάκτου ανάγκης που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό σύστημα που αναπτύχθηκε μέσα από τις μεταρρυθμίσεις των πανεπιστημίων τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Αυτό το σύστημα στηρίζεται στην ευελιξία, την ατομική ευθύνη, την ελεύθερη επιλογή και την παροχή εξειδικευμένων εργαλείων μάθησης. Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και καθορισμό στόχων και μεθόδων ώστε να δημιουργηθεί μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, απαιτεί την εύκολη πρόσβαση σε δοκιμασμένα εργαλεία μάθησης και ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο αποτελεί τον βασικό άξονα της διδασκαλίας (Λιοναράκης 2001).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια ευέλικτη και εναλλακτική επιλογή μάθησης για τους εκπαιδευόμενους. Πρόκειται για έναν διεπιστημονικό τομέα που έχει εξελιχθεί με τον χρόνο, χαρακτηριζόμενος από τη γεωγραφική απόσταση μεταξύ διδασκόντων και μαθητών, τη χρήση εξειδικευμένων ψηφιακών πόρων και εργαλείων προσαρμοσμένων σε συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες, καθώς και την καθοδήγηση μέσα από ανοιχτές εκπαιδευτικές πρακτικές (Bozkurt, 2019α; 2019β; Zawacki-Richt et al 2020).

Αντίθετα, η ψηφιακή εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης σχεδιάστηκε γρήγορα και χωρίς μακροπρόθεσμο πλάνο. Προέκυψε ως αναγκαστική απάντηση των εκπαιδευτικών συστημάτων στις συνθήκες των περιορισμών μετακινήσεων και τη γενικότερη στροφή στην τηλεργασία και την κοινωνική αποστασιοποίηση που επιβλήθηκαν παγκοσμίως. Ως εκ τούτου, αποτελεί μια προσωρινή λύση, σχεδιασμένη για να αντιμετωπίσει άμεσα προβλήματα, αναγκάζοντας τις εκπαιδευτικές κοινότητες να υιοθετήσουν νέες στρατηγικές και προτεραιότητες για τη διδασκαλία (Bozkurt & Sharma 2020).

Από την άλλη, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιπροσωπεύουν μεγάλο αριθμό του συνολικού πληθυσμού των μαθητών κάτω των 14 ετών. Οι παγκόσμιες εκτιμήσεις κυμαίνονται από 93 έως 150 εκατομμύρια, με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) να αναφέρει, επίσης, ότι περίπου

το 20% των παιδιών είναι πιθανό να αναπτύξουν μια τέτοιου είδους νευροαναπτυξιακή διαταραχή κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων (Global Education Monitoring Report Team, 2015). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την ένταξη των μαθητών αυτών προστατεύεται από τους νόμους, αλλά υπάρχουν σημαντικές προκλήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως απουσία πόρων, αρνητικές συμπεριφορές, ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικές ανεπάρκειες και έλλειψη πολιτικών (Sakarneh & Al-Swelmyeen, 2020). Αυτά τα ζητήματα υποδεικνύουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό για τη διασφάλιση της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Sakarneh & Al-Swelmyeen, 2020).

Μελέτες έχουν δείξει ότι όταν οι μαθητές δεν είναι στο σχολείο, για παράδειγμα είναι διακοπές ή συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία από το σπίτι, είναι λιγότερο δραστήριοι σωματικά και έχουν μεγαλύτερο χρόνο χρήσης κινητών τηλεφώνων και Η/Υ (Brazendale & al., 2017). Έτσι όταν θα τα χρησιμοποιούν στην διάρκεια της εξΑΕ αισθάνονται κορεσμένοι και με σημάδια έντονου ή ήπιου στρες (Brazendale & al., 2017). Η κατάσταση επιδεινώνεται εάν τους απαγορεύσουν να βγουν από το σπίτι χωρίς εξωτερικές δραστηριότητες και από την έλλειψη αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους (Sharp & Theiler, 2018). Ανία, στρες, φόβος έκθεσης σε ιούς, διάδοση ψευδών πληροφοριών και επιδείνωση των οικονομικών της οικογένειας μπορεί να επιβαρύνουν την ήδη δύσκολη κατάσταση (Sharp & Theiler, 2018). Η επιβάρυνση των διαδικτυακών εργασιών και μαθημάτων είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση των επίπεδων άγχους των μαθητών, που τους απαιτεί να χρησιμοποιούν διαδικτυακά μέσα που μόλις έμαθαν και πρέπει να καταλάβουν άμεσα (Sharp & Theiler, 2018).. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η δημόσια υγεία και οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης μπορούν να έχουν πολλές ψυχολογικές επιπτώσεις στους μαθητές, οι οποίες μπορούν να εκφραστούν με την μορφή άγχους, φόβου και στρες (Sharp & Theiler, 2018).

Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω υποδηλώνουν ότι η εκπαίδευση μαθητών με ΕΜΔ με βάση το σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να είναι πιο δύσκολη σε μια κατάσταση όπου ένα πρόβλημα αντικαθίσταται από ένα άλλο. Μια ακόμη έρευνα για την ψυχική υγεία των ευρωπαίων μαθητών με ΕΜΔ κατά το πρώτο κύμα του COVID-19 τον Μάιο του 2020 διαπίστωσε ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτου ηλικίας, είχαν χειρότερη ψυχική υγεία από ό,τι πριν από την πανδημία (Allen & al., 2022). Ωστόσο, η μεταβλητή της ψυχικής υγείας συσχετίστηκε με την πεποίθηση (αν και θεωρήθηκε παράλογη) ότι η εκάστοτε κυβέρνηση διασφάλισε την αποτελεσματική διαχείριση της επιδημίας σε τοπικό επίπεδο και μείωσε τους κινδύνους μόλυνσης και τα αρνητικά μακροοικονομικά αποτελέσματα (Allen & al., 2022).

Η εξάπλωση του ιού, τα μακροπρόθεσμα προληπτικά μέτρα και οι αλλαγές στην καθημερινή ρουτίνα των μαθητών με ΕΜΔ έχουν οδηγήσει σε ψυχολογικά προβλήματα όπως άγχος, σύγχυση, κοινωνική απομόνωση και κατάθλιψη (Moroń & al., 2021). Το χρόνιο άγχος που προκαλείται από τη συνεχιζόμενη πανδημία έχει βαθύ αντίκτυπο στην απότομη και διαρκή μείωση της ψυχολογικής υποστήριξης που βοήθησε τα άτομα αυτά να αντιμετωπίσουν την αποτυχία, τα συναισθηματικά προβλήματα, την απογοήτευση και την πρόληψη αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών, δηλαδή ανθεκτικότητα, αισιοδοξία, ψυχολογική ευελιξία και σύναψη κοινωνικών σχέσεων (Moroń & al., 2021). Στην Κίνα, έχει διερευνηθεί η

αποτελεσματικότητα της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και ο αντίκτυπος των στρεσογόνων παραγόντων που σχετίζονται με τον COVID-19 στην ψυχική υγεία (Wang & al., 2022). Στην κινεζική πραγματικότητα, η έννοια της Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης σημαίνει οικογενειακή και κοινωνική υποστήριξη σε αντίθεση με τις χώρες της ΕΕ όπου περιλαμβάνει κοινωνικο-ψυχολογικές υπηρεσίες (Wang & al., 2022).

Πιο λεπτομερώς, πολλές φορές η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δυσχεραίνει την αποδοχή ενός νέου ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, το οποίο με την σειρά του αυξάνει την πιθανότητα ψυχικών διαταραχών και μειώνει τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών, των οποίων οι γονείς είναι αντίθετοι με αυτή τη μορφή διδασκαλίας (Davis & al., 2021). Επιπλέον, η εξΑΕ σε καθεστώς καραντίνας μπορεί να προκαλέσει μια αίσθηση αδυναμίας μάθησης μέσω του διαδικτύου, και να επιδεινώσει την ποιότητα της ψυχικής υγείας των μαθητών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων (Garcia & al., 2021. Οι παράγοντες που μπορεί να εξαλείψουν τις αρνητικές συνέπειες είναι τα μαθησιακά κίνητρα, η μειωμένη κόπωση και η αίσθηση αλληλεπίδρασης που δεν μπορεί να αντικατασταθεί με κανένα διαδικτυακό μάθημα (Garcia & al., 2021).

4. Επιπτώσεις της ψηφιακής εκπαίδευσης εκτάκτου ανάγκης στην ψυχολογία των γονιών μαθητών με ΕΜΔ

Σύμφωνα με την έρευνα των Güvercin, Kesici & Akbaşlı (2021) η συμμετοχή των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Οι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν ως βοηθοί, αλλά και συνεργάτες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ειδικότερα, απαιτεί περισσότερη συμμετοχή των γονέων για να διασφαλιστεί ότι το παιδί παραμένει ενεργό στην εκπαιδευτική διαδικασία και λαμβάνει την απαραίτητη υποστήριξη.

Μια μελέτη που διεξήχθη από τους Salend και Garrick Duhaney (2020) διαπίστωσε ότι η συμμετοχή των γονέων επηρέασε θετικά τη σχολική επίδοση των μαθητών με ΕΜΔ κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Η μελέτη υπογράμμισε τη σημασία της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλων και τόνισε την ανάγκη για συνεχή υποστήριξη από τους δασκάλους προς τους γονείς.

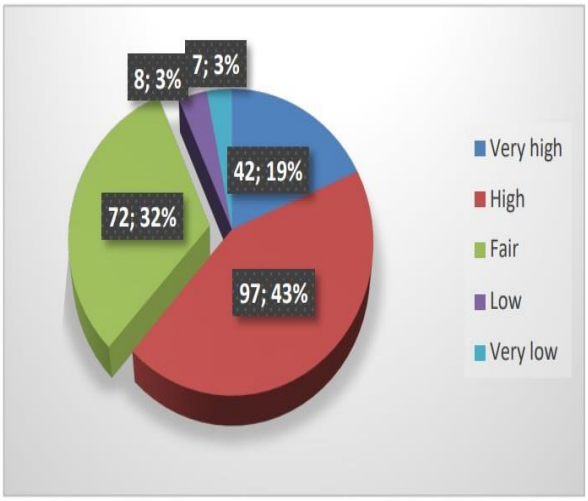
Μια άλλη μελέτη από τους Jang, Sung και Lim (2021) εξέτασε τον αντίκτυπο της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης. Η μελέτη διαπίστωσε ότι η συμμετοχή των γονέων, ιδιαίτερα όσον αφορά την παρακολούθηση και την καθοδήγηση της μάθησης των παιδιών τους, είχε ιδιαίτερα θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Επιπλέον, μια συστηματική μελέτη από τους Lian, Wen και Jiang (2020) έδειξε ότι η συμμετοχή των γονέων, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας με τους δασκάλους και της συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες, συσχετίστηκε θετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών με αναπηρίες σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ινδονησία σχετικά με χαρτογράφηση των προκλήσεων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 ρωτήθηκε το ειδικό

εκπαιδευτικό προσωπικό για τις αντιλήψεις τους σχετικά με το ποσοστό συμμετοχής των γονιών των συγκεκριμένων παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Supratiwi & al., 2021). Τα ποσοστά στον παρακάτω πίνακα είναι αντιπροσωπευτικά της κατάστασης που επικράτησε παγκοσμίως.

Πίνακας 1: *Ποσοστά Γονική Συμμετοχή στην εξΑΕ*



Σημείωση: Από *Mapping the Challenges in Distance Learning for Students with Disabilities during Covid-19 Pandemic: Survey of Special Education Teachers. International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, (p.44) by Supratiwi et al., 2021, International Journal of Pedagogy and Teacher Education.

Παρόλα αυτά στην ίδια έρευνα επισημάνθηκαν και οι προκλήσεις των γονιών με ΕΜΔ

- Έλλειψη συντονισμού και επικοινωνίας με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ).
- Περιορισμένη γνώση σχετικά με τη χρήση τεχνολογικών μέσων (δεν είναι δυνατή η χρήση του webex και λοιπών εφαρμογών για διαδικτυακή μάθηση).
- Περιορισμένα πακέτα δεδομένων κινητής τηλεφωνίας.
- Ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός (χωρίς κινητό τηλέφωνο ή μόνο ένας υπολογιστής στην οικογένεια)
- Ελλιπής κατανόηση μαθησιακών οδηγιών
- Περιορισμένος χρόνος εκ μέρους τους να βοηθήσουν τα παιδιά (Supratiwi & al., 2021, p. 44)

Σύμφωνα με μια ακόμα έρευνα που έλαβε χώρα στη Θεσσαλονίκη (Touloupis, 2021). τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι γονείς παιδιών με ΕΜΔ φάνηκε να υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό έναν λιγότερο ωφέλιμο τρόπο βοήθειας όταν ασχολούνται με τη μάθηση των παιδιών τους στο σπίτι. Συγκεκριμένα, έδειχναν να ελέγχουν τα παιδιά τους όχι μόνο ασκώντας τους πίεση, αλλά και παρεμβαίνοντας και χρησιμοποιώντας εντολές κατά την ενασχόλησή τους με την εργασία (γονικός έλεγχος). Αντίθετα, ο ωφέλιμος τύπος γονικής συμμετοχής, όπως η παροχή συνεπούς μάθησης και καθοδήγησης στα παιδιά τους όταν πραγματικά τη χρειάζονται (γονική υποστήριξη), φάνηκε να υιοθετείται σε μικρότερο βαθμό από γονείς παιδιών με ΕΜΔ όπως μας δείχνει και ο παρακάτω πίνακας (F1: Παράγοντας "Γονικός έλεγχος εργασιών για το σπίτι," F2: Παράγοντας "Γονική υποστήριξη εργασιών για το σπίτι.")

Πίνακας 2

Table 1

Principal component analysis of the questionnaire on parental involvement in students' homework

Statements/proposals	F1	F2
1. My child doing his/her homework is very important to me.	**0.747**	−0.123
2. I want to know if my child completes all his/her school tasks.	**0.705**	−0.019
3. Before my child participating in extracurricular activities (e.g., soccer, tennis, swimming, and dancing), I check if he/she did all his/her homework.	**0.658**	−0.221
4. I will not let my child watch TV, or play with his/her friends ... until he/she has finished homework.	**0.583**	−0.129
5. I scold and punish my child if he/she doesn't do all the homework.	**0.501**	−0.102
1. I help my child with homework if he/she asks for assistance.	−0.109	**0.534**
2. Generally, I ask my child if he/she has questions or need help with his/her homework.	−0.101	**0.771**
3. I try to give useful explanations to my child, when he/she has to do homework.	−0.015	**0.701**

Σημείωση: Από *το Parental involvement in homework of children with learning disabilities during distance learning: Relations with fear of COVID-19 and resilience,* (p.2350) από Touloupis T., 2021, Wiley Periodicals LLC

Εν κατακλείδι, αυτές οι μελέτες καταδεικνύουν τη σημασία της συμμετοχής των γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι γονείς μπορούν να παίξουν κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους και στη διασφάλιση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας.

5. Ψυχολογικοί παράγοντες

Οι επιπτώσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ψυχολογία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους κατά τη διάρκεια του Covid-19 μπορούν να αναλυθούν με βάση τους ακόλουθους παράγοντες:

- Αυξημένο στρες και άγχος: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει προσθέσει ένα επιπλέον στρώμα άγχους για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τις οικογένειές τους. Μπορεί να αισθάνονται συγκλονισμένοι από την ανάγκη διαχείρισης της τεχνολογίας, πλοήγησης σε άγνωστες διαδικτυακές πλατφόρμες και προσαρμογής σε νέες μεθόδους εκμάθησης. Αυτό μπορεί να επιδεινώσει το υπάρχον στρες και το άγχος που σχετίζεται με την ίδια τη μαθησιακή δυσκολία, οδηγώντας σε αυξημένα συναισθήματα απογοήτευσης και αδυναμίας (American Psychological Association, 2020).
- Μειωμένη πρόσβαση σε υπηρεσίες υποστήριξης: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μείωσε την πρόσβαση σε υπηρεσίες υποστήριξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει εξειδικευμένες οδηγίες, θεραπείες και καταλύματα, όπως βοηθητική τεχνολογία και βοηθούς στην τάξη. Οι οικογένειες μπορεί επίσης να δυσκολεύονται να βρουν τους πόρους που χρειάζονται για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, όπως φροντιστήρια ή συμβουλευτικές υπηρεσίες. Αυτή η έλλειψη υποστήριξης μπορεί να οδηγήσει

σε συναισθήματα απομόνωσης, απογοήτευσης και ανεπάρκειας (Hodges & al., 2020)

- Αυξημένη κοινωνική απομόνωση: Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της μειωμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης με δασκάλους και συνομηλίκους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε συναισθήματα μοναξιάς, απομόνωσης και κοινωνικής απόσυρσης. Αυτά τα συναισθήματα μπορεί να είναι ιδιαίτερα προκλητικά για τα παιδιά και τους εφήβους, που μπορεί να είναι πιο επιρρεπείς στο άγχος και την κατάθλιψη (Scheer & Laubenstein, 2021).
- Διαταραχή ρουτίνας και δομών: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει διαταράξει τις ρουτίνες και τις δομές στις οποίες βασίζονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για τη διαχείριση της καθημερινότητάς τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε συναισθήματα αποπροσανατολισμού και αποδιοργάνωσης, καθιστώντας δύσκολο για τους μαθητές να παραμείνουν συγκεντρωμένοι και αφοσιωμένοι στη μάθησή τους (National Center for Learning Disabilities, 2020).
- Αυξημένο οικογενειακό άγχος: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει επίσης αυξήσει το άγχος για οικογένειες μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι γονείς και οι φροντιστές μπορεί να κάνουν ταχυδακτυλουργίες με τις επαγγελματικές και οικιακές ευθύνες, ενώ προσπαθούν επίσης να υποστηρίξουν τη μάθηση του παιδιού τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε συναισθήματα εξάντλησης, απογοήτευσης και εξάντλησης, επιδεινώνοντας περαιτέρω τις προκλήσεις που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες (National Center for Learning Disabilities, 2020).

6. Συζήτηση

Συμπερασματικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 είχε σημαντικές επιπτώσεις για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τις οικογένειές τους. Αυτές περιλαμβάνουν αυξημένο άγχος και στρες, μειωμένη πρόσβαση σε υπηρεσίες υποστήριξης, αυξημένη κοινωνική απομόνωση, διαταραχή της ρουτίνας και των δομών και αυξημένο οικογενειακό άγχος. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τις οικογένειες να συνεργαστούν για να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις και να παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της εξ αποστάσεως αλλά και της δια ζώσης εκπαίδευσης (Bonal & González, 2020 · Wang & al., 2020 · Zhang & Ma, 2020 · Duraku &Nagavci, 2020).

Βιβλιογραφία

Λιοναράκης, Α. (2001). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού». Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σελ. 33-51). Αθήνα: Προπομπός.

Allen, R., Kannangara, C., Vyas, M., & Carson, J. (2022). European university students' mental health during COVID-19: Exploring attitudes towards COVID-

19 and governmental response. *Current Psychology*, in press. https://doi.org/10.1007/s12144-022-02854-0

American Psychiatric Association. (2022*). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

American Psychological Association. (2020). COVID-19 and children's mental health: Psychological effects of the pandemic https://www.apa.org/monitor/2022/01/special-childrens-mental-health

Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, pp. 1-21. DOI:10.1007/s11159-020-09860-z.

Bozkurt, A., and R. C. Sharma. 2020. "Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic." Asian Journal of Distance Education 15 (1): i–vi.

Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., … von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14*(1), 100.

Brown, M. D., & Carreno-Davidson, J. T. (2020). Enabling behavioral health measurement-based care with technology. In *Technology and Mental Health* (pp. 1–18). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429020537-1

Clemente-Suárez, V. J., Navarro-Jiménez, E., Jimenez, M., Hormeño-Holgado, A., Martinez-Gonzalez, M. B., Benitez-Agudelo, J. C., Perez-Palencia, N., Laborde-Cárdenas, C. C., & Tornero-Aguilera, J. F. (2021). Impact of COVID-19 pandemic in public mental health: An extensive narrative review. *Sustainability*, *13*, 3221. https://doi.org/10.3390/su13063221

Davis, C. R., Grooms, J., Ortega, A., Rubalcaba, J. A. A., & Vargas, E. (2021). Distance learning and parental mental health during COVID-19. *Educational Researcher*, *50*(1), 61–64. https://doi.org/10.3102/0013189X20978806.

Department of Statistics. (2015). General Population and Housing Census. Jordanian Department of Statistics. http://dosweb.dos.gov.jo/censuses/population_housing/census2015/

Duraku, Z. H., & Nagavci, M. (2020). *The impact of the COVID-19 pandemic on the education of children with disabilities*. Preprint. DOI: 10.13140/RG.2.2.17807.41125

Garcia, A., Powell, G. B., Arnold, D., Ibarra, L., Pietrucha, M., Thorson, M. K., Verhelle, A., Wade, N. B., & Webb, S. (2021). Learned helplessness and mental health issues related to distance learning due to COVID-19. In Extended

Abstracts of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1–6). ACM. https://doi.org/10.1145/3411763.3451526

Global Education Monitoring Report Team. (2015). Education for All 2000-2015: achievements and challenges. *EFA global monitoring report* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205

Gunnell, D., Appleby, L., Arensman, E., Hawton, K., John, A., Kapur, N., Khan, M., O'Connor, R. C., & COVID-19 Suicide Prevention Research Collaboration. (2020). Suicide risk and prevention during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Psychiatry*, *7*(6), 468–471. https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30171-1.

Güvercin, D., Kesici, A. & Akbaşlı, S. (2021). Distance Education Experiences of Teacher-Parents during the COVID-19. Athens Journal of Education, 8, (pp.1-21.)

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities,* (p.23, 120–124.)

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review, 27. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Individuals with Disabilities Educational Improvement Act (Brief Title: IDEA 2004). (P.L. 108–446).

Jalalia, M., Shahabib, S., Lankaraniht, K. B., Kamalic, M., & Mojganid, P. (2020). COVID-19 and disabled people: perspectives from Iran. *Diability and Sociaty Journal, 35(*5), 844-847. https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1754165

Jang, E. Y., Sung, S. Y., & Lim, S. K. (2021). The role of parental involvement in online learning for students with learning disabilities during the COVID-19 pandemic. *Journal of Special Education Technology, 36*(2), 119-132.

Lian, L., Wen, J., & Jiang, Y. (2020). The influence of parental involvement on academic achievement in online learning environments for students with disabilities: A systematic review. *Journal of Interactive Learning Research, 31*(3), 355-372.

Moroń, M., Yildirim, M., Jach, Ł., Nowakowska, J., & Atlas, K. (2021). Exhausted due to the pandemic: Validation of Coronavirus Stress Measure and COVID-19 Burnout Scale in a Polish sample. *Current Psychology*, in press. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02543-4

National Center for Learning Disabilities. (2020). Coronavirus (COVID-19) resource hub for parents. https://www.ncld.org/covid19/

Sakarneh, M. A., Al-Swelmyeen, M. B. (2020). The Extent to Which the Jordanian Inclusive Basic School Teachers Use the Constructivism Theory in Teaching. Journal of Educational and Social Research, 10 (1), 182-197. https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0017.

Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (2020). Parental involvement and academic achievement of students with disabilities during the COVID-19 pandemic. *Remedial and Special Education, 41*(6), 353-359.

Scheer, D., & Laubenstein, D. (2021). . The Impact of COVID-19 on Mental Health: Psychosocial Conditions of Students with and without Special Educational Needs. Social Sciences 10: 405. https://doi.org/10.3390/socsci10110405

Sharp, J., & Theiler, S. (2018). A review of psychological distress among university students: Pervasiveness, implications and potential points of intervention. *International Journal for the Advancement of Counseling, 40*(3), 193–212

Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. K. (2021). Mapping the Challenges in Distance Learning for Students with Disabilities during Covid-19 Pandemic: Survey of Special Education Teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education, 5*(1), 11-18. https://dx.doi.org/10.20961/ijpte.v5i1.45970

Touloupis, T. (2021). Parental involvement in homework of children with learning disabilities during distance learning: Relations with fear of COVID-19 and resilience. doi: 10.1002/pits.22596.

UNESCO. (2020*). Including learners with disabilities in COVID-19 education responses*. Paris, France: UNESCO. https://en.unesco.org/news/including-learners-disabilities-covid-19-education-responses

UNESCO. (2021). *Understanding the impact of COVID-19 on the education of persons with disabilities: Challenges and opportunities of distance education*. Paris, France: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378404

UNICEF. (2020a). *Children with Disabilities: Ensuring their inclusion in COVID-19 response strategies and evidence generation.* https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-ensuring-inclusion-in-covid-19-response/

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tian, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. International Journal of *Environmental Research and Public Health, 17* (5), 17-29. DOI: 10.3390/ijerph17051729.

Wang, Y., Ariyo, T., Liu, H., & Ma, C. (2022). Does psychosocial support buffer the effect of COVID-19 related stressors on mental health among chinese during quarantine? *Current Psychology*, *41*(10), 7459–7469. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01663-1.

Willcutt, E. G., Petrill, S. A., Wu, S., Boada, R., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Pennington, B. F. (2013). Implications of comorbidity between reading and math disability: Neuropsychological and functional impairment. *Journal of Learning Disabilities, 46*, 500–516.

World Health Organization. (2018). International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics (11th Revision). Geneva: World Health Organization.

World Health Organization. (2020). WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. https://covid19.who.int/.

Zhang, Y., & Ma, Z. F. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and quality of life among residents in Liaoning Province, China: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*



ISBN: 978-960-233-313-6